

Revista

PERcursos Linguísticos

Volume 7

Edição N. 16

Ano 2017/02

PPGEL- UFES

PERcursos Linguísticos

VITÓRIA

2017 / 02

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

PERcursos linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 7, n. 16 (2016)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: UFES, 2011-

Semestral.

ISSN: 2236-2592

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

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

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

CDU: 81(05)

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

CCHN/ PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística
Universidade Federal do Espírito Santo
Av. Fernando Ferrari, nº 514
Campus Universitário – Goiabeiras
CEP 29075-910
Vitória – ES
Tel: 027 4009-280

Reitoria

Reitor: Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitor: Ethel Leonor Noia Maciel

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Neyval Costa Reis Júnior

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretor: Renato Rodrigues Neto

Vice-Diretor: Ricardo Corrêa de Araújo

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Alessandro Rodrigues Meireles

Programa de Pós-Graduação em Linguística Mestrado em Estudos Linguísticos

Coordenadora: Daniel de Mello Ferraz

Coordenador Adjunto: Kyria Finardi

EQUIPE EDITORIAL

Editor-gerente

Patrick Rezende

Editores de seção

Guilherme Brambila

Mônica Lopes Smiderle de Oliveira

Micheline Tomazi

Maria da Penha Pereira Lins

REVISÃO TEXTUAL

Guilherme Brambila

CONSELHO EDITORIAL

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

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

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

Dra. Tatiany Pertel, UESC

Profª Drª Vanda Elias

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

Dr. Mário Acrisio Alves Junior, UFES

Profa. Dra. Luciana Moraes Barcelos Marques, UFES

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

Iara Mikal Holland Olizaroski Iara Mikal Holland Olizaroski, Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste)

Profª Drª Cláudia Kawachi, Universidade Federal do Espírito Santo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

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

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

Dr. Daniel Mello Ferraz

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

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

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

INDEXAÇÃO

A PERcursos Linguísticos está indexada em:

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

SUMÁRIO

| | |
|--|---------|
| Expediente | 1-7 |
| Editor-gerente | |
| Apresentação | 8-10 |
| Patrick Rezende e Guilherme Brambila | |
| Entrevista | |
| ALGUMAS QUESTÕES INSISTENTES SOBRE TRADUÇÃO: UMA ENTREVISTA COM PAULO HENRIQUES BRITTO | 11-20 |
| Patrick Rezende e Paulo Henriques Britto | |
| Ensaio | |
| TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA E IDENTIDADE FEMININA: RELAÇÕES ENTRE A LITERATURA E O AUDIOVISUAL EM “MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS” E “... E O VENTO LEVOU”. | 21-28 |
| Carmen de Paula Filgueiras | |
| Artigos | |
| O RURAL E O URBANO NO ESPÍRITO SANTO: REFLEXÕES SOBRE EFEITOS SOCIAIS NA CONCORDÂNCIA NOMINAL VARIÁVEL | 29-49 |
| Lays De Oliveira Joel Lopes, Maria Marta Pereira Scherre | |
| O DISCURSO DO CONGRAÇAMENTO NO DEBATE POLÍTICO-ELEITORAL E A CONSTRUÇÃO DO ETHOS DE CREDIBILIDADE | 50-68 |
| Wagner Alexandre dos Santos Costa | |
| UMA ANÁLISE SOBRE OS EFEITOS DE EMOÇÕES EM POEMAS MEMORIALISTAS DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE | 69-88 |
| Gabriela Pacheco Amaral | |
| HIBRIDIZAÇÃO DO GÊNERO ANÚNCIO EM REVISTA SEMANAL | 89-108 |
| Caroline Francielle Alves, Sostenes César Lima | |
| DA ORALIDADE AO IDEOLOGEMA NO CONTO THE MAN WHO WAS ALMOST A MAN DE RICHARD WRIGHT: UMA ANÁLISE DIALÓGICA | 109-128 |
| Naiara Medeiros de Oliveira, Orison Marden Bandeira de Melo Júnior | |
| EXPANSÃO INTERPRETATIVA E TRADUÇÃO: PLURALIDADE E DESCENTRISMO | 129-141 |
| Fernanda Silveira Boito, Liliam Cristina Marins | |
| INTERPRETAÇÃO ASPECTUAL NA RELAÇÃO ENTRE VERBO, COMPLEMENTOS VERBAIS E ADVÉRBIOS | 142-160 |
| Glaucia do Carmo Xavier | |
| A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM MEMES NA PERSPECTIVA DA PRÁTICA SOCIAL E DA MULTIMODALIDADE DISCURSIVA | 161-178 |
| Raphael Barbosa Lima Arruda, Márcia Roxana da Silva Regis Arruda, Antônia Dilamar Araújo | |
| A ESTRUTURA TEMÁTICA-INFORMACIONAL E ASPECTOS DA INTERLÍNGUA DE APRENDIZES DE INGLÊS COMO L2: ESTUDO COMPARATIVO | 179-202 |
| Amália Esmeralda de Araújo Perna, Adriana Maria Tenuta de Azevedo | |

| | |
|--|---------|
| O DISCURSO SOBRE A MULHER E O CASAMENTO NA REVISTA JORNAL DAS MOÇAS NA DÉCADA DE 50 Naiane Santos Couto | 203-215 |
| O SENTIDO PESSOAL DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS ADOLESCENTES Fernando Silvério de Lima | 216-233 |
| REFLEXÕES SOBRE A POSIÇÃO-SUJEITO NA DISCIPLINA “ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA” DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSM Adrielle Delgado Dias, Grazielle da Silva dos Santos | 234-243 |
| A RECATEGORIZAÇÃO COMO FERRAMENTA DISCURSIVA: UMA ANÁLISE DE TEXTOS ESCOLARES DE ALUNOS DE UMA PERIFERIA CARIOCA Sílvia Adélia Henrique Guimarães | 244-265 |
| BRASILEIROS IMIGRANTES NOS ESTADOS UNIDOS E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: PRÁTICAS DE LÍNGUA NO CONTEXTO MIGRATÓRIO Rafael Barbosa Lucas, Sueli Siqueira | 266-285 |
| CULTURA E EFEITOS DE SENTIDO: CAMPO DE DISPUTAS DO HISTÓRICO AO DISCURSIVO Paula Daniele Pavan | 286-300 |
| Política Editorial | 301-305 |

Apresentação

É com grande alegria que publicamos mais uma edição da *Revista PERcursos Linguísticos*, local de divulgação de pesquisas de diversas áreas do campo da linguagem de investigadores de diversas instituições. Por meio deste periódico, acreditamos também na contribuição para a excelência do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL-UFES), ao qual a *PERcursos* está vinculada.

O presente número apresenta uma compilação de 15 artigos científicos e 1 ensaio, de autoria de pesquisadores vinculados a diferentes instituições de ensino, além de mais uma entrevista.

Abrimos o presente volume com a entrevista ao prestigiado professor, tradutor e autor Paulo Henriques Britto, concedida a Patrick Rezende e na qual são discutidas questões sobre o ensino, limites e ética da tradução.

Logo em seguida, temos o ensaio da escritora Carmen Filgueiras, intitulado “Tradução intersemiótica e identidade feminina: relações entre a literatura e o audiovisual em ‘Memórias Póstumas de Brás Cubas’ e ‘...E o Vento Levou’.”, no qual a autora faz diálogos com os estudos literários para discutir a representação feminina através de adaptações para o cinema.

O primeiro artigo “O rural e o urbano no Espírito Santo: reflexões sobre efeitos sociais na concordância nominal variável”, de Lays Lopes e Maria Marta Scherre, apresenta um estudo comparativo da fala da zona rural de Santa Leopoldina e a de Vitória, ambas cidades do Espírito Santo.

Já o trabalho de Wagner Alexandre dos Santos Costas, “O discurso do conagraçamento no debate político-eleitoral e a construção do *ethos* de credibilidade”, analisa a construção da imagem favorável de si por meio de estratégias discursivas em debate político televisivo.

O terceiro artigo, “Uma análise sobre os efeitos de emoções em poemas memorialistas de Carlos Drummond de Andrade”, de Gabriela Pacheco Amaral, analisa poemas do poeta mineiro a partir dos pressupostos de Charaudeau e da Semiologia.

O trabalho de Caroline Francielle Alves e Sostenes César Lima, “Hibridização do Gênero anúncio em revista semanal”, tem como *corpus* o gênero anúncio publicitário e analisa, a partir dos pressupostos de Bakhtin e o Círculo, as diversas formas de hibridização do gênero em questão.

Em “Da oralidade ao ideologema no conto *The Man Who was Almost a Man* de Richard Wright: uma análise dialógica”, Naiara de Oliveira e Orison Marden Bandeira de Melo Júnior analisam as marcas de oralidade a partir dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin.

O sexto artigo do presente volume, “Expansão Interpretativa e Tradução: pluralidade e descentrismo”, de Fernanda Boito e Liliam Marins, promove uma discussão da tradução, a partir de Derrida, na qual ela é entendida como possibilidade de expansão interpretativa, o que permitiria desconstruir as formas tradicionais de produção de conhecimento.

O trabalho seguinte, “Interpretação aspectual na relação entre verbo, complementos verbais e advérbios”, de Glaucia do Carmo Xavier, tem como referencial teórico os pressupostos da Teoria Gerativa e discute que o aspecto verbal não é uma categoria formada apenas pelo verbo, mas por todo um conjunto de traços sintáticos e semânticos expressos no sintagma verbal.

Raphael Barbosa Lima Arruda, Márcia Arruda e Antônia Dilamar Araújo trazem uma atual discussão no trabalho “A construção de sentidos em *memes* na perspectiva da prática social e da multimodalidade discursiva”. No trabalho em questão, os autores analisam os *memes* a partir da multimodalidade e dos estudos críticos do discurso e constataam que por meio de uma leitura multimodal é possível se posicionar de forma a combater atos discriminatórios.

O nono artigo é de Adriana Maria Tenuta de Azevedo e Amália Esmeralda de Araújo Perna, “A estrutura temática-informacional e aspectos da interlíngua de aprendizes de inglês como L2: estudo comparativo”, e apresenta os resultados de uma pesquisa que enfoca o princípio funcional/cognitivo da distribuição temático-informacional no texto.

No trabalho “O discurso sobre a mulher e o casamento na revista *Jornal das Moças* na década de 50”, de Naiane Santos Couto, são discutidos a construção da imagem da mulher e do casamento em um periódico dos anos de 1950 a partir da Análise do Discurso de linha francesa.

Fernando Silvério de Lima, em seu trabalho “O sentido pessoal de uma professora de inglês sobre ensino-aprendizagem de alunos adolescentes”, apresenta uma pesquisa dentro da Linguística Aplicada que analisa a narrativa de uma experiente professora sobre o ensinar a língua inglesa para uma turma de adolescentes em uma escola pública de Minas Gerais.

O artigo “Reflexões sobre a posição-sujeito na disciplina ‘Oralidade, Leitura e Escrita’ do curso de pedagogia da UFSM”, de Adriele Delgado Dias e Grazielle da Silva dos Santos, analisa o ementário de uma disciplina do curso de Pedagogia a partir dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso.

Em “A recategorização como ferramenta discursiva: uma análise de textos escolares de alunos de uma periferia carioca”, Silvia Adelia Guimarães investiga, considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, como estudantes que moram em uma periferia carioca se posicionam discursivamente em textos argumentativos.

Rafael Barbosa Lucas e Sueli Siqueira, no trabalho “Brasileiros Imigrantes nos Estados Unidos e a Variação Linguística: práticas de língua no contexto migratório”, analisam o fenômeno da variedade linguística na experiência migratória de brasileiros nos EUA a partir da Análise Dialógica do Discurso.

O trabalho que fecha este volume da revista *PERcursos* é o de Paula Daniele Pavan, “Cultura e Efeitos de Sentido: campo de disputas do histórico ao discursivo”, que traz a noção de cultura em três momentos teórico-analíticos, objetivando observar a cultura como um campo de disputas, que vão do histórico ao discursivo.

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

Boa leitura!

Vitória, dezembro de 2017

Patrick Rezende

Guilherme Brambila

ALGUMAS QUESTÕES INSISTENTES SOBRE TRADUÇÃO: UMA ENTREVISTA COM PAULO HENRIQUES BRITTO

Patrick Rezende¹
Paulo Henriques Britto²

A produção tradutória no Brasil é intensa. Além de sermos o único país do nosso continente a ter o português como língua oficial, o domínio de uma língua estrangeira é restrito a uma mínima parcela da população e há em nosso território nacional a presença de diversas outras línguas, como as indígenas e a Libras. De tal modo, a tradução, em todas as suas modalidades, é uma atividade essencial que está presente não apenas nos documentos de órgãos oficiais, como o Itamaraty, mas nos portais de notícias, nos rótulos de produtos importados, nas instruções dos manuais, nos *softwares*, nos filmes, nos seriados, nos livros etc.

Somos um país de grandes tradutores, sobretudo quando focamos em tradução literária. Todavia, os profissionais da tradução ainda não possuem, de forma geral, visibilidade e prestígio. Paulo Henriques Britto faz parte de um seleto grupo – que inclui nomes como os irmãos Campos, José Paulo Paes, Paulo Mendes Campos, Barbara Heliodora, Lia Wyler, Mário Quintana e Caetano Galindo –, que é exceção desse panorama.

Reconhecido como um dos mais importantes tradutores da contemporaneidade – em seu currículo consta diversas traduções de grandes escritores, como William Faulkner, Lord Byron, Charles Dickens, Elizabeth Bishop, Salman Rushdie, Philip Roth etc. –, Britto é também aclamado como poeta, prosador e ensaísta. Ganhou em 1997 o Prêmio Alphonsus de Guimaraens, por sua obra *Trovar Claro*, em 2004 o Prêmio Portugal Telecom de Literatura Brasileira, por *Macau*, em 2007 novamente o Prêmio Alphonsus de Guimaraens por *Tarde*, em 2012 ganhou o 8º Prêmio Bravo! Bradesco Prime de Literatura, com o livro *Formas do Nada*, e em 2013 ficou em 2º lugar no prêmio Jabuti pela tradução de *Grandes Esperanças* de Charles Dickens.

Paulo Henriques Britto é também referência nos Estudos da Tradução, sendo professor de tradução, literatura e criação literária na Pontifícia Universidade Católica do Rio de

¹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

² Professor Associado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Janeiro, onde se licenciou em Língua Inglesa e Portuguesa (1978), fez mestrado em Letras (1982) e recebeu o título de Notório Saber (2002).

Com grande satisfação, trazemos para este volume da revista *PERcursos Linguísticos*, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo, uma entrevista com o tradutor, escritor, poeta e professor Paulo Henriques Britto, na qual é abordado temas como teoria, ensino e ética da tradução.

Patrick Rezende: O senhor poderia nos contar brevemente sobre como foi sua incursão pela tradução e sua decisão de se tornar também professor de tradução?

Paulo Henriques Britto: Comecei meio que por acaso, quando, ainda muito jovem, trabalhava como professor de inglês. Interessado em aumentar minha renda, comecei a fazer trabalhos de tradução, além de dar cursos de tradução prática para os alunos do curso de inglês onde eu trabalhava. Eu ainda era aluno de graduação na PUC quando, poucas semanas antes do início do semestre, o professor que tinha sido contratado para dar uma disciplina de tradução literária adoeceu, e foi necessário encontrar um substituto em caráter de emergência; fui convidado a substituí-lo. No ano seguinte, concluí a graduação e fui contratado regularmente.

PR: Desde o final da década de 70, o senhor é professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), onde ministra disciplinas como Tradução de Ficção e Tradução de Poesia. Quais os maiores desafios encontrados ao ensinar sobre tradução e a traduzir?

PHB: No caso da tradução de ficção, a principal dificuldade, a meu ver, é o grande hiato que existe entre a norma culta do português brasileiro e os hábitos linguísticos dos falantes da língua. Para dar apenas um exemplo, há séculos os brasileiros usam pronome sujeito na posição de objeto direto. Os alunos resistem muito à ideia de escrever coisas como "Eu vi ele ontem" ao traduzir uma fala de personagem. E não sem razão: quando comecei a trabalhar como tradutor, mais de quarenta anos atrás, os revisores das editoras não aceitavam essas formas ditas "erradas" em tradução de diálogo. Então o professor tem que fazer todo um trabalho de treinamento com os alunos para que eles escrevam diálogo que pareça natural.

PR: Para o senhor, quais são as maiores dificuldades que os alunos enfrentam ao traduzir, sobretudo, textos literários?

PHB: Além do problema já apontado, referente à linguagem oral, temos também outras dificuldades causadas pelas diferenças mais gritantes entre o inglês e o português, principalmente no que diz respeito aos verbos de movimento, às palavras referentes à percepção sensorial, à estrutura sintática dos sintagmas nominais e ao aspecto verbal, entre outras questões. Para ficar apenas no primeiro problema, o inglês tem um número imenso de verbos de movimento que designam de modo muito específico determinados tipos de movimentação corpórea, gesticulação etc. Atualmente estou lecionando a disciplina Tradução de Ficção, e algumas aulas atrás esbarramos em uma frase praticamente intraduzível, embora o sentido dela esteja bem claro: "*She hoisted the stacked boxes to her hip and jogged them once to get a better grip.*" Se quisermos captar todas as nuances de semânticas dessa frase, o resultado final em português será um verdadeiro mostrengo.

PR: Além de ter centenas de traduções publicadas, o senhor também possui uma produção acadêmica bastante prolífica. A seu ver, quais contribuições as teorias da tradução trazem para a prática tradutória?

PHB: A teoria da tradução pode esclarecer uma série de situações com que o tradutor se depara, apontando soluções ou, às vezes, deixando claro que não há uma solução perfeita, de modo que o tradutor tem que se contentar com formulações apenas parcialmente satisfatórias. O que mais me interessa no campo teórico é o que podemos chamar de análise contrastiva de estruturas de dois idiomas, tema que ocupa boa parte das minhas aulas práticas. Agora, há também um tipo de teorização de pouca relevância prática, muito em voga dez ou quinze anos atrás, que propõe soluções radicais que jamais seriam aceitas no mundo editorial, nem mesmo na tradução de um texto acadêmico que exponha tais propostas. Boa parte dos artigos que publiquei no início da minha atuação no campo contém críticas a esse tipo de teorização.

PR: Em seu livro *Tradução Literária* (2012), o senhor, ao refletir sobre a possibilidade de se avaliar criticamente traduções, posiciona-se de forma contrária a uma das principais teóricas da tradução, Rosemary Arrojo. A seu ver, Arrojo se aproximaria de uma subjetividade absoluta em relação à avaliação de tradução. Para o senhor, no que consistiria essa subjetividade absoluta? Não estaria a teórica apenas marcando que, por ser a tradução sempre sobredeterminada por diversos fatores, discussões como “qual a tradução é melhor?” ou “qual tradutor foi mais fiel?” são despropositais?

PHB: Bem, se essa discussão não tem propósito, ficam suprimidas todas as críticas literárias ou artísticas, bem como o ensino de qualquer prática que seja sobreterminada e em que seja impossível tirar conclusões absolutas: tradução, medicina, engenharia... A ideia é que não posso ensinar alguém a fazer algo da melhor maneira se qualquer juízo de valor é, por definição, incerto. Já que não temos verdades absolutas, não podemos afirmar nada, além de afirmar que não há verdades absolutas. É possível viver assim?

Arrojo afirma que é impossível provar por A mais B que uma tradução é melhor do que a outra, apresentar uma demonstração científica da superioridade de uma solução em relação a outra. Podemos concordar com ela no plano teórico. Mas, o que posso fazer como formador de tradutores numa universidade? Sou obrigado a preparar alunos para o mercado de tradução. Não posso dizer a eles que, sendo impossível uma demonstração científica de que uma tradução melhor que a outra, todas as soluções são igualmente aceitáveis, dependendo da formação do tradutor em questão. As editoras e outros clientes exigem que seus textos sejam traduzidos conforme padrões aceitáveis, e simplesmente não levam em conta posições teóricas que, por princípio, descartam a possibilidade da avaliação de traduções. Todo e qualquer produto lançado no mercado é avaliado pelo consumidor, e as traduções também o são. É verdade que não há padrões rigorosamente científicos para determinar que uma tradução é melhor que a outra, mas isso não quer dizer que um tradutor experiente, com décadas de experiência profissional, não seja capaz de dizer que uma determinada solução é aceitável e outra não é, ou é menos aceitável que a primeira. Tenho que preparar meus alunos para o mundo real, e não para uma parcela da academia que, não praticando a tradução como atividade profissional, pode se dar ao luxo de trabalhar com categorias absolutas.

PR: Em diversos trabalhos, o senhor faz algumas ressalvas às teorias da tradução filiadas à *desconstrução*. Gostaria, entretanto, que senhor pontuasse quais, na sua perspectiva, são as contribuições de tais estudos à prática do tradutor.

PHB: A principal contribuição da desconstrução, que é da maior importância, é sua crítica radical a algumas concepções ingênuas que pontuam a prática tradutória e mesmo a produção teórica de muitos autores. De modo geral, suas afirmativas são irrefutáveis: o sentido não é algo imanente ao texto, e sim construído conjuntamente por autor e leitor num dado contexto; uma tradução é um trabalho criativo e não uma mera reprodução mecânica de um conteúdo transportado de uma forma a outra. O problema surge quando, com base nessa visão teórica, são tiradas conclusões irrealistas. Uma coisa é admitirmos que o original não é uma entidade

estável, porém é lido de modo diferente por leitores e tradutores diferentes em épocas diferentes. Outra coisa é concluir que, dada a fluidez dos textos, é impossível argumentar que uma determinada tradução é melhor que a outra. Minha conclusão é exatamente oposta: justamente *porque* o significado de um texto não é uma propriedade fixa e imanente dele é que é preciso argumentar no sentido de demonstrar a superioridade de uma tradução em relação a outra. Se o sentido estivesse contido no texto de modo evidente e inquestionável, traduzir seria uma atividade mecânica e não seria necessário avaliar traduções: saltaria à vista qual delas é a única correta.

PR: Ainda a respeito da obra *Tradução Literária*, o senhor defende, assim como em outros trabalhos, a fidelidade absoluta como uma meta válida para os tradutores, por mais que saibamos que esta não poderá ser jamais atingida. De tal modo, na impossibilidade de se recriar os incontáveis aspectos presentes no original, caberia ao tradutor decidir quais deveriam ser privilegiados. Como leitor de poesia, quais os elementos que o senhor enxerga como historicamente valorizados? E, como tradutor, quais os que são constantemente privilegiados na sua prática tradutória?

PHB: Uma pergunta muito difícil de responder de modo sucinto. Sim, a meta seria reproduzir na tradução todos os efeitos do original. A meta é inatingível, e por isso o tradutor tem que se esforçar para chegar a ela o mais próximo que puder. A situação é semelhante à do cientista que precisa realizar um experimento num ambiente de zero absoluto, ou de gravidade zero, ou à do cirurgião cuja meta é operar numa sala absolutamente estéril. O zero absoluto, a gravidade zero e a esterilidade absoluta são metas inatingíveis, mas os cientistas e cirurgiões tentam se aproximar delas tanto quanto possível. Assim deve agir o tradutor literário: sua meta é uma tradução que recrie todos os efeitos do original. É inatingível, mas o tradutor tenta aproximar-se dela ao máximo.

Quem tem que decidir o que deve ser privilegiado é o próprio tradutor, porém com base numa leitura atenta do poema original, levando em conta quais são os elementos dele que são valorizados pelo consenso dos leitores. Cada poeta, cada poema é um caso diferente, a ser examinado à parte. Nem sempre isso acontece na prática. Por exemplo, os críticos anglófonos de Whitman sempre destacam o seu uso sofisticadíssimo do ritmo, mas a maioria esmagadora das traduções de seus poemas que conheço só se preocupa com o aspecto semântico, como se o verso livre de Whitman não tivesse nenhuma preocupação rítmica. Quanto a mim, sou

sempre atento para os valores sonoros dos poemas, e dependendo do poema em questão posso até mesmo colocar a questão do ritmo e do som acima do plano semântico.

PR: Barbara Godard (1990) defende a ampliação do que tradicionalmente entendemos como tradução, incluindo sob esse signo outras formas de reescrita, como adaptação, paródia, pastiche, citação etc. Como o senhor enxerga essa ampliação na contemporaneidade, sobretudo com o advento dos estudos culturais, do que é tomado como *tradução*? Como professor de tradução, como o senhor lida com essas diversas formas de reescrita em sala de aula?

PHB: Não concordo com a avaliação de Godard. Está certo que é impossível traçar fronteiras rígidas entre essas diferentes categorias, mas isso não quer dizer que elas não existam. O fato de haver pessoas transexuais ou mesmo hermafroditas não abole o fato de que a imensa maioria das pessoas ou são do sexo masculino e produzem esperma ou são do sexo feminino e produzem óvulos. Por mais que haja hoje em dia pessoas que desafiam a categorização binária de *gênero* — uma criação social, e portanto sujeita a infinitas variações — no plano *genital* a maioria esmagadora dos seres humanos se enquadram, ao nascer, em uma de duas grandes categorias: masculino e feminino. Isso é um fato incontestável, que pode ser provado com os dados fornecidos pelas redes de hospitais e maternidades de qualquer país do mundo; aqui não há nenhuma dificuldade em estabelecer fronteiras nítidas. O mesmo se dá no mundo da tradução: na grande maioria dos casos, é fácil dizer o que é uma tradução e o que é uma adaptação, por exemplo. A tradução de uma peça de Shakespeare feita por Barbara Heliodora ou por Millôr Fernandes é uma tradução, por mais radicais que sejam as diferenças entre os dois textos; já a versão de *Hamlet* para quadrinhos mangá é uma adaptação, como também o é qualquer versão cinematográfica da peça. O famoso *Rubayyát* de Edward FitzGerald é um caso fronteiro, do maior interesse para os teóricos, como é o caso de um bebê hermafrodita, mas não é representativo da vasta maioria dos casos com que trabalhamos. Quanto a mim, só lido em sala de aula nos cursos de graduação com tradução propriamente dita. Adaptação é um mundo diferente, um mundo no qual não me aventuro por falta de conhecimento de causa. Mas existe hoje todo um campo de estudos da adaptação, que deve ser um campo interessantíssimo.

PR: Considerando essa ampliação da tradução, como o senhor entende o trabalho de Mauricio Mendonça Cardozo (2006), que propõe duas *traduções* – *A assombrosa história do homem do cavalo branco* e *O centauro bronco* – para *Der Schimmelreiter*, de Theodor Storm?

PHB: Para mim, um dos textos é uma tradução e o outro é uma recriação livre, uma adaptação, e não uma tradução. Se alguém interessado na obra de Storm procurar um professor de literatura alemã e pedir uma indicação de leitura em português para conhecer melhor esse autor, tenho certeza absoluta de que o professor vai recomendar a tradução e não a adaptação.

PR: O trabalho de Cardozo ocupa um importante local em diferentes discussões nos Estudos da Tradução, com reflexões sobre as relações entre tradutor-autor, ponderações sobre (in)fidelidade, questões relacionadas aos limites do tradutor etc. Gostaria, todavia, de sair do ponto de vista acadêmico para pensar a partir de perspectivas de mercado. A novela de Storm foi publicada pela editora da Universidade Federal do Paraná e, no próprio site da editora, o projeto é apresentado como a união de uma “tradução convencional” e uma “reencenação”. Sendo o senhor um renomado tradutor, como enxerga o trabalho proposto por Cardozo dentro das editoras comerciais?

PHB: O trabalho de Cardozo é do maior interesse para os teóricos da tradução, mas a sua transposição do romance de Storm para o ambiente brasileiro não será aceita por nenhum leitor como uma tradução. Não porque a categoria "tradução" tenha uma essência eterna e transcendente; nada impede que 200 anos atrás, em algumas sociedades, essa adaptação fosse aceita como tradução, ou talvez daqui a 200 anos venha a sê-lo em uma outra sociedade. Do mesmo modo, não há nada de essencial ou transcendente na regra do futebol de que o jogador não pode colocar a mão na bola, a menos que ele seja o goleiro; e não acho inteiramente impossível que daqui a 50 ou 100 anos essa regra mude, como outras já mudaram. Mas se, neste ano de 2017, um jogador que não é goleiro põe a mão na bola durante uma partida, ele comete uma falta. Trata-se de um fato em matéria de futebol, uma regra atual do jogo — e um jogo nada mais é do que um conjunto de regras posto em prática. Se o jogador que pôs a mão na bola reagir ao apito do árbitro com uma argumentação filosófica, alegando que as regras do futebol não são essenciais e poderiam ser outras, o árbitro sem dúvida o expulsará do campo, com toda a razão.

PR: Ainda problematizando a questão, as obras de Cardozo suscitam questões sobre a ética do tradutor. Ambos os volumes que compõem a caixa com a novela de Storm incluem um posfácio extremamente explicativo, sobretudo na versão “não convencional”. Cardozo explica sua concepção de tradução e esclarece sua proposta de dupla tradução da obra. A questão é: como lidar com tais questões em sala de aula, como professor de tradução?

PHB: Num curso de teoria da tradução, numa disciplina de pós-graduação, essa discussão tem o maior interesse. Já numa oficina prática de tradução literária, que visa inserir o tradutor no mercado, essa questão não se coloca. No curso de graduação da PUC, eu formo tradutores para atuarem no mercado de tradução literária, tal como um treinador de jogadores de futebol treina pessoas para jogar futebol. O aluno tem que aprender as regras vigentes no Brasil de hoje.

PR: Além de tradutor e professor universitário, o senhor é um dos poetas mais prestigiados na atualidade, com diversos livros publicados. Alguns de seus poemas foram traduzidos para a língua inglesa, por Idra Novey, e foram publicados, em uma edição bilíngue, sob o título *The Clean Shirt of It*. A tradutora menciona no capítulo introdutório que você colaborou no processo de tradução de imagens e trechos que o considerava importante. O senhor poderia nos dar mais detalhes de como foi esse processo? O quanto você interferiu nas decisões tradutórias? Como foi, de maneira geral, a experiência reversa de ser traduzido ao invés de traduzir?

PHB: No começo, tentei interferir, mas logo me dei conta de que eu estava tentando impor a minha visão de tradução de poesia a uma tradutora que tinha todo direito de ter uma visão diferente da minha. Assim, a partir de um certo ponto me limitei a corrigir algumas leituras errôneas do original e dar algumas sugestões. Foi uma experiência muito interessante para mim, que me estimulou a fazer algumas autotraduções.

PR: Vladimir Nabokov, Samuel Beckett, Milan Kundera, Joseph Brodsky e João Ubaldo Ribeiro são alguns dos diversos autores que traduziram suas próprias obras. O senhor considera encarar mais esse desafio em sua carreira de tradutor?

PHB: É o que tenho feito em caráter esporádico. Todos os meus livros de poesia mais recentes contêm pelo menos um ou dois poemas autotraduzidos.

PR: Como tradutor, o senhor acumula um prestigiado currículo com traduções de importantes obras dos mais variados gêneros, indo de Noam Chomsky a Emily Dickinson. Há alguma obra ou autor específico no momento que chama sua atenção para uma futura tradução?

PHB: Tenho alguns que eu gostaria de traduzir por conta própria. Mas só vou ter tempo para isso quando estiver aposentado. Muitos deles são poetas, mas há um romancista que eu gostaria muito de traduzir: Henry Green.

PR: Para finalizar, qual a sua avaliação da situação do tradutor no mercado editorial brasileiro?

PHB: Em comparação com o que era quando comecei nos anos 70, está muito melhor. Mas até hoje a maioria das editoras costuma exigir que o tradutor assine um contrato no qual ele abre mão de qualquer participação nas vendas do livro. Isso nem sempre ocorre; há casos em que a editora propõe no contrato o pagamento de direitos autorais. Mas fica sempre a critério da editora. Na maioria esmagadora dos casos, o tradutor que se recusar a assinar um contrato de cessão de direitos autorais provavelmente não receberá mais trabalho da editora em questão. Então a situação do tradutor melhorou, mas ainda está longe de ser a ideal.

Referências das obras mencionadas na entrevista

BRITTO, P. H. *A tradução literária*. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2012.

GODARD, B. Theorizing feminist discourse/translation. In: BASSNETT, S.; LEFEVERE, A (Orgs.) *Translation, history and culture*. London: Pinter, 1990.

STORM, T. *A assombrosa história do homem do cavalo branco* – da novela Der Schimmelreiter (1888). Tradução de Maurício Mendonça Cardozo. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

_____. *O centauro bronco*– da novela Der Schimmelreiter (1888). Tradução de Maurício Mendonça Cardozo. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

Algumas obras recentemente traduzidas por Paulo Henriques Britto

DELILLO, D. *Zero K*: romance. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

DICKENS, C. *Grandes esperanças*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012.

FAULKNER, W. *O som e a fúria*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

PYNCHON, T. *O último grito*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

STEVENS, W. *O imperador do sorvete e outros poemas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Algumas obras autorais de Paulo Henriques Britto

BRITTO, P. H. *Mínima lírica*. São Paulo: Duas cidades, 1989.

_____. *Trovar claro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. *Macau*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. *Paraísos artificiais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004

TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA E IDENTIDADE FEMININA: RELAÇÕES ENTRE A LITERATURA E O AUDIOVISUAL EM *MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS E ... E O VENTO LEVOU.*

Carmen Filgueiras¹

RESUMO: A literatura pode ser traduzida por imagens. As artes audiovisuais projetam referências culturais em escala industrial. Assim, tradução da literatura em imagens exerce importante papel político ao influenciar a construção de identidades. Este ensaio analisa a representação feminina através da adaptação dos romances *Memórias póstumas de Brás Cubas* e *... e o vento levou* para o cinema.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução-intersemiótica. Literatura. Arte audiovisual. Identidade feminina

ABSTRACT: Literature can be translated by images. Visual arts project cultural references on an industrial scale. Therefore, translation of literature into images plays an important political role in influencing the construction of identities. This article analyzes the female representation through the adaptations of the novels *Posthumous Memoirs of Bras Cubas* and *Gone with the wind* for the cinema.

KEYWORDS: Intersemiotic-translation. Literature. Audiovisual art. Female identity.

Este ensaio pretende analisar situações em que as traduções intersemióticas expressam as maneiras como o feminino é descrito e, portanto, delineado, através das narrativas simbólicas. A tradução pressupõe duas estruturas diferentes capazes de se referir a algo em comum. Neste caso, os suportes são “literatura” e “cinema”, e a perspectiva de São Jerônimo sobre privilegiar o sentido em vez da literalidade é a estratégia mais viável. Para refletir sobre a tradução de Machado de Assis (realizada por André Klotzel) e de Margaret Mitchell (executada por Victor Fleming), traçarei brevemente as circunstâncias de surgimento dos dois veículos de expressão – livro e filme - e suas implicações materiais. A seguir, indicarei a transposição de algumas cenas em que a figura feminina é manifesta em momento tão singular, como foi o século XIX, para a constituição dos ideais modernos acerca da universalidade do humano.

¹ Doutora em Literatura, Cultura e Contemporaneidade (PucRio), Mestre em Teatro (UniRio) e Bacharel licenciada em Filosofia (UFRJ). Foi pesquisadora visitante (Brown University). Atuou como professora substituta no curso de Produção Cultural (UFF). Atualmente, estuda a representação da imagem feminina nas telas de cinema e fará pesquisa de pós-doutorado, em 2018 (UCLA). É autora do romance policial “Hell de Janeiro – o noir bronzeado” (Editora Multifoco).

Em 1439, Gutemberg deu condições a uma revolução cultural ao inventar a prensa móvel. A tradução de São Jerônimo para a Bíblia pôde circular entre número maior de pessoas. Já em 1601, Cervantes publicou *Dom Quixote* – obra riquíssima em metalinguagem. Curioso perceber como, entre tantos analfabetos, os desenhos e as imagens foram importantes componentes da interação literária, na Idade Média. Com a crescente urbanização, o livro tornou-se cada vez mais presente e, no final do século XVIII, a França via nascer o mercado literário e a serialidade do folhetim.

A palavra foi secundária, também, para a audiência de imagens em movimento do cinema mudo, na virada do século XIX para o XX. Os primeiros filmes não foram recebidos como expressão artística, mas como produtos para o simples divertimento de pessoas que podiam pagar o níquel do ingresso em troca de cenas documentando as atividades mais corriqueiras, os locais turísticos... Através do diálogo com outras artes como teatro, pintura, música e a literatura, a novidade científica tornou-se uma das mais populares maneiras de divulgar ideias. Essas primeiras experiências estéticas foram desenvolvidas no sentido de não apenas capturarem o instante, como também com a intenção de interpretá-lo.

As obras de arte refletem e dialogam com as crenças, e os conflitos ideológicos, das sociedades nas quais foram criadas. Diferentes comunidades produzem diversas obras de arte. No processo de construção da linguagem de cada uma delas, algumas convenções são estabelecidas e, enquanto mantiverem vitalidade, estarão longe de representarem um clichê – ao contrário, funcionam como as letras do alfabeto da expressão artística. Um espectador de filmes hollywoodianos pode perceber a força das regras formais no teatro Nô japonês ou na Ópera de Pequim, e ignorar a já internalizada noção de quarta parede, tão importante para o realismo (mesmo se mais notada quando é rompida). Em *Janela indiscreta*, de 1954, Hitchcock jogou com esse pacto ao colocar o público no mesmo lugar de L.B. Jeffries. Quando o criminoso olha para a câmera, e rompe o contrato, ele descobre tanto o fotógrafo interpretado por James Steward quanto nós, os espectadores.

O conceito de uma nação é um exemplo de comunidade socialmente construída, imaginada por pessoas que percebem a si próprias como parte de um grupo, mesmo que não se conheçam face a face, pela impossibilidade física em lugares maiores do que um vilarejo. A partir dos escritos circulados, a população poderá partilhar valores formadores de uma tradição. Por isso, a imprensa tem papel fundamentalmente constituidor da autoconsciência de um grupo.

É nesse aspecto que o cinema, como meio de comunicação de massa, tem potencial político impossível de ser ignorado. No entanto, a maioria dos espectadores é alienada das circunstâncias sob as quais o filme é produzido proporcionando certa disposição passiva da audiência - conduzida pela edição das cenas e som. Como questionar aquilo que os olhos veem e os ouvidos escutam?

Historicamente, as mulheres só começaram a ter direito ao voto no final do século XIX. No Brasil, apenas em 1932. Se ao menos metade da população foi legalmente proibida de participar da vida política de forma tão radical, quão legítima é a narrativa construída sobre ela? Com menos de um século dessa conquista da luta por direitos iguais entre gêneros, é necessário reavaliar os tecidos que alinhavaram as nossas tradições e a construção simbólica sobre o feminino.

Quando um grupo social assina o discurso sobre si próprio, há uma carga de conteúdo autêntico e singular. Ao ser representada pelo olhar do outro, a mulher está condicionada a ser interpretada pela perspectiva do outro. Isso empobrece e aprisiona a pluralidade e a diversidade das narrativas sobre o feminino. Em termos artísticos, as encenações ficam limitadas a estereótipos. Em termos éticos, há a manutenção da hierarquia entre gêneros. Em termos financeiros, a indústria perde espectadores cansados por verem o mesmo e não encontrarem, no contexto da imaginação, algo de original.

Os estudos de gênero têm pesquisado de que maneira os papéis sociais são moldados por instituições. Décadas antes, a Escola de Frankfurt argumentou sobre a exclusividade da mensagem da indústria do entretenimento: vender. Mesmo que Hollywood não tenha outra ideologia, além de fazer comércio, para que o liberalismo econômico crie espaço para essa falta de fronteiras entre produto e consumidor, é necessária diversidade na exibição das ofertas. Se os meios de produção são dominados por uma locução cujo projeto reafirma papéis secundários para a mulher, a figura feminina será eternamente descrita como dependente, frágil e que só existe a partir do olhar do masculino.

Laura Mulvey (1973) aplicou a teoria freudiana, sobre escopofilia e identificação do ego, ao explicitar a maneira com a qual o cinema narrativo clássico constrói a mulher como objeto a ser olhado - ao mesmo tempo em que cria condições de identificação entre espectadores e aquele que a olha, o homem. É a mesma construção de linguagem descrita por Žižek (1992) quando o autor usa a psicanálise lacaniana ao refletir sobre os filmes hollywoodianos. Especialmente no caso do cinema *noir*, a personagem mulher fatal parece

existir apenas para atrapalhar a eficiência do detetive. Ela condensa a sensualidade e sua imagem é fetichizada pela câmera: entre o glamour e a urgência de ser salva pelo herói.

Em 1989, ainda antes de completar 10 anos, assisti ao filme reprisado, em ocasião de seu quinquagésimo aniversário, ... *e o vento levou*. Os vestidos de Scarlett O'Hara eram tão coloridos quanto os da minha Barbie e eu romantizei a trajetória da protagonista dando atenção ao indivíduo que não respeitava as regras que cabiam ao seu gênero. Naquele momento, a Guerra Civil norte-americana (1861-1865) causada pelo desejo de ruptura com o crime contra a humanidade, a escravidão, não foi priorizada pelo meu olhar. Ser considerada branca em um país racista como o Brasil me deu privilégios que eu não percebi como tais porque não os conquistei, eles sempre me acompanharam. A ficção pode nos fazer questionar o *status quo* ou mantê-lo. Assim como a não ficção.

O romance escrito por Margaret Mitchell, em 1936, foi um sucesso de vendas e a adaptação cinematográfica, de 1939, teve roteiro de Sidney Howard. Francis Ford Coppola também encontrou razões para admirar o longa protagonizado por Vivien Leigh e fez uma homenagem à fotografia do filme em *Vidas sem rumo*, adaptação do romance *The outsiders*, da escritora Susan Eloise Hinton, em que o personagem Ponyboy lê o romance sobre Scarlett O'Hara. Homens e mulheres, de diferentes nacionalidades e faixas etárias, podem apreciar intensamente um filme baseado em enredo escrito por uma mulher sobre uma mulher. É necessário que a indústria crie mais oportunidades para isso.

Contudo, mesmo no caso de ... *e o vento levou*, é sintomático perceber como a autora apresenta o primeiro encontro entre Scarlett O'Hara e Rhett Butler, e de que forma é feito o transporte da cena para o cinema.

Enquanto ria e palavra, seus olhos, pesquisando disfarçadamente a casa e o pátio, pousaram num desconhecido, isolado dentro do saguão, que a observava com frieza tão impertinente que lhe despertou uma sensação mista de vaidade feminina, por haver fixado a atenção de um homem, e de leve constrangimento, por sentir que tinha o colo exageradamente desnudo. Parecia-lhe quase um velho; ao menos trinta e cinco anos de idade. Era alto e de constituição sólida. Scarlett pensou que nunca tinha encontrado um homem de ombros tão largos e de musculatura tão desenvolvida entre os da sua grei. Quando os seus olhares se cruzaram, ele sorriu, mostrando sob o espesso bigode negro aparado rente, os dentes brancos e perfeitos. Moreno, a tez curtida como a de um pirata (de que tinha também o olhar dominador) quando perseguia e abordava uma galera, ou raptava uma virgem.

A negligente frieza do olhar e o sorriso cínico que lhe brincava na boca ao analisá-la deixaram Scarlett perplexa, por um momento. Sentiu-se insultada e, ao mesmo tempo, enervada, ao constatar que o insulto não a ofendia (...) Sem corresponder ao sorriso, afastou dele bruscamente o olhar, quando ouviu alguém chamá-lo. (1984, p. 97)

No romance, Scarlett O’Hara só saberá quem Rhett Butler é em cena seguinte, ao questionar uma colega. No filme, O’Hara sobe a escada e se assusta ao perceber estar sendo observada. Pergunta à amiga quem é “aquele que está olhando para nós, aquele moreno cínico?”. Então, a câmera mostra e se aproxima de Butler, sob a perspectiva de Scarlett, do alto. O que poderia ser um indício de superioridade do ponto de vista de Scarlett se configura, ao contrário, como um movimento que a objetifica. O personagem não quebra o acordo realista, não olha o espectador, ele continua a encarar a moça de 16 anos sem pudor por ter sido flagrado. Novamente enquadrada, ela afirma “ele me olha como se eu estivesse sem roupa”.

Mesmo que, até aqui, a personagem tenha sido apresentada como sagaz dominadora do jogo de condução do olhar, ela é vencida pelo constrangimento que sente ao ser examinada por Butler. Nós, espectadores, somos introduzidos ao mundo dos homens. Scarlett é protagonista até Rhett entrar em cena e, entre as lendas dos bastidores, há aquela sobre o diretor George Cukor ter sido substituído por Victor Fleming a pedido de Clark Gable porque daria muita atenção às personagens femininas.

Envolvendo muito mais dinheiro do que a publicação de um livro, a versão cinematográfica de Scarlett não teve o primeiro filho do casamento com Charles (morto precocemente durante a guerra) – apagando a falta de atenção que a dama sulista dispensava ao primogênito, no romance. Para driblar riscos, o roteiro sublinha a imagem de coquete voluntariosa que sonha em casar-se com Ashley Wilkes para, com ele, constituir uma família. A ironia feminista também é renunciada.

A obra de Mitchell tem narrador (a?) onisciente que, em páginas anteriores, ao falar da mãe de Scarlett, afirma:

A vida de Ellen não era fácil nem agradável, porém ela jamais esperara que a vida fosse fácil. E sabia que a felicidade não era o lote reservado à mulher na vida. O mundo fora feito para os homens, e como tal o aceitava. O homem possuía a propriedade, a mulher a dirigia. Se o homem crescia de importância, a mulher louvava a sua inteligência.

O homem mugia como um touro, quando tinha um espinho no dedo; a mulher abafava a voz para que as dores do parto não incomodassem o marido. Os homens tinham rudeza no falar e, amiúde, se embriagavam. As mulheres tinham o falar suave, mesmo quando levavam para deitar no leito o esposo embriagado. Os homens eram grosseiros e desbocados; as mulheres sempre bondosas, delicadas e indulgentes. (1984, p. 61)

Ao longo de quase 900 páginas, o (a?) narrador (a?) onisciente de Margaret Mitchell expõe a decadência de uma civilização que o tempo levou. Como mulher, Ellen não poderia ser feliz no século XIX, em um mundo no qual a escravidão era um negócio aceitável. É esse o ambiente do personagem de Machado de Assis, Brás Cubas, um defunto autor que expirou “às duas da tarde de uma sexta-feira do mês de agosto de 1869” (2001, p. 3). O romance foi publicado em 1881, sete anos antes da abolição da escravatura, no Brasil.

Também aos 16 anos, Brás Cubas teve seu “primeiro cativo pessoal”:

Sim, eu era esse garção bonito, airoso, abastado: e facilmente se imagina que mais de uma dama inclinou diante de mim a fronte pensativa, ou levantou para mim os olhos cobiçosos. De todas, porém, a que mais me cativou logo foi uma... uma... não sei se diga; este livro é casto, ao menos na intenção é castíssimo. Mas vá lá; ou se há de dizer tudo, ou nada. A que me cativou foi uma dama espanhola. (...) Quem quer que fosse o pai, a verdade é que Marcela não possuía a inocência rústica e mal chegava a entender a moral do código. Era boa moça, lépida, sem escrúpulos, um pouco folhida pela austeridade do tempo, que lhe não permitia arrastar pelas ruas os seus estouvamentos e berlindas; luxuosa, impaciente, amiga de dinheiros e de rapazes. (2001, p. 16)

No cinema, Marcela é interpretada por Sônia Braga. Em sua primeira aparição, a personagem está completamente coberta, inclusive por um véu que lhe esconde o rosto. Na cena seguinte, apenas sua mão surge segurando a joia que ganhou de Brás. Depois, em plano maior, finalmente vemos o rosto de Marcela. Com roupas informais e decote, ela agradece pelo presente. O diretor André Klotzel cria uma expectativa romântica e a desfaz rapidamente: a personagem é introduzida como rainha preservada entre rendas que lhe protegem a face e, logo a seguir, as imagens revelam a mulher que usa sua vida íntima para satisfazer expectativa financeira enquanto Cubas afirma: “Levei trinta dias e três esmeraldas para chegar ao coração de Marcela”.

Para evitar esse caro amor, o pai de Brás Cubas envia o filho para a Universidade de Coimbra. Ele só voltará a ver Marcela anos depois e a encontra com marcas de varíola no rosto, sem a sua riqueza e grande moeda de troca, na sociedade machista: a beleza física. Cubas situa a importância que dá à simetria nas mulheres, ao falar de Eugênia: “O pior é que era coxa. Uns olhos tão lúcidos, uma boca tão fresca, uma compostura tão senhoril; e coxa! Esse contraste faria suspeitar que a natureza é às vezes um imenso escárnio. Por que bonita, se coxa? Por que coxa, se bonita?”.

Ao contrário do realismo de Tchekov, por exemplo, a trilogia realista de Machado de Assis convida a audiência a participar. O narrador escreve diretamente para o leitor, ressaltando o movimento desenvolvido pelo texto para descrever episódios. Klotzel adapta o jogo de linguagem sem dificuldades; Brás Cubas olha para câmera e chama a atenção do espectador para o que vai contar. O sarcástico personagem, no romance e no filme, sai da vida com saldo positivo. Além de não ter suado pelo pão que comeu, “não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado da nossa miséria”.

No século XIX, Scarlett O’Hara e Brás Cubas são herdeiros privilegiados que viram a sociedade aristocrática, patriarcal e escravocrata se reorganizar para acatar as novas demandas do capitalismo. Os dois personagens não são críticos sociais, mas o cotidiano deles revela como a elite econômica ignora os esforços que cobra daqueles que a servem. Brasil e Estados Unidos são países com muitas semelhanças e diferenças. As colonizações europeias aconteceram de maneiras desiguais.

No Brasil, as misturas étnicas entre portugueses e nativos se deram nos primeiros anos porque solteiros vieram para o país. Apesar disso, ela não promoveu justiça social por ter sido orientada pela força colonizadora em direção ao aniquilamento da cultura indígena. Nos EUA, os primeiros invasores chegaram com suas esposas tentando repetir o modelo social da terra de origem. Os portugueses seguiam as ordens do rei de Portugal para povoarem o Brasil. Nos Estados Unidos, a colonização foi feita por aqueles que romperam com a Coroa inglesa.

Contemporaneamente, um grande número de brasileiros e norte-americanos questiona as bases do iluminismo. A transformação da linguagem publicitária em vernácula e a fragmentação pós-moderna têm sido usadas de modo perigoso como estratégia perversa de manutenção da injustiça social. Através de retórica distorcida, os ideais modernos viabilizadores da criação do Estatuto dos direitos humanos são taxados como hipócritas e populistas porque a globalização, acentuada nos últimos cinquenta anos, mostrou a crise da razão eurocêntrica, defendeu pluralidade de saberes, mas ainda não concretizou boa qualidade de condições de vida para grande maioria da população e, recentemente, houve aumento da concentração de renda.

Em momento em que há propostas de se retirar dos currículos escolares disciplinas como História e Filosofia, em que os direitos trabalhistas são reduzidos, é importante retomarmos obras artísticas que retratam as condições insalubres da vida de uma sociedade na

qual não-brancos e mulheres são considerados seres humanos com menos direitos, por lei. Ainda estamos consertando e sofrendo os estragos causados pela lógica mercantilista que objetiva e coisifica pessoas, mas há risco de que o nexos excludente pré Revolução Francesa volte e apague os avanços arduamente conquistados.

Quando Scarlett diz que “casar só é bom para homens”, ela está se distanciando e negando a perspectiva cultural em que sua mãe foi criada. Mas, a vítima do patriarcado é também algoz: ela lucra com o trabalho de prisioneiros de guerra. Assim, a ignorância sobre a pluralidade dos seres humanos fomenta a falta de fluidez de papéis sociais e o aumento da violência, empobrecendo a experiência de vida de todos. A literatura e o cinema dão condições para a experimentação da sensibilidade de diversificadas alteridades. Estudar as adaptações e os transportes de uma linguagem a outra sofisticada e aprimora a atenção para os gestos criadores do código simbólico de um povo.

Concluo ressaltando a importância do uso de objetos culturais populares para o aprofundamento de questões sobre a regulação de funções dos indivíduos em suas comunidades. Os filmes de 1939 e 2001 recuperam as circunstâncias do século XIX, traduzindo textos publicados em 1881 e 1936, e auxiliam a reflexão sobre como a figura feminina foi condicionada ao lugar de segundo sexo, através da restrição da sua liberdade e da fixação de papéis sociais. A publicidade dos filmes evoca a figura pública do elenco. Mulheres como Vivien Leigh e Sônia Braga são figuras revolucionárias por assumirem seus projetos pessoais mesmo quando eles estão em desacordo com as imposições do mercado. Ao usarem a força política do status de estrela para difundirem a diversidade feminina, seja através da ficção ou das suas personas notórias, Leigh e Braga prestam imenso serviço à causa de justiça entre gêneros. Certamente, com maior presença de mulheres em cargos importantes na produção de filmes, teremos obras mais originais emitindo a multiplicidade da subjetividade humana.

Referências

ASSIS, M. *Memórias póstumas de Brás-Cubas*. São Paulo: DCL, 2003.

MITCHELL, M. ... *e o vento levou*. São Paulo: Círculo do Livro, 1984.

MULVEY, L. Prazer visual e cinema narrativo. In: XAVIER, I. (Org.). *A experiência do Cinema*. São Paulo: Graal, 2003.

ZIZEK, S. *Enjoy your symptom!* NY: Routledge, 2001.

O RURAL E O URBANO NO ESPÍRITO SANTO: REFLEXÕES SOBRE EFEITOS SOCIAIS NA CONCORDÂNCIA NOMINAL VARIÁVEL

Lays de Oliveira Joel Lopes¹
Maria Marta Pereira Scherre²

RESUMO: Este texto apresenta uma comparação entre resultados de Lopes (2014) e Silva (2011) para a análise da concordância nominal variável (as comidas típicas; essas mordomia toda). Lopes (2014) focaliza a fala rural de Santa Leopoldina/ES e Silva (2011), a fala de Vitória/ES. Verificamos discrepâncias e similaridades nos efeitos do sexo, faixa etária e anos de escolarização. As mulheres de Santa Leopoldina favorecem mais concordância do que as de Vitória e se alinham a resultados de falantes urbanos do Rio de Janeiro, de acordo com Scherre e Naro (2006), mas Vitória e Santa Leopoldina revelam fluxo de aquisição, com os mais novos apresentando mais concordância. Considerando que este fenômeno é estigmatizado, leopoldinenses e capixabas³ também indicam mais concordância em função de aumento da escolarização. Análises cruzadas entre faixa etária e sexo, e entre faixa etária e anos de escolarização na amostra leopoldinense, revelam que as mulheres e os falantes mais escolarizados estão à frente no processo aquisitivo. Concluimos que cruzamentos de variáveis podem revelar resultados ainda mais interessantes.

PALAVRAS-CHAVE: Variação Linguística, Concordância Nominal, Variáveis Sociais, Santa Leopoldina-ES, Vitória-ES.

ABSTRACT: This paper presents a comparison between Lopes's (2014) and Silva's (2011) results for the analysis of variable number concord inside the Noun Phrase, based on data of Portuguese spoken in the state of Espírito Santo (as comidas típicas – the.pl food.pl typical.pl – as comida típica – the.pl food.sg típica.sg – ‘the typical food’). Lopes (2014) focuses on rural speech of Santa Leopoldina, and Silva (2011), on the spoken language in Vitória, the capital. Our results present discrepancies and similarities in the effects of variables gender, age and years of schooling. With respect to gender, women in Santa Leopoldina show more concord than those in Vitória, aligning with results obtained for the spoken variety in Rio de Janeiro, according to Scherre and Naro (2006); however, with respect to age, Vitória and Santa Leopoldina indicate acquisition flows, with the younger people presenting more concord. Considering that lack of concord is stigmatized, leopoldinenses and capixabas also

¹ Secretaria de Estado da Educação (SEDU), doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Ufes, Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: laysjlopes@gmail.com.

² Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Ufes, Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: mscherre@gmail.com.

³ Esclarecemos que, orientados pela nomenclatura gentílica do Instituto Brasileira de Geografia e Estatística (IBGE), utilizaremos os termos “leopoldinense” e “capixaba” para caracterizar os falantes de Santa Leopoldina e da capital Vitória, respectivamente.

increase concord as they increase the years of schooling. Cross-analysis of age and gender, and of age and years of schooling in Santa Leopoldina support the claim that women, younger people and people with more school attendance lead the acquisition process. We conclude that the crossing of variables can still reveal more interesting results.

KEYWORDS: Linguistic variation, Nominal concord, Social variables, Santa Leopoldina-ES, Vitória-ES.

Introdução

Este estudo baseia-se nos pressupostos estabelecidos por Labov (2008 [1972]), acerca da Teoria da Variação ou Sociolinguística Variacionista, que evidencia a íntima relação existente entre a língua e a comunidade em que seu uso se realiza. Assim, na concepção laboviana, a língua não pode ser analisada dissociada dos aspectos sociais dos falantes, visto que o uso linguístico é influenciado pelo social. Dessa forma, na análise linguística, devem ser considerados fatores linguísticos e extralinguísticos, de forma que não se despreze o perfil social do falante – sexo, faixa etária, escolaridade etc. De igual modo, é imprescindível, para o entendimento do fenômeno em análise, a observância dos valores e das regras sociais estabelecidas na comunidade.

Ainda de acordo com essa perspectiva, Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968], p. 104) destacam que a variabilidade dentro do sistema linguístico é algo inerente a língua. Sendo assim, um estudo desvinculado da observação de fatores sociais não se sustentaria. Contudo, os autores apontam que apenas compreender essa variação, sem sistematizá-la, é uma premissa frágil, visto que “é necessário lidar com os fatos de variabilidade com precisão suficiente para nos permitir incorporá-los em nossas análises linguísticas” (p. 107).

Em um estudo sobre a fala de Vitória, Silva (2011) utilizou 43 entrevistas sociolinguísticas⁴ extraídas do Projeto Português Falado da Cidade de Vitória – Portvix⁵ (YACOVENCO et al, 2009), coletadas nos anos 2000. Os falantes foram estratificados em função do sexo – feminino e masculino; faixa etária – 07-14, 15-25, 26-49, mais de 49 anos de idade; e anos de escolarização – 1-8 anos, ensino fundamental; 9-11 anos, mais de 11 anos - ensino médio⁶. Lopes (2014), por sua vez, analisou a fala de Santa Leopoldina-ES, com base

⁴ Ver detalhes sobre a situação de entrevista linguística em Labov (2006 [1966], p. 87-95; 2008 [1972], p.102-103).

⁵ O projeto PortVix conta com um total de 46 entrevistas linguísticas, nos termos de Labov (2006 [1996], p.87-95).

⁶ No período de coleta da amostra estava em vigência a segmentação seriada do ensino regular em Vitória/ES, em que o ensino fundamental dispunha de 08 anos de escolarização.

em uma amostra de 32 entrevistas sociolinguísticas, com duração de 50 a 60 minutos, realizadas entre 2011 e 2013, com o auxílio de um roteiro flexível de perguntas relacionadas ao cotidiano dos informantes. Com essa estratégia, o objetivo foi captar maximamente o vernáculo do falante, “o estilo em que se presta o mínimo de atenção ao monitoramento da fala” (LABOV, 2008 [1972], p. 244). Os informantes leopoldinenses foram estratificados em função do sexo e faixa etária, a partir da mesma subdivisão estabelecida no PortVix (YACOVENCO et. al, 2009). No que tange aos anos de escolarização, há uma diferença entre as amostras, uma vez que os falantes leopoldinenses foram organizados em: 1-4 anos, ensino fundamental I; 5-8 anos, ensino fundamental II. A esse respeito, falaremos adiante. Para seleção dos entrevistados, foram estabelecidos os seguintes critérios: o informante deveria ser (i) residente e trabalhador da região rural; (ii) não poderia ter se afastado por mais de um terço de suas vidas da comunidade; (iii) não deveria falar outra língua além do português brasileiro. Para o tratamento quantitativo dos dados, os dois estudos utilizaram o programa computacional GoldVarb X (SANKOFF, TAGLIAMONTE e SMITH, 2005).

A seguir, exemplificamos o fenômeno analisado, a concordância variável de número entre os elementos do sintagma nominal, por meio de dados retirados da amostra coletada no interior de Santa Leopoldina, com dois falantes que apresentam perfil social semelhante, excetuando-se o gênero: ambos transitam entre ausência e presença de concordância nas construções em itálico em (1) e (2).

(1) Entrevistador (E) – ainda bem que ele [filhote de pássaro] voou né? E foi atrás da mãe dele... não se perdeu.

Informante (Inf) – é... e lá em cima do terraço tá tudo cagado... eu tenho dó *dos bichinho*... porque tem vez eles bota *os ovinhos* e faz assim o ninho... porque lá em cima também tem *as casinha* que papai botou com bambu [init]... só que eu tenho pena que quando a mãe e o pai entra eles não toma cuidado e *os filhotinho* cai tudo pra baixo e morre... aí eles... eu tenho dó... [init]... quando tinha um eu sempre falava: ai mãe... pega esse passarinho! [a irmã diz: também um dia] é mamãe pegou... em vez de ela pegar e cavar um buraco para enterrar ela pegou e jogou o bichinho... eu falei: mãeeee! [risos]

(falante feminino, 1-4 anos de escolarização, 07 anos de idade)

(2) E – ah tá... e seu pai trabalha... sua mãe... sua família

Inf – [init] mexe com muda...e:: com *as verdura* [...]

E – hã...

Inf – e também é:: também é:: é:: *umas verduras*

E – é? e você come todo tipo de verdura?

Inf – tudo não [...]

E – e:: você faz alguma mais assim... além de... fora da escola o que você... ajuda seus pais... brinca... faz mais o quê?
Inf – ajudo *meus pais*... brinco... e *outras coisa*.
E – que outras coisas assim você gosta de fazer?
Inf – é:: tem vez que eu vou ajudar *meus tio* [init]
(falante masculino, 1-4 anos de escolarização, 11 anos de idade)

Nosso objetivo central, neste artigo, é apresentar um recorte das considerações sobre os efeitos das variáveis sociais sexo, faixa etária e anos de escolarização dos falantes, que constam da dissertação de mestrado de Lopes (2014), intitulada “A Concordância Nominal de Número no Português Falado na Zona Rural de Santa Leopoldina/ES”, em comparação com os resultados de Silva (2011), que estão no texto “Uma reflexão sobre a concordância nominal na fala capixaba e suas contribuições para o ensino de língua portuguesa”, com base em dados de Vitória, a capital do Espírito Santo.

A seguir, justificamos a escolha da coleta dos dados em Santa Leopoldina-ES e descrevemos algumas características das localidades em que vivem os falantes contactados nestes dois estudos.

Santa Leopoldina e Vitória: dados geográficos e a seleção das localidades

A escolha por Santa Leopoldina não foi aleatória, mas motivada pelas características da população local. De acordo com dados do Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Santa Leopoldina é o município do estado do Espírito Santo com maior percentual de habitantes em zona rural. Os dados indicam que 78,63% dos leopoldinenses residem na área rural. A partir dessas informações, foi iniciada em 2012 uma coleta de nossa amostra na região, por meio de um trabalho conjunto entre a primeira autora deste texto e Camila Candeias Foeger (cf. FOEGER; 2014; LOPES, 2014) para que comparações entre análises de fenômenos linguísticos variáveis pudessem ser feitas.

Sabendo que Silva (2011) apresentava alguns resultados sobre a variação da concordância nominal na capital Vitória, julgamos interessante observar o comportamento desse fenômeno em zona rural. Nosso objetivo era, com base nas considerações de Bortoni-Ricardo (1998), também refletir sobre o *continuum* rural e urbano, no estado do Espírito Santo. Nossa intenção, portanto, era a de contribuir para o mapeamento da fala capixaba.

É oportuno observar que Vitória é o único município capixaba que possui 100% de sua população em área urbana. Sendo assim, a partir desse estudo comparativo, podemos analisar

dois extremos capixabas no *continuum* rural e urbano. A importância de se apresentar um estudo comparativo é perceber como o fenômeno sob análise se realiza nas áreas citadas, tendo em vista que, de acordo com os pressupostos da Sociolinguística, o uso linguístico está estreitamente relacionado à comunidade de fala.

Notamos que Santa Leopoldina e Vitória são municípios que apresentam diferenças quanto à organização social. Contudo, no tocante à comunicação, consideramos que, atualmente, o acesso entre os municípios tem sido progressivamente facilitado⁷. Temos consciência de que mudanças no acesso à Região Serrana do estado promovem também a interação entre as falas realizadas em Santa Leopoldina e em Vitória, visto que o trânsito entre os falantes se torna menos difícil. Contudo, esclarecemos que obras de pavimentação são mais restritas ao perímetro urbano leopoldinense, ou seja, à Sede do município. Muitos dos falantes entrevistados destacam, além disso, que evitam a ida à Sede do município, assim como a Vitória. Isso se dá porque demonstram um sentimento de pertencimento ao lugar onde vivem, assinalando a paz e a tranquilidade como aspectos imprescindíveis para uma vida de qualidade.

É oportuno destacar que as amostras coletadas em Santa Leopoldina e Vitória não são diretamente comparáveis. No estudo de Lopes (2014) e Silva (2011), os falantes são estratificados em (i) sexo – feminino e masculino - e (ii) faixa etária – 07 -14, 15 -25, 26 – 49, mais de 49 anos. Contudo, no que se refere à escolaridade, há diferenças entre as amostras. A pesquisa de Silva (2011) conta com um total de 43 informantes, estratificados em ensino: fundamental, médio e superior e a pesquisa de Lopes (2014) conta com 32 falantes divididos entre ensino fundamental I e II⁸. Essa informação é necessária para que se compreenda que, embora focalizemos o efeito das três variáveis sociais citadas, a comparação será mais instigante quando abordarmos o efeito do sexo e a faixa etária.

⁷ Em 2009, concluiu-se o processo de reabilitação da Rodovia 080 – que liga Santa Leopoldina à Grande Vitória. Essa obra faz parte do Programa Rodoviário do Espírito Santo – BID II, que visa facilitar o escoamento de mercadorias vindas da zona rural para a Central de Abastecimento de Alimentos (Ceasa), localizada na zona urbana de Cariacica. A título de informação, ressaltamos que o Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN) divulgou uma nota, em julho de 2016, destacando a previsão de obras que ligará Santa Leopoldina à Rodovia do Contorno, com o objetivo de facilitar ainda mais a comunicação entre Santa Leopoldina e a Região Metropolitana de Vitória.

⁸ A amostra de Santa Leopoldina conta com alguns informantes de ensino médio, mas essas entrevistas ainda carecem de transição e posterior codificação. Há poucas esperanças de encontrar falantes de nível superior na comunidade. Isso ocorre porque, no tempo em que permanecemos em campo, percebemos que os habitantes de zona rural com ensino superior são, em sua grande maioria, jovens. Assim, ficaria difícil ter uma amostra equilibrada, visto que contamos com falantes com idade superior a 49 anos. Além disso, esses informantes, geralmente, saem da comunidade para ter acesso à graduação – a maioria, inclusive, se dirige à região metropolitana de Vitória.

O estudo da Concordância Nominal

As pesquisas aqui referenciadas se restringem aos esforços de Lopes (2014) e Silva (2011). Contudo, as reflexões acerca do fenômeno de concordância nominal precedem essas abordagens. Citamos como estudo de referência o de Scherre (1988), que analisa o português falado no Rio de Janeiro, com dados de 64 informantes, participantes do Projeto Censo, atualmente intitulado Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL). Citamos ainda o trabalho de Scherre e Naro (2006), que apresenta análise de dados de três amostras, incluindo estudo de tendência e de painel, que tratam, respectivamente, de comparação de amostras de fala da comunidade em dois momentos distintos e de nova gravação de pessoas de uma mesma comunidade deslocada no tempo. O estudo conta, então, com três amostras com informantes do Rio de Janeiro: (1) amostra aleatória de 64 falantes gravados no início de 1980; (2) amostra aleatória de 32 informantes gravados no final dos anos 2000; (3) amostra não aleatória, com 16 falantes que já haviam sido entrevistados em 1980, com um intervalo médio de 18 anos entre as gravações.

Por certo há um vasto quantitativo de pesquisas que analisam o fenômeno da concordância plural entre os elementos do sintagma nominal. Citamos a pesquisa de Dias (1993), que analisa a variação na concordância nominal, tendo como foco o contraste entre o urbano e o rural em Brasília. Compreendemos, entretanto, que, embora essas e outras pesquisas apresentem contundentes reflexões acerca deste fenômeno, as discussões estão sempre em ebulição, o que é próprio da pesquisa científica e da natureza do ser humano. Consideramos oportuno explicitar que concordamos com Alkmim (2006, p.41), ao nos lembrar que

Toda língua é adequada à comunidade que a utiliza, é um sistema completo que permite a um povo exprimir o mundo físico e simbólico em que vive. É absolutamente impróprio dizer que há línguas pobres de vocabulário. Não existem sistemas imperfeitos.

Sendo assim, independentemente dos resultados encontrados, é interessante refletir como um determinado fenômeno se processa em uma certa comunidade, ainda que este já tenha sido estudado em outras localidades. Assinalamos que dados novos podem apresentar resultados singulares, apontar padrões variáveis ainda não observados, ou confirmar resultados anteriormente obtidos: assim a ciência caminha. A análise dos dados de Santa Leopoldina-ES é particularmente interessante por contribuir para a observação da

regularidade macro da variação, especialmente no plano das variáveis linguísticas (cf. LOPES, 2014). Assim sendo, a depender do fenômeno em tela, estes resultados conduzem a discussões sobre a organização dentro do aparente caos linguístico. Dessa forma, frisamos: os resultados obtidos, sejam de que natureza for, acrescentam grandes ganhos às análises linguísticas.

Este texto pretende refletir acerca dos efeitos as variáveis sociais, pela singularidade de alguns resultados, como teremos oportunidade de apresentar a seguir.

Resultados de variáveis sociais com dados de Vitória e de Santa Leopoldina

Apresentamos a seguir parte dos resultados obtidos nas amostras de Lopes (2014) e Silva (2011). A variável dependente analisada é a presença ou a ausência da marca de número em sintagmas nominais. O estudo baseou-se em uma análise atomística dos dados, que considera cada elemento do sintagma como um item a ser analisado, nos termos de Scherre (1988). Exemplificamos o fenômeno, em (3) e (4), com excertos das duas amostras ora em evidência, com os dados relevantes em itálico.

(3) E - você se considera um aluno nota dez?

Inf - aluno nota dez? não

E - não?

Inf - nove

E - a é?

Inf - porque assim... eu não go/eu faço *os deveres* sempre... faço deveres mostro *pros professores* (...) meu problema só é conversar (...)

(falante masculino, 1-4 anos de escolarização, 7-14 anos de idade)⁹

(4) Inf: Tem escola lá... mas eles vêm estudar aqui...

E: Talvez seja porque aqui é mais tranquilo... num sei...

Inf: É... eu acho que é...

E: Uhum... e... como são seus professores?

Inf: *meus professores* são legais... eles têm atenção *pros aluno*... quando você pergunta alguma coisa... eles sempre te responde...

E: Aham...

Inf: São bons...

E: É... e qual a sua matéria preferida?

Inf: Matemática...

E: É... por que matemática?

Inf: Eu gosto de fazer *as conta*... *esses negócio* assim... aí eu bem gosto...

(falante masculino, 5-8 anos de escolarização, 7-14 anos de idade)

⁹ Dados retirados do trabalho de Silva (2011, p. 05), da fala de Vitória.

Foram analisados 6313 dados de Santa Leopoldina e 9766 dados de Vitória, com percentuais de concordância de, respectivamente, 61,3% e 89,5%. Estes percentuais indicam que o índice de concordância na zona urbana é maior que o observado na zona rural. Essa discrepância poderia ser atribuída à diferença entre o grau de escolarização dos entrevistados nas duas amostras, mas veremos mais à frente, ao tratarmos desta variável, que não é esta a razão. Nota-se também que o total de dados analisados na capital é superior ao da região leopoldinense. Isso se dá porque Silva (2011) contou com um total de 43 informantes, ao passo que Lopes (2014) dispôs de 32 entrevistas. Ressaltamos que essas diferenças não invalidam o paralelo entre as amostras, haja vista que lidamos também, e primordialmente, com percentuais e pesos relativos (doravante PR), que nos permitem estabelecer comparações mais adequadas (cf. GUY e ZILLES, 2007).

Vejam os resultados da variável *sexo* nas duas localidades, os quais mostram que Santa Leopoldina e Vitória caminham em direções opostas.

Tabela 1
Efeito da variável *sexo* em relação à presença da concordância nominal:
Santa Leopoldina/ES Lopes (2014) e Vitória/ES (Silva, 2011)

| Sexo | Santa Leopoldina | | Vitória | |
|--------------|-------------------------|-----------|--------------------|-----------|
| | Percentagem | PR | Percentagem | PR |
| Feminino | 2223/3472=64,0% | 0,54 | 4651/5359=86,8% | 0,43 |
| Masculino | 1650/2841=58,1% | 0,46 | 4093/4407=92,9% | 0,58 |
| Total | 3873/6313= 61,3% | | 8744/9766=89,5% | |
| Range | | 08 | | 15 |

Fonte: Lopes (2014, p. 102) e Silva (2011, p.12), com adaptações

Em Santa Leopoldina, embora com menor força (indicada pelo *range* de 08 pontos), as mulheres tendem a favorecer mais concordância (0,54) do que os homens (0,46). Em Vitória, são os homens que tendem a favorecer mais concordância (0,58), enquanto as mulheres tendem a desfavorecê-la (0,43). A respeito do papel do *range*, Tagliamonte (2009, p.242) afirma o seguinte:

A força [de uma variável] é medida pelo *range*, que é então comparado com os

ranges dos outros grupos de fatores significativos. O *range* é calculado subtraindo-se o peso mais baixo do peso mais alto [no conjunto de pesos dos fatores de cada variável ou grupo de fatores]. Quando estes números são comparados para cada um dos grupos de fatores de uma análise, [a diferença de] número mais alto identifica a restrição mais forte. [a diferença de] número mais baixo identifica a restrição mais fraca (...). o *range* (ou a magnitude do efeito) nos permite situar um grupo de fatores em relação a outro. Ele também pode ser usado para comparar a gramática variável dos traços linguísticos entre análises.¹⁰

Embora a diferença entre os índices revelados por homens e mulheres no interior de ambas as comunidades não apresentem efeitos polarizados, essa variável foi selecionada como estatisticamente significativa para a análise nas duas pesquisas. Esse fato também tem sido observado no processo de concordância verbal de terceira pessoa no português brasileiro, podendo até não ser estatisticamente significativo (cf. BENFICA, 2016, p. 70). No que se refere à comunidade leopoldinense, retomaremos essa discussão mais à frente ao abordarmos os cruzamentos de variáveis sociais.

É oportuno salientar que os resultados de Santa Leopoldina seguem a tendência observada nas amostras do Rio de Janeiro dos anos 80 e 2000, para a concordância nominal (cf. SCHERRE, 1998, p.445, 447; SCHERRE & NARO, 1997, p.107; LOPES, 2014, p. 149) e para a concordância verbal (NARO & SCHERRE, 2009, p.105), com as mulheres favorecendo mais concordância do que os homens. Cabe ressaltar que, pelo fato de a variação do fenômeno da concordância ser estigmatizada, espera-se, nos termos de Labov (1990, p.210-215), que as mulheres usem mais a variante de prestígio, a presença de concordância. A este respeito Silva (2011, p.12, 13) esclarece que:

O sexo/gênero do falante foi a variável que nos causou maior surpresa, embora seja a variável com menor diferença entre os efeitos expressos em termos de pesos relativos. Nossos resultados contrariaram não apenas nossas expectativas, mas, também, os verificados em Scherre e Naro (1997), que revelaram as mulheres mais sensíveis à realização da concordância nos elementos do sintagma nominal e, ainda, os princípios gerais postulados por William Labov (1990) [...] [Considerando] que a concordância nominal siga o parâmetro de mudança acima do nível de consciência (*change from above*) [...], as mulheres deveriam ter apresentado um índice de concordância nominal maior do que o verificado nos homens, o que não foi constatado em nossos resultados. [...] Não temos fatores contundentes que nos levem a afirmar a razão que ocasionou o resultado inverso do esperado em nossos resultados.

¹⁰ No original: “Strength is measured by the ‘range’, which is then compared with the ranges of the other significant factor groups. The range is calculated by subtracting the lowest weight from highest factor weight. When these numbers are compared for each of the factor groups in an analysis, the highest (i.e. range) number identifies the strongest constraint. The lowest number identifies the weakest constraint, and so forth. The range (or magnitude of effect) enables you to situate factor groups with respect to each other. It can also be used to compare the variable grammar of linguistic features across analyses.” (TAGLIAMONTE, 2009, p. 242).

Silva (2011) assinala que Vitória parece ser uma comunidade muito peculiar, uma vez que esses resultados seguem a mesma tendência do observado por Benfica (2010) - que estuda dados da concordância verbal com a mesma amostra do PortVix (YACOVENCO *et al*, 2012). Assim, nas duas pesquisas, Silva (2011) e Benfica (2010), as mulheres capixabas utilizam menos concordância do que os homens, seja quanto à concordância nominal, seja quanto à verbal. Observamos, todavia, que os resultados da concordância verbal relatados por Benfica (2010) não contavam ainda com dados dos falantes de 9-11 anos de escolarização e que, com a análise de todos os dados da amostra PortVix, a variável sexo não apresentou significância estatística (cf. BENFICA, 2016, p.68), o que revela, mais uma vez, que o papel desta variável em Vitória merece tratamento mais minucioso no futuro.

Concluimos, portanto, que os resultados da amostra da zona rural com relação à variável sexo se aproximam de estudos anteriores realizados em zonas urbanas, como é o caso das pesquisas de Scherre e Naro, no Rio de Janeiro. Embora os dados de Vitória sejam diferentes dos esperados, não há ainda interpretação segura a seu respeito. Seu entendimento requer uma análise futura criteriosa da comunidade de Vitória. Quanto ao efeito da variável faixa etária para a amostra como um todo, notamos que Santa Leopoldina e Vitória seguem a mesma tendência. Observe, na tabela 2, os resultados obtidos para a faixa etária.

Tabela 2
Efeito da variável faixa em relação à presença da concordância nominal:
Santa Leopoldina/ES (LOPES, 2014) e Vitória/ES (SILVA, 2011)

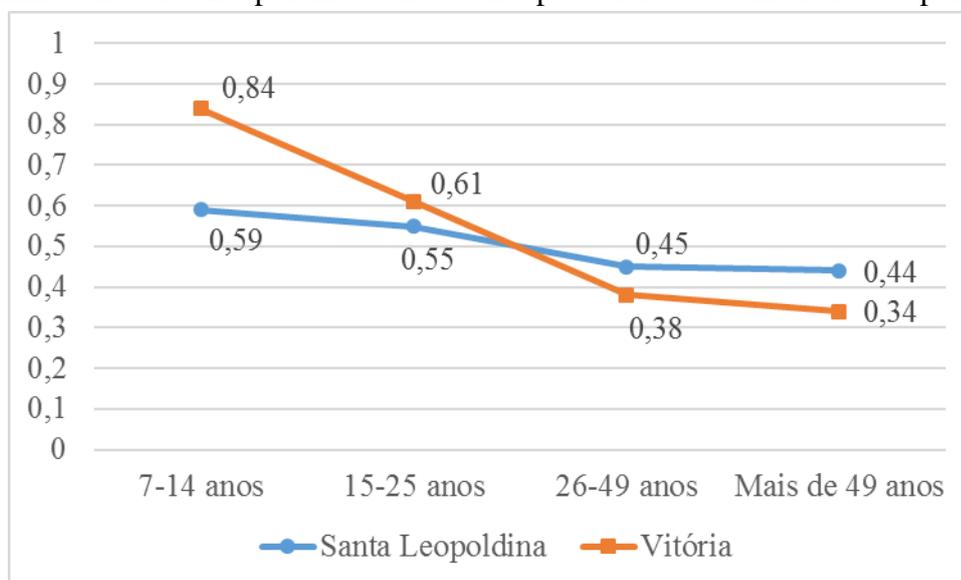
| Faixa etária | Santa Leopoldina | | Vitória | |
|-----------------|------------------|------|-----------------|------|
| | Porcentagem | PR | Porcentagem | PR |
| 7-14 anos | 872/1355=64,4% | 0,59 | 803/ 835=96,2% | 0,84 |
| 15-25 anos | 933/1432=65,2% | 0,55 | 3411/3643=93,6% | 0,61 |
| 26-49 anos | 958/1618=59,2% | 0,45 | 2184/2468=88,5% | 0,38 |
| Mais de 49 anos | 1110/1908=58,2% | 0,44 | 2346/2820=83,2% | 0,34 |
| Total | 3873/6313= 61,3% | | 8744/9766=89,5% | |
| Range | | 15 | | 50 |

Fonte: Lopes (2014, p. 100) e Silva (2011, p.8-9), com adaptações.

Como apontado por Naro & Scherre (2013) para a amostra do Rio de Janeiro da década de 2000, embora com menos regularidade, os resultados da Tabela 2 e do Gráfico 1 apontam para um processo de aquisição de concordância nas faixas mais jovens, tanto na zona rural quanto na urbana. Essa inferência se baseia nos valores dos pesos relativos inversamente proporcionais à idade dos falantes. Nota-se que as linhas indicadoras dos índices de presença de concordância para as duas localidades seguem a mesma tendência. Indicam um aumento progressivo da taxa de marcação dos mais jovens – o que pode ser observado mais claramente analisando o gráfico da direita para esquerda. Entretanto, no que tange a força de restrição dessa variável, indicada pelo *range*, conclui-se que, em Vitória, a variável faixa etária opera de uma maneira mais polarizada.

Gráfico 1

Comparação entre o efeito da variável faixa etária em relação à presença da concordância nominal em Santa Leopoldina e em Vitória: pesos relativos em análises separadas



Como foi observado na tabela 1, os *ranges* para a variável sexo, em Santa Leopoldina e em Vitória, são de 08 e 15 pontos, respectivamente. Observando os *ranges* da faixa etária, temos diferenças de 15 e 50 pontos para os dados da zona rural e urbana, nessa ordem. Isso nos permite observar que o efeito da faixa etária é mais proeminente que o da variável sexo nessas duas amostras. Enfatizamos que, nas diversas etapas de análise dos dados, todas as variáveis sociais – sexo, faixa etária e anos de escolarização - foram sempre consideradas estatisticamente significativas pelo programa GoldVarb X (SANKOFF, TAGLIAMONTE e SMITH, 2005). Isso sinaliza que seu efeito não tem caráter aleatório ou, em outras palavras, é estatisticamente significativo, com nível de significância de 0,05, arbitrado no modelo de

regressão múltipla, subjacente ao programa computacional da série Varbrul (cf. SANKOFF, 1988, p.984-997; GUY e ZILLES, 2007, p.85-97; SCHERRE e NARO, 2003, p.168-175). Na busca de um maior entendimento dos fatos, realizamos um cruzamento entre as variáveis sexo e faixa etária para os dados de Santa Leopoldina, como consta na Tabela 3.

Tabela 3

Efeito do cruzamento das variáveis sexo e faixa etária sobre a presença da concordância nominal em dados da zona rural de Santa Leopoldina/ES em uma mesma etapa de análise

| Faixa etária | Feminino | | Masculino | |
|--------------|--------------------------|------|-----------------|------|
| | Percentagem | P.R | Percentagem | P.R |
| 7-14 | 537/762=70,5% | 0,72 | 335/593 = 56,5% | 0,46 |
| 15-25 | 675/900=75,0% | 0,72 | 258/532 = 48,5% | 0,21 |
| 26-49 | 532/890=59,8 % | 0,46 | 426/728 = 58,5% | 0,48 |
| > 49 | 479/920=52,1% | 0,29 | 631/988 = 63,9% | 0,57 |
| Total | 3873/6313 = 61,3% | | | |
| Range | 51 | | | |

Fonte: Tabela 8, de Lopes (2014, p. 105), com adaptações.

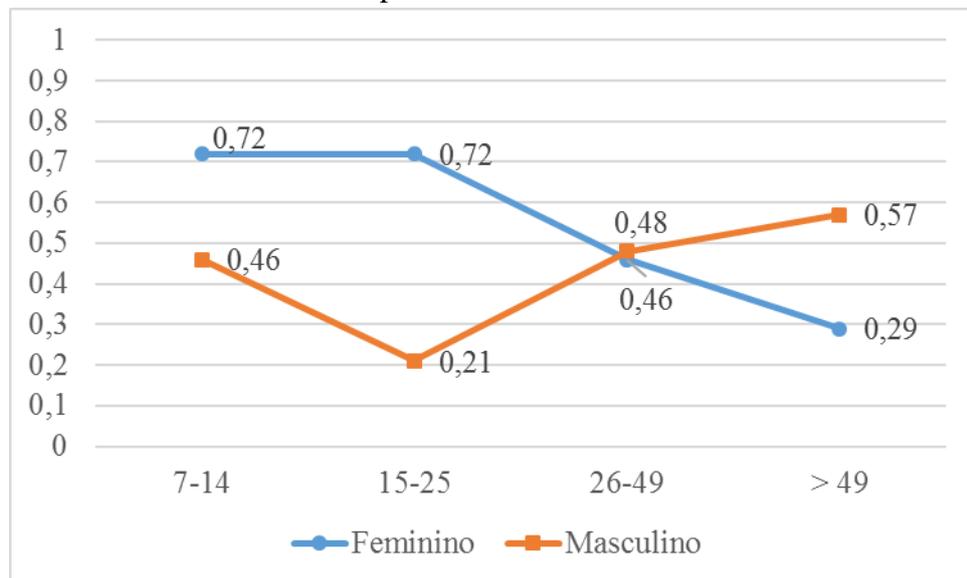
O cruzamento entre as variáveis sexo e faixa etária evidenciou um aumento significativo no *range*, que atinge 51 pontos (0,72-0,21). Assim, concluímos que o cruzamento aponta maior força de restrição¹¹. O fato mais interessante a ser destacado, com base nos resultados do cruzamento apresentado na Tabela 3, é que os dados das mulheres apontam aumento de concordância nítido nas faixas mais jovens, um padrão de aquisição, enquanto os homens apontam um padrão de diminuição – inversamente proporcional à idade do falante, ou seja, tomando como referência dos mais velhos para os mais jovens - até a faixa de 15-25 anos, com indicativo de retomada da presença concordância na faixa de 7-14 anos.

¹¹ Destacamos que essa etapa de análise nos permite algumas conjecturas, com cautela, tendo em vista que, embora com seleção estatística, não há convergência nos resultados entre os fatos observados e o modelo projetado, na etapa que contém os melhores pesos atribuídos aos fatores dos diversos grupos de fatores (cf. GUY & ZILLES, 2007, p.238).

Nota-se que esses resultados indicam fluxos diferentes na fala dos homens e das mulheres e apontam que as mulheres possam estar à frente dos homens, como previsto por Labov (2001, p. 279), que apresenta evidências de que as mulheres tendem a estar uma geração à frente dos homens nos processos de mudança. É válido esclarecer que, ao estabelecer essa ponderação, Labov (2001, p. 279) refere-se a fenômenos abaixo do nível da consciência. Aplicando essa premissa a nossos resultados, isto implicaria considerar que as pessoas da área rural não têm percepção variação da concordância nem a discutem publicamente. Dessa forma, futuramente, é fundamental buscarmos indícios nas falas dos leopoldinenses que revelem ser este fenômeno variável abaixo da consciência da comunidade leopoldinense (*change from below*), nos termos de Labov (1994, p.78). Apresentamos os pesos relativos desse cruzamento no Gráfico 2:

Gráfico 2

Efeito do cruzamento das variáveis sexo e faixa etária sobre a presença da concordância nominal em dados da zona rural de Santa Leopoldina/ES: pesos relativos em uma mesma etapa de análise



Nas duas faixas mais velhas as mulheres tendem a usar menos concordância, mas, nas duas faixas mais jovens este quadro se inverte, com usos de mais concordância nominal. Notamos que os resultados obtidos para dados das mulheres na amostra de Santa Leopoldina são semelhantes aos que Naro e Scherre (2009, p.120) encontram para dados das mulheres do Rio de Janeiro, na amostra da primeira década de 2000, com relação à concordância verbal, com as mulheres mais jovens revelando padrão aquisitivo, e os homens não. Naro e Scherre (2013) retomam a análise de variável faixa etária das amostras de 80 e 2000 do Rio de

Janeiro, com relação à concordância nominal e verbal. Ponderam que os resultados obtidos permitem observar a predição de Naro (1981) de que processos aquisitivos na fala de pessoas com mais contato com valores da classe média poderiam, no futuro, se difundirem para a fala da comunidade e que o modelo de fluxos e contrafluxos, nos termos de Naro & Scherre (1991), se mostra interessante para discutir movimentos linguísticos em direções diversas e/ou opostas. Relembramos que Labov (2001, p.279) apresenta evidências de que, nos processos de mudanças, as mulheres costumam estar uma geração à frente dos homens. O avanço de nossas pesquisas nos permitirá voltar a estas questões, e avançar nas discussões. Outra hipótese para reflexões sobre estes resultados, também oriunda da análise do contexto da comunidade, é o contato da mulher com a mídia. Prática comum nas residências leopoldinenses é a presença de um rádio na cozinha embalando os serviços domésticos realizados pelas mulheres. Sendo assim, cremos que o fato de as mulheres mais jovens terem índices de concordância mais elevados que os homens da mesma faixa etária pode se dar também pelo contato com a mídia.

Quanto à escolaridade (Tabela 04), observamos que, nas duas amostras, como esperado, os índices de concordância aumentam progressivamente em função do maior acesso à educação regular.

Tabela 4

Efeito da variável anos de escolarização sobre a presença da concordância nominal: Santa Leopoldina/ES (LOPES, 2014) e Vitória/ES (SILVA, 2011) em etapas de análise separadas

| Anos de escolarização | Santa Leopoldina | | Vitória | |
|-----------------------|-------------------------|-----------|------------------------|-----------|
| | Percentagem | P.R | Percentagem | P.R |
| 1-4 anos | 1727/2934= 58,9% | 0,46 | 3063/3613= 84,0% | 0,32 |
| 5-8 anos | 2146/3379= 63,5% | 0,53 | | |
| 9-11 aos | --- | --- | 2330/2547= 91,5% | 0,54 |
| > de 11 anos | --- | --- | 3378/3606= 93,7% | 0,65 |
| Total | 3873/6313= 61.3% | | 8744/9766=89,5% | |
| Range | | 07 | | 33 |

Fonte: Tabela 7, de Lopes (2014, p. 103) e Tabela 2, de Silva (2011, p. 10), com adaptações.

Como assinalado anteriormente, as amostras leopoldinense e capixaba estão organizadas de forma diferente quanto a essa variável. Isso se dá porque, até o momento, os resultados leopoldinenses contam apenas com informantes que cursam ou já cursaram o ensino fundamental I e II. Os falantes da capital foram agrupados em ensino fundamental, médio e superior. Na Tabela 4, apresentamos uma tentativa de comparação entre os resultados obtidos nas duas localidades. Quanto ao *range*, vemos que o efeito da variável escolaridade é maior em Vitória, com 33 pontos, do que na zona rural, com 07 pontos. A diferença mais expressiva na capital capixaba justifica-se pelo distanciamento entre os níveis de escolaridade dos falantes entrevistados, uma vez que a amostra conta com informantes com o fundamental, médio e superior. Todavia, os resultados de Santa Leopoldina não fogem da hierarquia esperada. Nos dados dos dois municípios, percentagens e pesos relativos se organizam em ordem crescente. Assim, escolaridade e taxas de concordância são diretamente proporcionais: quanto mais anos de escolarização mais concordância, quanto menos escolarização menos concordância, um reflexo dos processos de letramento de forma mais ampla.

É importante lembrar que as variáveis sociais sexo e anos de escolarização em Santa Leopoldina, mesmo com *ranges* relativamente baixos, foram selecionadas pelo programa computacional GoldVarb X (SANKOFF, TAGLIAMONTE e SMITH, 2005), com nível de significância abaixo de 0,05. A este respeito, as palavras de Sankoff (1988, p. 991), com grifos nossos, são esclarecedoras:

[...] como podemos distinguir aqueles fatores que têm um efeito real daqueles cuja contribuição aparente é apenas um artefato de uma amostra particular de dados? Isto não pode ser respondido com base na magnitude relativa dos efeitos, uma vez que efeitos fortes baseados em poucos dados são frequentemente ilusórios, enquanto alguns efeitos reais podem ser bem pequenos em magnitude. O critério pertinente de validade na estatística é o *nível de significância*¹².

Com o objetivo de ampliar nossas reflexões, o procedimento de cruzamento de variáveis adotado com faixa etária e sexo foi repetido para a escolaridade. Elaboramos uma etapa de análise cruzada entre anos de escolarização e faixa etária, apresentada na tabela 5 e no gráfico 3, de forma a perceber a relação existente entre a atuação dessas variáveis na comunidade. Observa-se que a faixa etária figura com maior destaque nas rodadas de

¹² No original: “How, then can we distinguish those factors which have a genuine effect from those whose apparent contribution is na artifact of the particular data sample? This cannot be answered on the basis of the relative size of the effects, since large effects based on few data are often illusory, while some very real effects just happen to be small in magnitude. The pertinent criterion of validity in statistics is the *level of significance*” Sankoff (1988, p. 991).

cruzamento por ser a variável com maior peso relativo entre os grupos de fatores sociais. O *range* desse novo cruzamento é de 43 pontos. Assim, a faixa etária e escolaridade evidenciam maior força quando cruzadas – como pode ser observado mais claramente no Gráfico 3, em que apresentamos os pesos relativos obtidos nessa rodada.

Nota-se que o comportamento dos falantes do ensino fundamental I indica um processo de variação estável, visto que os pesos relativos da primeira e última faixa etária são similares. Em contrapartida, os índices dos falantes do fundamental II apontam um processo de perda de concordância da faixa de mais de 49 anos (0,48) para a de 26-49 anos (0,33) e outro de aquisição, a partir da faixa de 15-25 anos (0,55 e 0,76), uma vez que leopoldinenses mais jovens tendem a fazer mais concordância plural do que os mais velhos (Tabela 2).

Tabela 5

Efeito do cruzamento das variáveis anos de escolarização e faixa etária sobre a presença da concordância nominal em dados da zona rural de Santa Leopoldina/ES em uma mesma etapa de análise

| Faixa etária | 1-4 anos de escolarização | | 5-8 anos de escolarização | |
|--------------|---------------------------|------|---------------------------|------|
| | Percentagem | P.R | Percentagem | P.R |
| 7-14 | 319/640=49,8% | 0,34 | 553/715=77,3% | 0,76 |
| 15-25 | 233/343=67,9% | 0,64 | 700/1089=64,3% | 0,55 |
| 26-49 | 680/1102=61,7 % | 0,49 | 278/516=53,9% | 0,32 |
| > 49 | 495/849=58,3% | 0,40 | 278/516=58,1% | 0,48 |
| Total | 3873/6313 = 61,3% | | | |
| Range | 43 | | | |

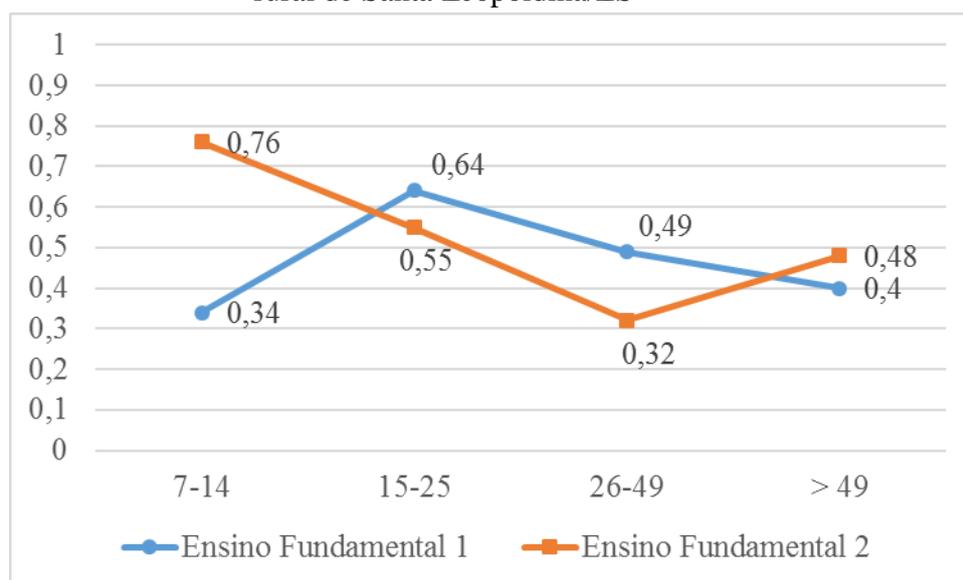
Fonte: Tabela 9, de Lopes (2014, p. 109), com adaptações.

Direcionando nossa atenção apenas aos informantes de 07-14 anos, vemos que o letramento parece atuar com grande efeito sobre essa faixa etária no fundamental II, com favorecimento da presença de concordância (peso relativo de 0,76), mas desfavorecimento no fundamental I (peso relativo de 0,34). Interpretamos o índice relativamente baixo dos falantes no primeiro ciclo do fundamental I ao contato com o novo, uma vez que estão ainda se habituando ao ensino regular. Por outro lado, os falantes de 07-14 anos do ciclo II estão inseridos na rotina estudantil há algum tempo, o que nos permite perceber os efeitos do

contato diário com o processo de letramento promovido pela escola, em direção à variante de prestígio, explicitado pela comunidade urbana mais ampla e pela escola, que é a presença de concordância¹³.

Gráfico 3

Efeito do cruzamento das variáveis anos de escolarização e faixa etária sobre a presença de concordância nominal, em pesos relativos, em uma mesma etapa de análise: dados da zona rural de Santa Leopoldina/ES



Paralelamente a esses resultados, o comportamento dos falantes das demais faixas etárias não aponta grandes discrepâncias. Embora, nas faixas etárias intermediárias, os falantes do fundamental I utilizem mais concordância (0,64 e 0,49) que os do II (0,55 e 0,32), opondo-se à nossa hipótese inicial de que os falantes menos escolarizados marcariam menos o plural, notamos que os índices são menos distanciados do que os da primeira faixa etária (0,34 e 0,76).

Considerações Finais

Com base no exposto, concluímos que as amostras de Santa Leopoldina e Vitória apresentam aspectos convergentes e divergentes. Isso pode ser atribuído às características singulares dessas regiões. Este texto exhibe a importância de se compreender os acordos

¹³ É interessante ver Silva (2011), Scherre e Naro (2014) e Benfica (2016), por exemplo, a propósito da polêmica em torno do livro didático *Por uma vida melhor*, que revela com clareza o padrão de prestígio de presença da concordância em áreas urbanas.

sociais internalizados nas comunidades sob análise. Considerando que tratamos de regiões diferentes quanto a sua natureza, ou seja, *rural* e *urbano*, a premissa do *continuum rural-urbano* estabelecida por Bortoni-Ricardo (1988) é em parte aplicada. Segundo a linguista, no português brasileiro, operam três *continua*: rural-urbano, oralidade-letramento e monitoração estilística. No que se refere ao *continuum* rural-urbano, Bortoni-Ricardo (1998, p.102) destaca que há duas regras variáveis aplicadas aos fenômenos linguísticos

regras que definem uma estratificação “descontínua” e que caracterizam as variedades regionais e sociais isoladas, recebendo maior grau de estigmatização na sociedade urbana hegemônica, e regras graduais, que definem uma estratificação “contínua” e estão presentes no repertório de praticamente todos os brasileiros, dependendo apenas do grau de formalidade que conferem a fala.

Tendo em vista essas considerações, concluímos que o processo de concordância nominal de número se encontra em um ponto limítrofe entre a estratificação “descontínua” e “contínua”. A ausência da concordância plural é notadamente um fenômeno estigmatizado pela sociedade urbana hegemônica – traço descontínuo. Contudo, concomitantemente, a ausência de concordância plural é perceptível na fala de praticamente todos os brasileiros, em função do grau de monitoração conferido à fala – traço contínuo, ainda não abordado em nossa pesquisa.

Essa hipótese respalda-se nos resultados das comunidades de Santa Leopoldina e de Vitória evidenciados neste estudo. Os resultados apontam que, em diferentes graus, habitantes da zona rural e urbana transitam pela presença e a ausência de concordância. Por certo, ambos os municípios possuem particularidades, que condicionam a configuração dos índices de marcação observados. Diante disso, uma análise ainda mais minuciosa dos dados é imprescindível, posto que, mesmo dentro de uma mesma comunidade, os falantes podem ter comportamentos diferentes. Em Santa Leopoldina, os cruzamentos entre as variáveis sociais indicam que não há um movimento único e plenamente consolidado que desnude o comportamento de homens, mulheres, jovens, velhos, escolarizados ou não. Constatamos que essas categorias estão entrelaçadas na realização do fenômeno estudado.

Temos consciência de que nossas considerações não encerram as discussões sobre o tema proposto. Esclarecemos que não foi nosso objetivo elaborar respostas fechadas sobre a concordância nominal de número e sua relação com o *continuum* rural x urbano, ou, ainda, sobre as comunidades aqui analisadas. Nossa intenção foi suscitar a reflexão acerca desse objeto de estudo, evidenciando a contemporaneidade dessas discussões

Referências

ALKMIN, T. Sociolinguística. Parte 1. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*, v.1. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Cap. 1, p. 21-47.

BENFICA, S. A. *Concordância verbal na fala capixaba: fatores sociais*. 2010. VIII Semana de Letras. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo.

_____. *Concordância verbal na fala de Vitória*. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade de Federal do Espírito Santo, Vitória.

BORTONI- RICARDO, S. M. A análise do português brasileiro em três continua: o continuum rural-urbano, o continuum de oralidade-letramento e o continuum de monitoração estilística. In: GROBE, S.; ZIMMERMANN, K. <<Substandard>> e Mudança no Português do Brasil. ed. Frankfurt am Main : TFM, 1998, p. 101-118.

DIAS, M. C. A. C. *A variação na concordância nominal: um contraste entre o urbano e o rural na fala brasiliense*. 1993. 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília.

FOEGER, C. C. *A Primeira pessoa do plural no português falado em Santa Leopoldina/ES*. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade de Federal do Espírito Santo, Vitória.

GUY, G. R.; ZILLES, A. *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico: 2010 – Cidades: Santa Leopoldina*. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 30/03/2017.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. *Biblioteca Online*. Disponível em: www.ijsn.es.gov.br/. Acesso em: 30/03/2017.

LABOV, W. *The social stratification of English in New York City*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006 [1996].

_____. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

_____. *Principles of linguistic change - Internal factors*. Oxford: Wiley-Blackwell, 1994.

_____. *Principles of linguistic change - Social factors*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2001.

LOPES, L. O. J. *A Concordância Nominal de Número no Português Falado na Zona Rural de Santa Leopoldina/ES*. 2014. 200f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade de Federal do Espírito Santo, Vitória.

NARO, A. J. The social and structural dimensions of a syntactic change. *Language*. v. 57, n.1, p. 63-98, 1981.

_____; SCHERRE, M. M. P. Variação e Mudança Linguística: Fluxos e Contrafluxos na Comunidade de Fala. In: SILVA, G. M. O. & TARALLO, F. (Orgs.) *Cadernos de Estudos Linguísticos 20*. Campinas, UNICAMP/IEL. 1991. p. 9-16.

_____. Aquisição de formas de prestígio: o papel do gênero em tempo real In: MEIRA, Vivian (org.) *Português Brasileiro: Estudos Funcionalistas e Sociolinguísticos*. Salvador: EDUNEB, 2009, p. 101-124.

_____. Remodeling the age variable. *Language variation and change*, 2013, v.25, n° 1, p. 1-15.

SANKOFF, D. Variable rules. In: AMMON, U.; DITTMAR, N. & MATTHEIER, K. J. (eds.). *Sociolinguistics - An international handbook of the science of language and society*. Berlin/New York, Walter de Gruyter. 1988. p. 984-998.

_____.; TAGLIAMONTE, S. A.; SMITH, E. *Goldvarb X - A multivariate analysis application*. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics, 2005. Disponível em: http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV_index.htm#ref. Acesso em: 20/12/2012.

SCHERRE, M. M. P. *Reanálise da concordância nominal em português*. 1998, 555 f. (em dois volumes). Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro.

_____. Variação da concordância nominal no português do Brasil: influência das variáveis posição, classe gramatical e marcas precedentes. In: GROBE, S.; ZIMMERMANN, K. <<Substandard>> e Mudança no Português do Brasil. ed. Frankfurt am Main: TFM, 1998. p. 153-188.

_____; NARO, A. J. A concordância de número no português do Brasil – um caso típico de variação inerente. In: HORA Dermeval da (org.). *Diversidade linguística no Brasil*. João Pessoa: Idéia. 1997, p.93-114.

_____; _____. Análise quantitativa e tópicos de interpretação do Varbrul. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Org.). *Introdução à Sociolinguística - o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 147-178.

_____; _____. Mudança sem mudança: a concordância de número no português brasileiro. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 9, n° 18, p. 107-129, 2006.

SILVA, J. B. *Uma reflexão sobre a concordância nominal na fala capixaba e suas contribuições para o ensino de língua portuguesa*. 2011. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Portugêses) - Ufes, Vitória.

TAGLIAMONTE, S. A. *Analysing Sociolinguistic Variation: key topics in sociolinguistic*. 3ª ed. New York: Cambridge University Press, 2009.

YACOVENCO, L. C. et. al. Projeto Portvix: a fala de vitória/es em cena. *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP. Online), v. 56, p. 771-806, 2012.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

O DISCURSO DO CONGRAÇAMENTO NO DEBATE POLÍTICO-ELEITORAL E A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* DE CREDIBILIDADE

Wagner Alexandre dos Santos Costa¹

RESUMO: A cena política depende de uma relação entre a identidade social e a identidade discursiva. Em diversas situações da sua atividade política e social, o político deve cuidar da construção de um *ethos* de credibilidade, uma vez que está sempre envolvido em uma luta discursiva. O objetivo deste artigo é analisar a construção da imagem favorável de si por meio de estratégias discursivas, como as da justificação, dissimulação e promessa em debate político televisivo. Os dados foram coletados do debate político-eleitoral das eleições de 2016 ao cargo de Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro. A hipótese confirmada é de que os políticos líderes nas pesquisas de opinião devessem articular mais intensamente essas estratégias, sobretudo a da justificação. Além disso, os dados nos levaram à identificação de mais uma estratégia discursiva (congratamento), e a análise à conclusão de que os candidatos constroem espaços de acordo somente apreensíveis por uma observação atenta. O aporte teórico principal do estudo é a Teoria Semiolinguística, a partir de Charaudeau (2006a, 2006b, 2010a, 2011 e 2016).

PALAVRAS-CHAVE: Discurso político. Ethos discursivo. Debate televisivo.

ABSTRACT: The political scene depends on a relation between social identity and discursive identity. In diverse situations of his political and social activity, the politician must take care of the construction of an ethos of credibility, since it is always involved in a discursive fight. The objective of this article is to analyze the construction of the favorable image of itself through discursive strategies, such as those of justification, dissimulation and promise in televisual political debate. The data were collected from the political-electoral debate of the 2016 elections to the position of Mayor of the City of Rio de Janeiro. The confirmed hypothesis is that leading politicians in opinion polls should articulate these strategies more intensively, especially that of justification. In addition, the data led us to the identification of a more discursive strategy (congratation), and the analysis to the conclusion that the candidates construct spaces of agreement only apprehensible by a close observation. The main theoretical contribution of the study is the Semiolinguistic Theory, from Charaudeau (2006a, 2006b, 2010a, 2011 and 2016).

KEYWORDS: Political speech. Ethos discursive. TV debate.

Introdução

¹ Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e professor do Instituto de Ciências Humanas e Sociais/ Departamento de Letras e Comunicação (ICHS/DLC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Participa do grupo de pesquisa Estudos Linguísticos, Multiletramentos e Ensino de português (ELMEP/UFRRJ). Contato: wagnerasc@bol.com.br.

A cena política depende de uma relação entre a identidade social e a identidade discursiva. Em diversas situações da sua atividade política e social, o político deve cuidar da construção de um *ethos* de credibilidade, uma vez que está sempre envolvido em uma luta discursiva.

Em se tratando do discurso político, sobretudo, essa imagem de si não pode ser estavelmente prévia ao discurso (*ethos* pré-construído) nem somente por meio dele elaborada (*ethos* construído). A problemática se acentua em situações de alta tensão como a do debate eleitoral, porque os agentes políticos estão diante da necessidade de defender sua candidatura frente às massas, expostos à ameaça que o político concorrente e/ou oponente representa (CHARAUDEAU, 2010b; CUNHA, 2016; MARQUES, 2017).

O objetivo deste artigo é, pois, analisar a construção da imagem favorável de si por meio de estratégias discursivas no campo político, como as da justificação, dissimulação, promessa e decisão (CHARAUDEAU, 2006b e 2011) em debate político televisivo.

Os dados foram coletados do debate político-eleitoral das eleições de 2016 ao cargo de Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil², e sua metodologia de análise foi quali-quantitativa, pois selecionamos os dados, conforme a interpretação das ocorrências de estratégias discursivas na fala de cada candidato e, em seguida, tratamo-los estatisticamente, a fim de obter uma visão panorâmica das estratégias no debate.

Participaram do debate os seguintes candidatos: Jandira Feghali (PC do B), Pedro Paulo (PMDB), Flávio Bolsonaro (PSC), Índio da Costa (PSD), Carlos Osório (PSDB), Marcelo Crivella (PRB), Marcelo Freixo (PSOL) e Alessandro Molon (REDE). Ficaram excluídos três concorrentes: Cyro Garcia (PSTU), Carmen Migueles (NOVO) e Thelma Bastos (PCO). A situação de comunicação, face a face com o adversário, ao vivo e, sobretudo, às vésperas das eleições representava uma última oportunidade de fala para um grande número de espectadores. Exigia que os políticos mobilizassem estratégias eficientes para construir/manter sua imagem de político habilitado emocional, moral e intelectualmente, o que justifica nosso estudo.

² Os vídeos, acessados entre dez/2016 e mar/2017, estão disponíveis nos seguintes endereços:

<https://www.youtube.com/watch?v=sIeQjs5nRYM>;
<https://www.youtube.com/watch?v=9PFZAupZ4ss>;
<https://www.youtube.com/watch?v=9jL9I0FrYfk>;
<https://www.youtube.com/watch?v=hG1ORMt0rio>.

Partiu-se da hipótese de que os políticos líderes nas pesquisas de opinião deveriam articular mais intensamente essas estratégias, principalmente a da justificação. Os resultados da análise confirmam essa hipótese e revelam, além disso, o emprego de outra estratégia discursiva (a do congraçamento).

Na estratégia discursiva do congraçamento, observamos que os candidatos constroem espaços para acordo que constituem zonas isentas de luta discursiva. Trata-se de combinações motivadas pela necessidade da construção de seu *ethos* político de credibilidade que, por um lado, é beneficiado pelo discurso da promessa, lugar de esperança para a instância cidadã que o político deve captar; por outro, prejudicado pelo discurso da justificação, lugar da dúvida para a imagem do político. O discurso do congraçamento é, assim, eficiente recurso para realizar acordos nas entrelinhas, sem publicá-los textualmente. Depende, dessa forma, do conjunto de interesses compartilhados e pode se materializar por meio de certos itens, que denominamos *indicadores de congraçamento*, que são indicadores linguísticos da presença de tal discurso.

O aporte teórico principal do estudo é a Teoria Semiolinguística, a partir de Charaudeau (2006a, 2006b, 2010a, 2011 e 2016).

O artigo apresenta inicialmente o aparato teórico empregado na análise dos dados, tratando da noção de *ethos* e descrevendo os tipos de estratégias discursivas elencadas por Charaudeau (2011). Em seguida, na análise, encontra-se uma visão panorâmica das estratégias no debate, seguida da descrição do discurso do congraçamento e da sua relação com outras estratégias no debate. Por fim, seguem-se a conclusão e as referências.

Aporte teórico

Notas sobre o conceito de *ethos* discursivo

A noção de *ethos* é atualmente compreendida por variados prismas teóricos. O *ethos* discursivo, a seu turno, tem sido compreendido de maneira semelhante por diferentes autores.

De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999), *ethos* resume-se à impressão que o orador, por suas palavras, constrói de si mesmo. Em perspectiva semelhante, Maingueneau (2011, p. 97) entende-o pelo fenômeno em que "por meio da enunciação, revela-se a personalidade do enunciador", e Amossy (*apud* MAINGUENEAU; CHARAUDEAU, 2004, p. 220) consideram-no "a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário".

Assim, o conceito não envolve propriamente as coisas que o orador poderia dizer sobre si, visto que estas informações diriam respeito ao sujeito real, encarnado, situado no espaço social, e não ao sujeito da enunciação, a pessoa como ser que fala, inscrita no ato de comunicação. Esta categoria se refere, por exemplo, à sua maneira de estruturar as frases, à sua seleção vocabular, a seus conhecimentos enciclopédicos demonstrados no discurso e ao seu estilo, que podem fornecer informações sobre a sua pessoa, podem "falar" por ele. O *ethos* se situa, então, na aparência do ato de linguagem:

Falar é, ao mesmo tempo, falar ao outro, falar de si e falar do mundo. Mais exatamente, é falar de si através do outro, ao falar do mundo. Não há, pois, ato de linguagem que não passe pela construção de uma imagem de si. Desde o instante em que se fala, aparece, transparece, emerge de si, uma parte do que se é através do que se diz. (CHARAUDEAU, 2016, p. 72)

Esta instância subjetiva que se manifesta como "voz" e como "corpo enunciante", como sublinha Maingueneau (2005, p. 70), pode ser recuperada a partir de indícios textuais variados que formam o *ethos*.

Os antigos já se dedicavam ao estudo do *ethos*. Eggs (2005, p. 32) e Charaudeau (2011, p. 113), retomando Aristóteles, lembram que os oradores inspiram confiança, conforme apresentem três tipos de qualidade em seus argumentos: (a) sabedoria e razoabilidade (a *phronésis*), (b) honestidade e sinceridade (a *arété*), e (c) solidariedade e amabilidade (a *eunóia*).

Em *Retórica*, Aristóteles (2005, p. 96), ao explicar que as provas de persuasão fornecidas pelo discurso são de três tipos, apresenta aquelas que residem no caráter moral do orador (*ethos*), outras que dependem do modo como se dispõe o ouvinte (*pathos*) e as que se situam no próprio discurso (*logos*).

Segundo ele, o caráter é o meio mais importante de persuasão:

Persuade-se pelo caráter quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé. Pois acreditamos mais e bem mais depressa em

peças honestas, em todas as coisas em geral, mas sobretudo nas de que não há conhecimento exato e que deixam margem para dúvida. (ARISTÓTELES, 2005, p. 96)

No entanto, advertia o autor que tal confiança deveria decorrer de um efeito do discurso, não de um juízo prévio.

Para obter esse ideal de persuasão, o sujeito falante precisa tomar conhecimento das ideias e dos valores do destinatário. Somente assim poderá eleger a maneira mais apropriada de se expressar, condizente com seu projeto de fala. Dessa forma, o *ethos* corresponderá à imagem necessária ao locutor para conquistar credibilidade junto ao seu interlocutor.

Assim, segundo Maingueneau (2005), privilegiando a visão aristotélica, a eficácia do *ethos* deve-se ao fato de que, sem estar explicitado no enunciado, ele envolve de alguma forma a enunciação. Trata-se da escolha das palavras, dos argumentos, do ritmo e da entonação de seu discurso.

Com efeito, segundo Maingueneau (2005), este conceito abarca, além da vocalidade, também as características físicas e psicológicas atribuídas ao enunciador a partir de representações coletivas, as quais participam de um conhecimento compartilhado. Ressalte-se, entretanto, que o enfoque dado por ele não recai sobre a dimensão sociológica em que se situa o sujeito (inserido em um dado grupo social, em um tipo físico e em determinada ideologia), em detrimento da linguagem, tal como o faz Bourdieu ao dizer que “A linguagem no máximo representa essa autoridade. Ela a manifesta, ela a simboliza.” (1982, p. 105, *apud* Amossy 2005, p. 138).

Charaudeau (2011), por sua vez, ao abordar a problemática de o *ethos* ser resultado de uma construção discursiva (*ethos* construído) ou decorrer de uma instância prévia ao discurso (*ethos* pré-construído), argumenta em favor de uma visão intermediária. Segundo ele, para construir uma imagem do sujeito que fala, o interlocutor se apoia em dados apreendidos no fio do discurso, mas também se utiliza de informações sobre a pessoa, não só sobre sua configuração como enunciador. Na hipótese charaudiana, complementar à aristotélica, o *ethos* (prévio ou discursivo) é uma identidade independente que está vinculada a duas outras: a identidade social (lugar de legitimidade) e a identidade discursiva (lugar de credibilidade), ambas desenvolvidas no escopo da Teoria Semiollingüística (CHARAUDEAU, 2010a).

O *ethos* no discurso político, segundo Charaudeau (2011), pode se vincular a vários *ethé*, que são figuras identitárias componentes de dois grandes quadros referenciais da imagem de si no campo político: *ethos de credibilidade* e *ethos de identificação*.

Esse dispositivo argumentativo que é o *ethos* resulta da combinação de três instâncias: duas interlocutoras e uma terceira virtual:

Toda construção do *ethos* se faz em uma relação triangular entre *si*, o *outro* e um *terceiro* ausente, portador de uma imagem ideal; o *outro* se deixa levar por um comportamento de adesão à pessoa que a ele se dirige por intermédio dessa mesma imagem ideal de referência: o *si* procura endossar essa imagem ideal; o *outro* se deixa levar por um comportamento de adesão à pessoa que a ele se dirige por intermédio dessa mesma imagem ideal de referência (CHARAUDEAU, 2011, p. 137, grifos do autor).

A diferença entre o *ethos* de credibilidade e o de identificação é que neste último as imagens identitárias das quais o *si* lança mão para obter adesão do *outro* são vinculadas a uma referência afetiva fundada no próprio cidadão donde, por hipótese, surgiria o elo de identificação e se completaria a persuasão.

De modo geral, para ser “digno de fé” o sujeito deve ser capaz de conduzir o *outro* a crer na sua palavra, de modo que seja possível nela verificar sua: *sinceridade* (quando o que diz corresponde ao que pensa); *performance* (quando possui condições de executar aquilo que promete); e *eficácia* (quando o que ele anuncia e aplica é seguido de efeito). No discurso político, são também essas as três bases de sustentação do *ethos* de credibilidade, pois, para a instância política, faz-se necessário ter a fala reconhecida como verdadeira (*sinceridade*); ter a promessa não só feita, mas realizada, aplicada (*performance*); e ter condições de convencer que sua promessa pode ser cumprida e que terá resultados favoráveis (*eficácia*). Estas três condições, desdobram-se, então, em três tipos de *ethos* arrolados por Charaudeau (2011, p. 120): o *ethos* de “sério”, o *ethos* de “virtude” e o *ethos* de “competência”.

Para os limites deste estudo, são estes os *ethé*, que vinculados à credibilidade, se associam as estratégias discursivas da justificação, promessa, dissimulação e decisão. Apresentaremos, a seguir, breve descrição deles, com base em Charaudeau (2011):

O *ethos* de “sério”: constrói-se a partir de determinados indícios, que podem se pautar na materialidade linguístico-discursiva, no gestual, na compleição corporal e/ou no comportamento social. Pode ser atribuído ao político do qual não se tem notícias do que o imaginário social possa compreender por escândalo, deslizes. Na sua atuação diante dos outros, mantém postura sóbria diante de críticas e em adversidades, mostrando equilíbrio

emocional. Já no seu fazer administrativo, tem presença constante nas frentes em que atua e nas situações que exigem do político proximidade e opinião. No uso da palavra, não se encontra nessa imagem de si jogos discursivos, piadas e sorrisos fáceis, o tom é de objetividade.

O *ethos* de “virtude”: neste tipo, está em jogo a “honestidade pessoal” e a “lealdade” (CHARAUDEAU, 2011, p. 123). O político deve responder por toda a sua trajetória pregressa, pelas causas a que se dedicou, pelas alianças que fez. Ainda, aspectos da sua vida pessoal devem ser tidos como corretos, segundo o imaginário social e segundo a Lei. Ele, então, pode discursivamente, demonstrar a convicção na verdade das suas ações, se foram/são justas e honestas.

O *ethos* de “competência”: trata-se de um *ethos* fundado num saber e numa habilidade (CHARAUDEAU, 2011, p. 125). De um lado, o político deve ter domínio amplo de seu ofício; de outro, precisa ser capaz de executar suas tarefas e obter bons resultados. Em suma, ser eficiente.

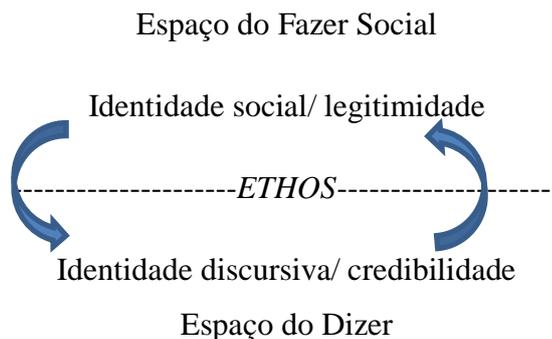
***Ethos* e estratégias discursivas no campo político**

Charaudeau (2006a, p. 344) particulariza a *identidade social* pela necessidade de ser reconhecida pelos outros. Trata-se, nos termos dessa teoria, daquilo que confere ao sujeito o *direito à palavra*, o que sustenta a sua *legitimidade*, que depende da atuação do sujeito nos domínios do *saber* (fundado nas opiniões, nos saberes compartilhados e no seu manuseio, com vistas à sedução e persuasão do interlocutor) e do *poder* (estabelecido principalmente a partir dos vínculos institucionais que conferem *poder* ao sujeito).

A *identidade discursiva*, sem se opor à anterior, apenas projetando-se num contínuo, depende não somente de o sujeito saber organizar sua fala, mas principalmente de sua capacidade em parecer digno de crédito, da necessidade de seu interlocutor considerá-lo verdadeiro. Por essa razão, a *credibilidade*, que depende da identidade discursiva, envolve a formulação de uma imagem de si, um *ethos*, sendo, pois, necessariamente estratégica.

Trata-se de uma interdependência de dois espaços reguladores do ato de comunicação: um contendo determinações sociais, outro discursivas, sendo o *ethos* realizado sociodiscursivamente. Assim esquematizamos:

Figura 1: O social e o discursivo na formulação do *ethos*



Quanto ao domínio político, Charaudeau (2016, p. 73) explica que *legitimidade* e *credibilidade* estão intimamente entrelaçadas. A legitimidade conferida a um candidato pelo voto não é absoluta nem definitiva. É, pois, necessária a manutenção constante dela. Isto passa pelo exercício da credibilidade, que se faz pela linguagem.

Concebendo a atuação do político como fruto da relação entre a identidade social e a identidade discursiva, Charaudeau ressalta dois tipos de atividades determinantes:

- a do *dizer político*, do debate de ideias no vasto campo do espaço público, lugar onde se trocam opiniões;
- a do *fazer político*, no campo mais restrito do espaço onde se tomam decisões e se realizam atos. (2006b, p. 257)

O sujeito político, assim, tem de construir sua palavra na interseção desses dois espaços porque seu dizer (linguagem) deve, em tese, ser autenticado por seu fazer (ação), por sua atuação, ou se circunscreverá apenas nos limites da promessa. Esses dois espaços, por um lado, são recíprocos e complementares, mas por outro, são diferentes:

- no primeiro (dizer), é a linguagem que domina, através de uma luta discursiva em que várias estratégias são permitidas (manipulação, proselitismo, ameaças / promessas, etc.), o objetivo sendo a imposição de uma opinião;
- no segundo (fazer), é a ação como o espaço onde se exerce o poder de agir entre uma instância política que se diz soberana e uma instância cidadã que, a todo momento, pode pedir contas e resultados, o objetivo sendo uma dominação feita de regulamentação, de sanção e de reivindicação. (CHARAUDEAU, 2006b, p. 257-258).

Diferentes porque se pautam em dois tipos de forças: força de verdade e força de ação, e complementares uma vez que, por outro lado, cruzam-se em linguagem-ação, base para qualquer atividade discursiva política, seja na governança, seja na oposição.

A atividade política, por envolver uma constante tensão entre o controle do poder e a oposição por quem não o exerce, determina estratégias discursivas distintas. Como pontua

Charaudeau (2006b, p. 258), o sujeito político pode estar em uma situação de enunciação fora da governança, quando, por exemplo, pretende conquistar um cargo político, quando disputa eleições. Pode ainda enunciar de dentro dela, caso em que ocupa algum cargo.

Por serem distintas também as condições de legitimidade desses sujeitos, em função delas deverão adotar estratégias discursivas adequadas, sobretudo em condições de embate e luta pela conquista ou manutenção do poder, como ilustra a situação de campanha eleitoral que prevê debates públicos ao vivo na TV.

Assim, diversos tipos de estratégias discursivas podem ser postas em cena no campo político: a da promessa, a de decisão, a de justificação e a de dissimulação, segundo lista Charaudeau (2006b, p. 258-261).

Na *estratégia da promessa* o político deve, simultaneamente, ser capaz de a) contemplar um ideal social de desejo/necessidade do ouvinte, mas também adequar-se às possibilidades reais de sua execução; b) obter reconhecimento, da parte dos cidadãos, como merecedor de crédito, como portador de limpas intenções e c) conseguir convencer (uso da razão) e persuadir (uso da emoção) a maioria da instância cidadã.

Na tensão entre o domínio do poder e a oposição, no primeiro acentua-se a necessidade de articulação justa entre força de verdade e força de ação, haja vista que o sujeito político encontra-se sob os olhares de seus oponentes e também da população. O segundo, por não ocupar cargo, não estará sendo avaliado pelo que pode/pôde fazer.

A *estratégia de decisão*, a seu turno, está legitimada no campo da ação e possível ao político que pode executá-la. Identifica-se uma desordem social, enuncia-se o dever de sua correção e revela-se a solução (a ser) adotada.

Já a *estratégia de justificação* (CHARAUDEAU, 2006b, 2011) decorre da necessidade de os atores políticos se defenderem das críticas de seus opositores e da sociedade ou, às vezes, de antecipar-se a elas. As ações dos sujeitos políticos podem afetar sua legitimidade, sendo necessário recorrer a estratégias discursivas de (re)legitimação do estatuto conquistado. Essa tensão será constante, devendo não só ao político no controle da governança, mas ainda mesmo após o término do seu mandato, haja vista que suas ações compõem um histórico de sua vida política pregressa.

Por fim, a *estratégia de dissimulação* pode ser compreendida como o esforço em reduzir, pelo silêncio, a relevância de ideias que se projetam desfavoravelmente em direção ao ator político. A dissimulação é, então, uma estratégia discursiva de reação contra efeitos negativos emanados pela oposição, pela mídia ou por movimentos sociais.

O gênero debate eleitoral: algumas considerações

Um debate eleitoral é uma atividade discursiva que envolve, em geral, vários ou somente dois participantes. A situação interacional é mediada e a cada político é determinado um tempo para exposição de suas ideias e defesa de sua candidatura. Isto faz com que a luta discursiva seja regrada. Para Marques (2017, p. 17):

O confronto verbal não é, obviamente, absoluto, na medida em que os interlocutores têm que preservar as regras básicas da comunicação, que, no caso do confronto político, estabelecem restrições fortes, se o participante no debate pretender ganhar as eleições.

Por se tratar da defesa das candidaturas dos políticos a um determinado cargo público, um debate é, em regra, tenso, pois envolve não apenas concorrentes, mas, muitas vezes, também políticos oponentes. Assim, a elaboração de uma imagem de candidato ideal, não se constrói livremente, sem a interferência do outro, como assevera Cunha (2016):

Afinal, enquanto participante de um debate, cada candidato sabe, de antemão, que seu adversário vai se esforçar por conseguir uma linha de conduta que lhe permita se apresentar ao eleitor como o candidato mais preparado para o cargo em disputa. Por isso, ao longo do debate, cada candidato vai realizar ações verbais que permitam construir e preservar uma imagem favorável de si e que, ao mesmo tempo, desestabilizem o adversário, agredindo ou destruindo sua imagem, na tentativa de mostrar (provar) para o eleitor quem é o candidato mais preparado para o cargo (p. 816).

Em seu estudo sobre a elaboração de *faces* (GOFFMAN, 2011, *apud* CUNHA, 2016) na dinâmica do debate eleitoral, Cunha considera que cada político é bastante consciente da representação social que deve fazer sobre si e da que o outro tenta também dele (concorrente) fazer, o que se configura como uma das características do debate.

Este subgênero do discurso político (CHARAUDEAU, 2011), vincula oportunamente, como afirma Marques (2017), a esfera política à midiática, especialmente da televisão, por ser um espaço de visibilidade privilegiado para o político e por ser onde os eleitores obtêm informações acerca do processo. É, no dizer da autora, um gênero “quase privativo da televisão” (p. 16).

No estudo que desenvolveu acerca da *atenuação/cortesia* (BRIZ, 2013, *apud* MARQUES, 2017) no discurso político do debate eleitoral português, Marques (2017) reconhece a importância do estudo da atenuação, por ser o debate político eleitoral um evento marcado pela agressividade entre os participantes. Além disso, por ser ainda caracterizado por uma relação intensa de confronto e tentativa de descredibilização do outro.

Charaudeau (2010b), no âmbito dos estudos semiolinguísticos, caracterizou o gênero debate como uma “espetacularização do conflito verbal” (p. 218). Segundo ele (*op. cit.*, 2010b, p. 219), referindo-se a debates em geral, assinala que se deve esperar dos convidados que se posicionem acerca dos temas propostos pelo mediador e pelos outros participantes. Se reagirem contra algum outro participante, isto os coloca frontalmente em relação de oposição (“dissenso”); se a favor, isto os conduzirá a uma relação de aliança (“consenso”).

Assim outros estudos, sob diferentes perspectivas teóricas, também enfatizaram a necessidade de se analisarem as relações discursivas construídas (em rota de colisão) no debate político-eleitoral. Foi unânime entre os autores o entendimento de que as falas dos políticos objetivam a conquista da credibilidade para si e a descredibilização do concorrente/oponente.

Análise dos dados

Uma visão panorâmica do debate

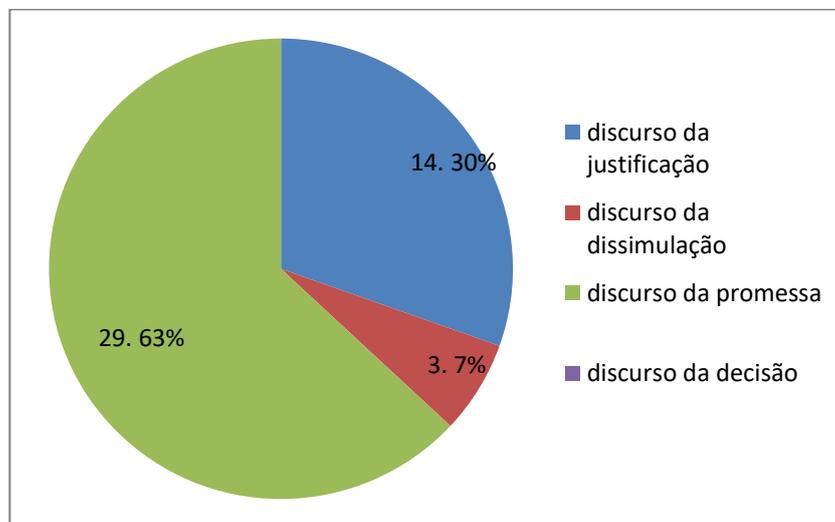
Antes de se empreender uma discussão de caráter geral sobre as estratégias, cabe salientar que a estratégia da decisão não foi um recurso observado no debate, uma vez que ela se circunscreve no campo do poder, interpretado como atuação já legitimada pelo voto. O político, diante do reconhecimento de uma ação necessária, enuncia a medida a ser tomada em relação a ela.

Os políticos deste debate não se situam estritamente nesse espaço; buscam essa legitimidade, não a têm. Pedro Paulo representa a legenda do poder, mas não o político já eleito para o poder. Acerca disso, diferentemente, quando pensamos a estratégia do discurso da justificação como recurso de formulação/manutenção de uma imagem política favorável de si, não a reduzimos apenas ao espaço do poder já legitimado pelo voto (no exercício), mas

compreendemos como poder também as situações variantes em que se encontravam esses dois atores políticos.

Veja-se o gráfico que apresenta a ocorrência das estratégias no debate:

Gráfico 1: As estratégias discursivas no debate

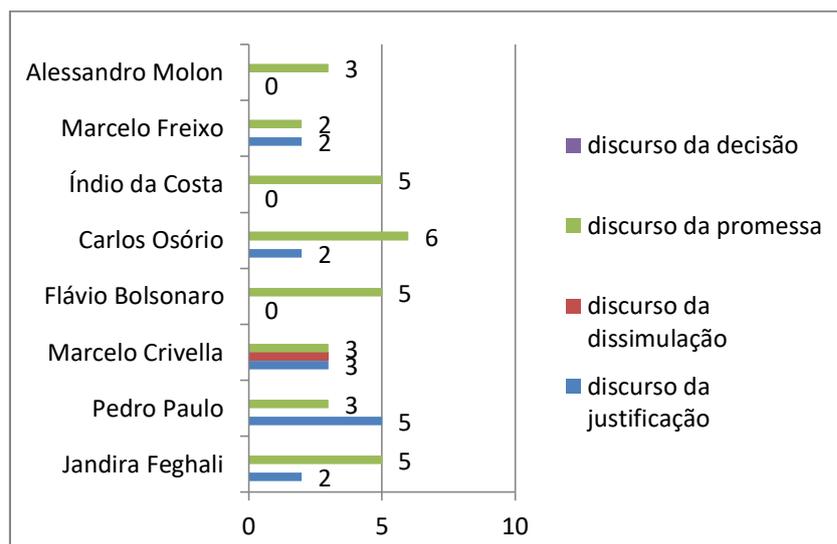


Nitidamente, a estratégia que predominou foi a da promessa. Trata-se da principal estratégia discursiva no campo político, pois, por meio dela, o político pode apresentar seu plano de governo, projetando sobre si a imagem de eficiência, e apresentar suas intenções justas e honestas na condução da benfeitoria social, qualificando-se moral e afetivamente.

O discurso da justificção aconteceu por decorrência de acusações face a face realizadas no palco do debate ou em outras circunstâncias públicas prévias. Os políticos dificilmente apenas se justificaram, mas, em geral, simultaneamente à justificção, direcionaram críticas à eficiência do oponente, à sua moral e à sua honestidade.

Apresentamos, na sequência, a dinâmica das estratégias por candidato no debate:

Gráfico 2: Estratégias por candidato



Índio da Costa, Alessandro Molon e Flávio Bolsonaro foram os candidatos que se utilizaram apenas do discurso da promessa e do conagraamento. As críticas e acusações realizadas por esses candidatos não foram frontais, face a face. Elas se dirigiram a Pedro Paulo/ Eduardo Paes, e aconteceram em parceria com outros candidatos.

Na fala de Marcelo Freixo, predominou a análise dos problemas da cidade, o autoelogio ao seu programa e a crítica ao candidato do PMDB, Pedro Paulo. Quase não adotou o discurso canônico da promessa e precisou pouco lançar mão da justificção, apenas duas vezes.

Também Jandira Feghali e Carlos Osório utilizaram duas vezes o discurso/estratégia da justificativa. Jandira foi a única candidata que atingiu a marca superior a quatro vezes no uso nas estratégias de promessa; os demais candidatos usaram expressivamente uma ou outra. Em Jandira, então, notou-se maior equilíbrio na vinculação dessas duas estratégias.

Por fim, Marcelo Crivella foi o candidato que variou mais equilibradamente o uso dos discursos estratégicos. Ele foi o único, por exemplo, a adotar o emprego do discurso da dissimulação. Talvez, por liderar as pesquisas de intenção de voto, o confronto excessivo não fosse a principal estratégia. Atacar, mas não se mostrar desequilibrado pela acusação do oponente pode-se dizer ter sido também uma estratégia de construção de *ethos* de equilibrado, de calmo, imagem ideal valorizada na sociedade.

O discurso do conagraamento: definição e ocorrência no debate

Esta estratégia consiste no uso do acordo, da conciliação, da confirmação das ideias alheias. Trata-se de uma estratégia discursiva em uma ambiência diversa da justificação, em que é feita uma crítica. No congraçamento, as ideias são consoantes, não opositoras.

O político, nessa estratégia, concorda com a afirmação do outro ou silencia diante dela (é bom lembrar o ditado popular que diz “quem cala consente”), caso em que silenciar não significa ignorar sub-repticiamente, mas admitir como verdadeira a fala interlocutora.

Uma das ocorrências mais emblemáticas do discurso do congraçamento, apesar de um pouco longa, aconteceu entre os debatedores Flávio Bolsonaro e Marcelo Crivella. Apresentamos, a seguir, a sua transcrição:

FLÁVIO BOLSONARO: A educação, sem dúvida alguma, é a chave para o desenvolvimento do nosso país e todos nós defendemos uma educação em tempo integral. Agora, eu tenho uma grande preocupação sobre o que é que estão ensinando para as nossas crianças dentro de sala de aula. Qual é a sua proposta para melhorar a qualidade do ensino na cidade do Rio de Janeiro?

MARCELO CRIVELLA: Eu quero que seja uma escola sem partido. Eu acho que a Unesco define bem o que é educação. Educação é você aprender a conhecer, a construir, a conviver e a ser. É isso que a escola tem que se preocupar. (...) É isso que a escola deve ensinar, sem partido, sem ideologias, uma escola com liberdade, onde as pessoas possam desenvolver seu talento e sejam bem assistidas, que tenha merenda escolar, professor esteja motivado, que tenha meritocracia, que alcance os índices do IDEB e que possa ser a escola que traga orgulho aos pais que frequentaram.

FLÁVIO BOLSONARO: Quero concordar com você, Crivella, os índices do IDEB, principalmente no segundo segmento do ensino fundamental, mostram que o conteúdo do que está sendo ensinado para as nossas crianças dentro de sala de aula está equivocado. Eu também defendo uma escola sem partido, porque eu entendo que tem que haver neutralidade dentro de sala de aula, os alunos tem que ter a sua liberdade de opinião respeitada, e não sendo ameaçados, constrangidos por alguns professores como está acontecendo hoje, querendo impor a sua preferência político-partidária aos alunos (...).”

No bloco 3 do debate, o tema e o político alvo da pergunta eram de livre escolha, detalhe importante para o entendimento desta estratégia. Os dois políticos em questão, Flávio Bolsonaro e Marcelo Crivella, são conhecidos por defenderem pautas associadas à direita ultraconservadora. Ambos apoiam um movimento denominado “Escola sem partido”, que prega a proibição de certos temas transversais na escola, como sexualidade e diversidade cultural, caros para uma política educacional de base progressista.

A opção de Flávio Bolsonaro por Marcelo Crivella, então, não foi inconsciente e aleatória, já que tal posicionamento é considerado polêmico e controverso, segundo a orientação subjetiva de tal ou qual candidato. Nesse sentido, a escolha por Alessandro Molon,

Jandira Feghali ou Marcelo Freixo, por exemplo, levaria a abordagem a um confronto de posicionamentos acerca do tema. No entanto, não foi o que ocorreu entre os dois candidatos, que apresentaram vozes consoantes, uma a confirmar a outra.

O discurso de conagraçamento é, assim, eficiente recurso para realizar acordos nas entrelinhas, sem publicá-los textualmente. Depende, dessa forma, do conjunto de interesses compartilhados e pode se materializar por meio de certos itens, que denominamos “indicadores de conagraçamento”. São indicadores linguísticos da presença desse discurso. Observam-se acima, na fala de Flávio Bolsonaro, vários exemplos empregados pelo político: “*todos nós defendemos*”, “*Quero concordar com você, Crivella*” e “*Eu também defendo*”.

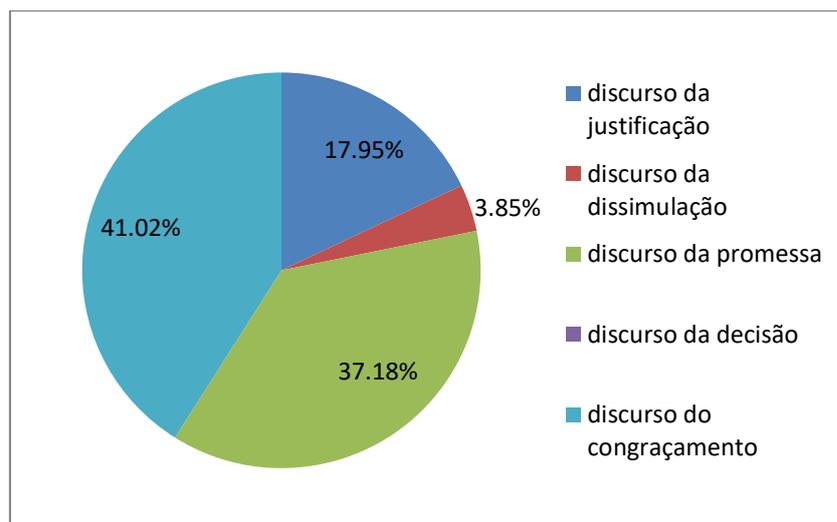
Outros exemplos de indicadores foram ainda encontrados nas falas dos demais políticos (exceto na de Pedro Paulo):

- ✓ “obrigado pela pergunta”, “agradeço a sua pergunta sobre x”, “você tem toda razão, fulano”, “É isso, sicrano”, “Olha, eu concordo que”, “todos nós acreditamos que”, “é importante a pergunta”, além de expressões gestuais de concordância, como o gesto de mover a cabeça verticalmente em acordo com o interlocutor.

Os indicadores linguísticos servem, em geral, para introduzir na fala o discurso do conagraçamento, mas podem apenas confirmar a consonância, se, por exemplo, posicionados posteriormente. Outra maneira de realização dessa estratégia é por \emptyset (zero), ou seja, com ausência de marca, com silêncio e sem gestual algum.

O discurso do conagraçamento em relação às outras estratégias

As duas estratégias discursivas com maior frequência mobilizadas na construção do *ethos* de credibilidade foram os discursos da promessa e do conagraçamento. Isto não se deu sem razão, pois esses dois discursos estiveram atrelados um a outro, estando o de conagraçamento a serviço da promessa. Veja-se:

Gráfico 3: A estratégia do congraçamento e as demais estratégias

O imbricamento se dava da seguinte maneira: o político permitia sem tensão um espaço de fala confortável ao adversário, propondo um tópico favorável a ambos. O desdobramento era que eles podiam se utilizar do discurso da promessa e desenvolver seu programa de governo, já que os temas abordados nessas ocasiões, em geral, não eram conflitantes. Isto pôde ser visto no exemplo acima e pode ser confirmado no que segue:

ÍNDIO DA COSTA: Candidato Freixo, a gente vive uma crise enorme na saúde pública aqui do Rio de Janeiro, na qual o candidato da Prefeitura do Rio, o candidato do Governo, diz que vai criar mais clínicas, vai fazer mais isso, mais aquilo e a gente sabe que a Prefeitura está com dificuldade financeira, quebraram a Previdência pública, o servidor tem risco de não receber o décimo terceiro salário, eles ainda prometem décimo quarto, décimo quinto. Eu vou manter as OS da Prefeitura e as pessoas que lá estão trabalhando. Qual é o seu programa para a Prefeitura do Rio de Janeiro na área da saúde?

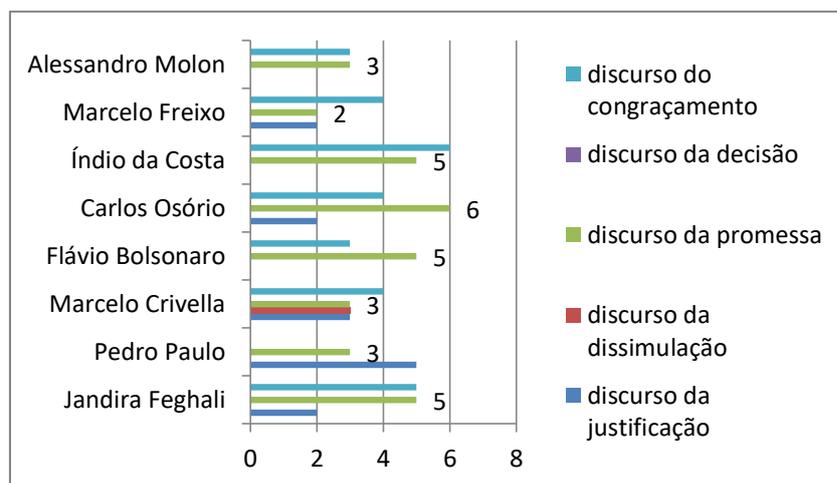
MARCELO FREIXO: Olha, Índio, **obrigado pela pergunta**. Boa noite quem está em casa. Boa noite Ana Paula. Dizer que a saúde hoje é a preocupação central de mais da metade da população do Rio de Janeiro. Importante dizer que você que está em casa, que tem plano de saúde hoje, que precisa estar preocupado com isso também, porque amanhã você pode não ter esse plano de saúde (...).

Índio da Costa propõe, em sua pergunta, o tema “Saúde a Marcelo Freixo, que desenvolve sua resposta, dirigindo-se em close ao público, falando da crise na saúde e expondo seu programa de governo. Na réplica, Índio da Costa volta a falar de seu programa e na tréplica Marcelo Freixo faz o mesmo. Os candidatos não trocam acusações nem críticas a seus programas, consenso que foi sinalizado no momento em que Freixo introduziu sua fala por meio do indicador de congraçamento “obrigado pela pergunta”.

Por meio desse discurso do congraçamento, os dois candidatos puderam, por exemplo, desenvolver seu *ethos* de competência, demonstrando conhecimento dos problemas enfrentados pela população e sua solução.

O emprego desses discursos variou entre os políticos. O gráfico 4, a seguir, traz a relação “estratégia do congraçamento por candidato” vs. “outras estratégias”:

Gráfico 4: A estratégia do congraçamento por candidato em relação às demais estratégias



Como demonstrado no gráfico 4, apenas o candidato Pedro Paulo não se valeu do discurso do congraçamento. Isto se explica pela intensa quantidade de críticas e acusações de caráter pessoal e público que recebeu dos oponentes, o que explica também ter sido aquele que mais se utilizou da justificação, como ocorreu no início do debate entre ele e Jandira Feghali:

JANDIRA FEGHALI: “Além de agressor de mulheres, você mente. Eu jamais fui acusada de receber propina, o que foi dito é que o PC do B recebeu recursos de uma empresa. E doação legal não é crime. E a minha resposta a você é o meu imposto de renda”.

PEDRO PAULO: “Essas acusações que você está fazendo são falsas e eu fui inocentado”.

Nessa passagem, também, ressalte-se a construção do *ethos* de seriedade evocado por Jandira Feghali, ao afirmar a conduta que avaliou como honesta.

Quase todos os candidatos se valeram equilibradamente dos discursos do congraçamento e da promessa. As relações entre esses dois discursos no curso do debate evidenciou sua interdependência e revelou o espaço para uma fala livre de acusações e envolvido por um acordo estratégico.

Conclusão

A partir da observação e análise dos dados, pudemos delinear um quadro que desvela um pouco do jogo de intencionalidades subjacentes à superfície do debate tal como é visto pelo grande público.

Os dados nos levaram à identificação de uma estratégia ainda não descrita por Charaudeau: *o discurso do congraçamento*, de importância fundamental para a compreensão da dinâmica deste e de outros debates. Este discurso esteve articulado a outro, o da promessa. São as ligações íntimas entre esses dois um ponto importante das nossas reflexões.

Alguns políticos, em tese competidores, articularam-se na preparação de uma zona ausente de ataques, propícia à defesa de si e do seu programa de governo. O discurso do congraçamento (discurso do acordo, da combinação, da camaradagem) foi operacionalizado por meio de perguntas direcionadas estrategicamente a um candidato que possuía propostas de governo semelhantes. Ainda, as falas apoiavam-se mutuamente por indicadores como, “concordo”, “você tem razão” num acordo em que cada um dispunha de espaço para elaboração do seu *ethos* de credibilidade, uma vez que naqueles minutos interrompiam-se as tensões naturais da situação de comunicação do debate político.

Assim, nesta arena, por meio sobretudo do discurso do congraçamento, os políticos puderam construir e manipular principalmente seu *ethos* de competência, aquele vinculado à demonstração de saberes em variados campos técnicos da administração municipal e à exposição dos seus programas de governo, algo necessário ao projeto de conquista da opinião pública no debate político-eleitoral, porém difícil de ser conseguido sem os ataques adversários.

Referências

AMOSSY, R. O *ethos* na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

ARISTÓTELES. *Retórica*. 2ª ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

CHARAUDEAU, P. Identité sociale et identité discursive, le fondement de la compétence communicationnelle. *Gragoatá*, nº 21 (jul./dez. 2006). Niterói: EdUFF, 2006a, p. 339-354.

_____. O discurso político. In: EMEDIATO, W; MACHADO, I.L; MENEZES, W (Orgs.). *Análise do discurso: gêneros, comunicação e sociedade*. Programa de Pós-graduação em Estudos linguísticos. Faculdade de Letras da UFMG, 2006b.

_____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010a.

_____. *Discurso das Mídias*. 2ªed. São Paulo: Contexto, 2010b.

_____. *Discurso Político*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *A conquista da opinião pública: como o discurso manipula as escolhas políticas*. São Paulo: Contexto, 2016.

_____; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CUNHA, G. X. Estudo da negociação de faces em debate eleitoral: o papel das relações retóricas. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, 45 (3); p. 815 – 829, 2016.

EGGS, E. Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna. In: AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Análise de textos de comunicação*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, M. A. Debate eleitoral português: precidencialização e estratégias de atenuação linguística em situação de confronto político. *Linha D'Água* (Online), São Paulo, v. 30, n.1, p. 9 – 33, jun. 2017.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da Argumentação: A nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

UMA ANÁLISE SOBRE OS EFEITOS DE EMOÇÕES EM POEMAS MEMORIALISTAS DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Gabriela Pacheco Amaral¹

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar os discursos memorialistas nos poemas *Confidência do Itabirano* (1978), *Infância* (1930), *Negra* (1986) e *Homem Livre* (1973), de Carlos Drummond de Andrade, que produzem efeitos de emoções no discurso. Consideramos que nesses poemas será possível identificar como a cidade natal, Itabira, e o estado, Minas Gerais, são lembrados pelo poeta por meio do discurso literário. Ademais, acreditamos que o *corpus* pode apresentar diversos saberes de crença que apontam para esses efeitos de emoções. Para alcançar o objetivo, nosso arcabouço teórico enfatiza a obra de Charaudeau (1983), no que diz respeito às tópicas patêmicas no discurso, e de Plantin (2010) sobre as emoções. A análise dos poemas será por meio do modo de organização descritivo, da Semiologia, que permite avaliar os efeitos por meio de descrições objetivas e subjetivas, assim, tencionamos verificar se esses efeitos podem orientar para emoções no discurso. Ademais, iremos nos valer das tópicas das emoções desenvolvidas por Charaudeau (2010) e do quadro de tópicas organizadas por Plantin (2010).

PALAVRAS-CHAVE: Emoções. Minas Gerais. Análise do Discurso. Drummond.

ABSTRACT: The objective this paper is analysis the beliefs that build the emotions in the poems *Confidência do Itabirano* (1978), *Infância* (1930), *Negra* (1986) e *Homem Livre* (1973) of Carlos Drummond de Andrade. The poems show the memories and the world vision of poet. The poems show how the city Itabira and Minas Gerais are remembered by the poet by the literary discourse. Our corpus can have beliefs that direct to effects of emotions in the discourse. Our theoretical basis is the with studies of Charaudeau (1983) about the pathogenes topical in the discourse, and with studies of Plantin (2010) about emotion. The methodological process for this paper is with the mode descriptive discourse organization, of Semiology. Our intention is analysis how the objective and subjective description can compose the beliefs and the effects of emotions in the discourse.

KEYWORDS: Emotions; Minas Gerais; Discourse Analysis; Drummond.

Introdução

Carlos Drummond de Andrade nasceu em Itabira, Minas Gerais, em 1902 e morreu no Rio de Janeiro, em 1987, aos 85 anos. O poeta vive boa parte da infância na fazenda da família em Itabira, e tal fato para Fava (2002) fez com que Drummond se tornasse um homem

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos na área de Análise do Discurso (UFMG). E-mail: gabriela-pa-169@hotmail.com.

que gosta de um ambiente campestre, de apreciar as montanhas e a vida na natureza. Ainda de acordo para Fava (2002), Drummond possui uma personalidade de natureza reservada, tímida e quieta, além de não gostar de entrevistas. Para muitos críticos literários, será no fim da vida do mineiro que haverá uma liberação para as manifestações pessoais em suas obras como também um gosto por discursos satíricos e de desencanto. Segundo Fava (2002), nessa fase Drummond entrega-se com um espetacular empenho e requinte construtivo à comunicação estética da forma que se transforma no poeta de Itabira.

Drummond é um artista que escreve sobre diversos temas, em algumas de suas obras demonstra certo desencanto e uma visão negativa da sociedade, pois discorre sobre temas de desigualdade social e econômica. O poeta demonstra um engajamento social ao se preocupar com os problemas individuais alheios e com os problemas sociais de Itabira e do Brasil. Esse engajamento é percebido em seus discursos que ressoam nos poemas. Por isso, concordamos com a afirmação de Brunacci: “O escritor é, antes de tudo, um ser social” (2008, p. 27). Dessa forma, consideramos que todo o contexto social e histórico que envolveu Drummond pode contribuir para o estilo literário e para o posicionamento ideológico que ele adota em seus poemas. Esse posicionamento pode ser percebido devido a algumas pistas deixadas no fio do discurso que podem estar de forma explícita ou implícita, como as descrições que tentamos investigar doravante.

Ao depararmos-nos com um discurso que é motivado por lembranças de Drummond, será possível observar como se manifestam as emoções por meio de avaliações e de posicionamentos do escritor em face de algum acontecimento que ele relembrou e materializou em seus poemas. Trata-se, portanto, de referências sociais em textos literários. Para analisar esses traços sociais e históricos é viável ponderar brevemente sobre o estudo de Adorno (2003), sobre as referências da história e do contexto social que permitem investigar como ocorre a relação do autor com a sociedade. Ou seja, o próprio discurso da obra nos orienta sobre a representação da sociedade no discurso literário. Com isso, concluímos que os efeitos de emoções que podem surgir dos poemas de Drummond estão em uma dimensão representacional do mundo.

Enfim, diante das memórias narradas de Drummond sob a forma de poemas, nosso objetivo é verificar os efeitos de emoções, ou efeitos patêmicos, que podem ser delineados conforme a construção do discurso na obra. Nesse sentido, investigaremos se na medida em que o sujeito narrador conta sobre o seu passado, será possível analisar tópicos patêmicos por meio de julgamentos e de opiniões do escritor sobre os temas desenvolvidos nos poemas.

A emoção no discurso

Muitos de nós, algumas vezes já podemos ter nos deparado com a fala de que devemos agir pela razão e não pela emoção. Essa *vox populi* tende a interpretar que razão e emoção são opostas, quando na verdade elas podem ser pensadas como uma relação dialética.

A *vox populi* supracitada não surgiu sem precedentes ideológicos e/ou históricos. Desde os estudos na retórica latina, sob a ótica de Cícero, a razão se distinguiria da emoção, e, portanto, os discursos racionais seriam aqueles isentos de qualquer traço de paixão. Aliás, para ele, citado por Mauthieu-Castellani (2000, p. 70), “[...] *l’erreur est la conséquence d’un jugement dicté par l’emotion [...]*”². Outros autores como Platão, Descartes, Spinoza e Kant partilham dessa perspectiva e consideram que as emoções são da ordem do irracional.

Em contraste com estes pensamentos, em Aristóteles, encontramos pesquisas que trabalhavam com as emoções em um âmbito persuasivo no discurso. Mais especificamente, as emoções compõem uma das três provas persuasivas: o ethos, o pathos e o logos. O ethos é a imagem de si construída pelo locutor perante aos interlocutores. O pathos resulta das emoções suscitadas nos ouvintes em decorrência do discurso, assim, o orador se utiliza de certas estratégias discursivas que poderiam fazer com que os ouvintes partilhassem do mesmo ponto de vista que o orador. Aristóteles ainda define o pathos como o que move e impulsiona o homem para a práxis. O logos se refere à própria organização interna do discurso devido à forma que os argumentos são moldados na construção do texto.

Posterior aos estudos retóricos sobre as emoções, encontramos estudos enunciativos que fazem referências sobre as emoções no discurso. De acordo com Parret (*apud* MAINGUENAU, 1933), a teoria do discurso não é uma teoria do sujeito antes que ele enuncie, mas sim como o sujeito sendo um efeito do enunciado. Por esse motivo, o mesmo sinaliza a importância da utilização do conceito de enunciação como fundamental ao estudo das emoções, propondo-se a estudar o homem no discurso como um “ser de paixão”. Ou seja, deve-se analisar a paixão a partir do enunciado e não anterior a ele.

De pensamento similar, Charaudeau (2010) também afirma que a emoção no discurso precisa ser compreendida como um efeito visado ou suposto, pois a Análise do Discurso não possui meios metodológicos para analisar a emoção como realidade manifestada e vivenciada pelo sujeito. Por isso, o linguista francês argumenta que prefere a utilização de termos como

² O erro é a consequência de um julgamento pela emoção (tradução nossa).

“pathos”, “patêmico” e “patemização” ao invés de emoção, de tal maneira a patemização pode, assim, ser tratada discursivamente como uma categoria de efeito.³

Segundo com os pressupostos de Charaudeau (2007a, p. 240), “as emoções são originadas de uma racionalidade subjetiva”. Isto porque o sujeito apresenta uma intencionalidade no discurso que é orientada em direção a uma representação de um objeto. Além do mais, como afirma o autor supracitado, a emoção no sujeito ainda é acompanhada de uma informação e um saber sobre o objeto que precisa ser dotado de uma avaliação e um julgamento para que ele se posicione e possa apresentar a emoção diante da situação e do objeto.

A patemização, ou a emoção no discurso, é indissociável às crenças do sujeito, desse modo, qualquer alteração do ponto de vista de uma crença altera-se o efeito patêmico do discurso. Isso mostra que a organização do pathos no discurso depende da situação social e sociocultural nas quais se inscrevem os sujeitos falantes. Por conseguinte, “a patemização está atrelada aos saberes de crença que constituem um imaginário sociodiscursivo” (CHARAUDEAU, 2010, p. 32).

As emoções nos discursos podem ser observadas por intermédio dos julgamentos e dos posicionamentos que são atravessadas por saberes de crença do sujeito. Para Plantin (2010, p. 58), “a emoção no discurso é constituída de argumentação e de intenção”. Dessa maneira, conforme será a intencionalidade do sujeito falante, assim será o discurso que argumenta a emoção. Essa argumentação da emoção pode ocorrer pela justificação, explicação e/ou a uma atribuição de experiência vivida pelo sujeito comunicante.

Em alguns enunciados a emoção pode ter uma designação direta e explícita. Porém, conforme Plantin (2010), quando não for possível identificá-la pontualmente é possível realizar possíveis interpretativos que figurem emoções reconstruídas a partir das emoções de base, ou melhor, das tópicas patêmicas. Ainda para o autor, a indeterminação da emoção no nível do discurso pode ser solucionada pelo contexto. Os enunciados que não contêm termo de emoção direta, mas que são orientados em direção a uma emoção podem ter vários traços argumentativos emocionais.

Desse modo, ainda com Plantin (2010), será viável especificar os princípios gerais que possam regular o discurso em direção a uma emoção. Dentre algumas regras que estudam a emoção, o autor cita Lausberg (1960) que enumera três tipos de regras que suscitam emoções, quais sejam:

³Respeitamos a opção de Charaudeau ao utilizar o termo patemização ao invés de emoção. Porém, iremos trabalhar com ambos os sintagmas como sinônimos e como categoria de efeito no discurso.

1. Regras sobre a emoção encenada: o orador precisa mostrar-se emocionado aos seus interlocutores, ele deve se colocar em estado de empatia e sentir/simular para estimular a emoção alheia. Podem ser usadas figuras de exclamações, de interjeições e de interrogações que possam autenticar a emoção no sujeito falante. Esta regra trata, portanto, de uma construção do *ethos*.

2. Regras sobre a apresentação e a representação: nessa regra entram os objetos, imagens e cenas que possam orientar para uma emoção, como uma boneca de uma criança, feridas, cadáveres espalhados, as lágrimas de mãe que perdeu o filho, a alegria dos vencedores e etc.

3. Regras sobre a mimese: o sujeito falante descreve coisas emocionantes e na falta de possibilidade de mostrá-los, podem ser utilizados recursos cognitivo-linguísticos para descrever, amplificar e exacerbar traços que orientem para uma emoção.

Autores contemporâneos, como Plantin (2010) e Charaudeau (2010), aperfeiçoaram tópicos retóricos que regulam a orientação para a emoção. Doravante, iremos discorrer sucintamente sobre algumas delas.

Tópicos das emoções

De acordo com Plantin (2010), a tópica deve ser compreendida como uma regra de estrutura do componente discursivo das emoções. O linguista propõe um quadro de tópica que foi aperfeiçoado a partir de estudos retóricos clássicos, dos princípios de inferência emocional elaborados por Ungerer, das categorias linguísticas de construção da emoção de Caffi e Janney e do sistema de facetas teorizados por Scherer. Eis o quadro:

Quadro 1

| Tópicos das Emoções | |
|---------------------|---|
| <i>Topois</i> | Exemplos |
| T1: O quê? | Casamento/ enterro; façanha/ derrota; má ação/ boa ação; amigo/ inimigo |
| T2: Quem? | Mulheres, crianças, o Presidente, um mendigo, os notáveis |
| T3: Como? | Diria que era um campo de batalha |
| T4: Quando? | No dia de seus 20 anos. |

| | |
|----------------------|---|
| | Morto na guerra em 10 de novembro de 1918. |
| T5: Onde? | O caminhão explode em um camping. Assassinato na catedral. |
| T6: Quanto? | A maior catástrofe do transporte aéreo de todos os tempos. Uma explosão incrível. |
| T7: Por quê? | O acidente foi provocado por um deslizamento de terra/ por um roda-dura bêbado. |
| T8: Consequências? | A gente fala que nosso franco é forte, mas serão necessários sete francos para ter um único Euro! |
| T9: Normas? | A pátria está em perigo. |
| T10: Controle? | Inexoravelmente |
| T11: Distância de y? | Estrangeiros. Pessoas como você e eu. |
| T12: Aprovação? | Genial. |

Fonte: Plantin (2010, p. 73).

Em resumo, as tópicos das emoções podem servir para realizar uma descrição cognitiva que regulam uma orientação para a emoção no discurso. O T1 trata-se do evento ou da cena. O T2 refere-se às pessoas que são afetadas pelo evento, Plantin (2010) afirma que a emoção pode oscilar de acordo com a pessoa que é afetada, como uma criança ou um idoso, por exemplo. O T3 refere-se aos análogos que podem ser construídos na produção das emoções, o autor supracitado argumenta que esta tópica busca responder as seguintes questões em relação ao evento: isso faz pensar em quê? De qual classe de acontecimentos o evento em questão se origina? O T4 remete ao modo de construção temporal e aspectual dos eventos. O T5 trata-se do lugar onde o evento se produziu. O T6 é a intensidade do evento, que pode ser avaliada pela quantidade de pessoas atingidas, como também pode ser observada por uma oposição entre único/ numeroso. O T7 está principalmente orientado para a imputação da responsabilidade do evento, busca-se, portanto, avaliar a causa, a razão e o motivo. Plantin (2010), bem observa que as emoções podem variar de acordo com esta tópica, como exemplo ele cita a diferença entre um acidente de deslizamento de terra que aconteceu por fatalidade e um acidente com vítimas fatais na qual o condutor do veículo estava embriagado. No primeiro caso pode haver a dor simples, já no segundo pode haver a cólera.

Continuando a explicar, resumidamente, os *topois* do quadro acima, o T8 são as consequências que o evento produz tanto no individual quanto no social. O T9 diz respeito à ligação das emoções com a ética e com os valores sociais. Nesse sentido, um mesmo evento pode suscitar emoções que dependem dos valores sociais, assim Plantin (2010) revela a importância da construção argumentativa das emoções para tentar entender, por exemplo, como “a felicidade de uns traz a infelicidade de outros” (PLANTIN, 2010, p. 76).

Ainda sobre o *topoi* 9, o autor supracitado traz um exemplo que pode elucidar a problemática dos valores e de interesses que orientam para uma emoção:

[...] vamos supor uma situação de guerra. Se y assiste à morte de y', em se tratando de emoções, não conheço nenhuma que seria conveniente atribuir à y em função deste fato bruto. É preciso conhecer a relação y-y': estão no mesmo campo de batalha? Eram engajados em um combate de vida ou morte? (PLANTIN, 2010, p. 76).

Várias emoções podem surgir em relação à morte, como a alegria, a indiferença, a dor, a tristeza, a cólera e o desejo de vingança. O que vai determinar a orientação para uma delas serão os valores, os interesses e a relação do sujeito falante com cada pessoa envolvida no evento.

O T10 refere-se à possibilidade de controle do evento por alguém e busca avaliar a proximidade, a evidência e a volicionalidade. O T11 trata da natureza da ligação do evento com o grau de proximidade ou de intimidade, envolvimento e solidariedade com o sujeito. Esta tópica busca explicitar a focalização subjetiva da produção das emoções. Por fim, o T12 busca realizar uma avaliação global do evento e conferir a ele um eixo agradável ou desagradável para o sujeito.

Charaudeau (2010) também trabalha com tópicos das emoções, nas quais prefere adotar o sintagma de tópicos patêmicas. O linguista propõe quatro grandes tópicos na qual cada uma é duplamente polarizada em negativo e positivo. São elas:

A tópica da dor e seu oposto, a alegria: a dor deve ser compreendida como um estado de insatisfação do desejo do sujeito, como também uma sensação de mal estar e de sofrimento. Pode ser desencadeado por um actante-objeto, ou seja, por uma pessoa ou por uma situação. A dor pode apresentar graus como a tristeza (aceitação de impotência, de fatalidade), a vergonha, o constrangimento, a humilhação e o orgulho ferido. O orgulho ferido pode ser compreendido como uma “degradação identitária no que diz respeito a uma referência idealizada de si” (FONTANILLE *apud* CHARAUDEAU, 2010, p. 49). A alegria tem as mesmas características da dor, contudo ao invés de insatisfação, teremos a satisfação do desejo, do bem-estar corporal e moral. A alegria também pode apresentar graus como o

contentamento, sentimento de poder, vaidade e o orgulho, este último advém de uma promoção de traços identitários que sujeito realiza de si.

A tópica da angústia e seu oposto, a esperança: a angústia pode ser compreendida como um estado de espera desencadeada por um actante-objeto que representa algum perigo para o sujeito. Nesse sentido, o sujeito mobiliza uma gama de crenças que lhe faz construir diversas representações negativas sobre o actante ou sobre o objeto, estes que permanecem à distância do sujeito, por isso o sujeito está em um estado de espera sobre o desfecho da situação. O sujeito ao dizer que estar angustiado revela um “ser- à espera – ameaçado”. Podem surgir graus de angústia como a melancolia, o medo e o terror. A esperança tem as mesmas características que a angústia, o que a difere da última é que a espera trata-se de algo benéfico, a espera, nesse caso, é de algum acontecimento feliz. Os graus de esperança são a confiança, o desejo, os votos, o apelo e a oração.

A tópica da antipatia e seu oposto, a simpatia: a antipatia deve ser considerada como uma atitude reativa dupla em uma relação triangular. Na relação triangular há um sujeito que exerce o papel de vítima de um mal, outro que é o responsável pelo mal e o sujeito que é observador-testemunha. O sujeito que observa ou testemunha o evento pode apresentar um estado de indignação frente a uma vítima perseguida. Nessa perspectiva, Charaudeau (2010) afirma que o sujeito busca em seu mundo de crenças e de valores as representações que o mesmo constrói sobre o bem e o mal e sobre as relações de dominações. A antipatia pode ser direcionada ao perseguidor ou ao o grau de perseguição. A indignação, a acusação, a denúncia, a cólera e o ódio são graus que podem surgir da antipatia. A simpatia, por sua vez, origina-se das mesmas características que a supracitada, porém o sujeito encontra em um estado de sensibilidade com o perseguido. Desse modo, podem surgir a benevolência, a compaixão e a piedade.

A tópica da atração e seu oposto, a repulsa: a atração e a repulsa originam-se das mesmas características de a antipatia e a simpatia, na qual há uma atitude reativa em uma relação triangular. Porém, neste caso a atração e a repulsa tornam-se atitudes mais intelectuais do sujeito, no qual o comportamento do mesmo é mais inativo. Na atração o sujeito volta-se para um actante benfeitor que já reparou um sofrimento. Cria-se uma imagem heróica e de aprovação. A admiração, o fervor, o maravilhamento e o encantamento podem surgir como graus da atração. Na repulsa, o sujeito volta-se para o actante do qual ele possui uma imagem negativa de malfeitor. Assim, pode surgir o desprezo, o desgosto, a aversão e a fobia.

Partiremos agora, para uma relação entre os efeitos de emoções, ou patêmicos, que podem surgir no discurso com as descrições. Para isso, iremos discorrer sucintamente sobre o modo de organização do discurso descritivo desenvolvido por Charaudeau.

A descrição e a emoção

Os modos de organização do discurso, postulados por Charaudeau (2014), constituem os princípios de organização da matéria linguística dependentes da finalidade comunicativa do sujeito, quais sejam: enunciar, descrever, contar, argumentar. Os procedimentos em utilizar determinadas categorias de língua com o intuito de agrupá-las em função da finalidade comunicativa podem ser agrupados em quatro modos de organização: o Enunciativo, o Descritivo, o Narrativo e o Argumentativo.

De acordo com Charaudeau (2014), a descrição permite ao sujeito falante fazer existir os seres no momento em que o mesmo pratica a ação de nomear, de localizar e de atribuir qualidades. Ademais, a descrição fornece sentidos, pois há uma diferença em dizer: o camundongo salvou o leão e dizer: o pequeno camundongo salvou o leão, rei da floresta. Dessa forma, o ato de nomear não se restringe ao simples processo de etiquetagem de uma referência já existente. Pois, é o resultado de uma operação que permite “fazer seres significantes no mundo, ao classificá-los” (CHARAUDEAU, 2014, p. 112). A descrição pela qualificação pode ser entendida como um meio que possibilita ao sujeito falante de satisfazer o desejo de posse do mundo, uma vez que será o mesmo que irá singularizar e especificar algo de acordo com a própria visão de mundo. Esta visão de mundo depende da racionalidade como também de seus sentidos e sentimentos. Aliás, por meio da qualificação o sujeito falante pode manifestar os imaginários individuais e coletivos em um jogo entre as crenças impostas pela sociedade e as crenças próprias do sujeito.

O processo de descrição pode apresentar dados objetivos e subjetivos, os dados objetivos são as características que podem ser observadas por qualquer sujeito. Já as descrições subjetivas são construídas a partir do ponto de vista do sujeito falante sobre o objeto e sobre o mundo. Como exemplo, podemos atentar-nos à seguinte frase: Drummond é um poeta de Minas Gerais. De certo esse enunciado apresenta dados objetivos, e vai a contraste com outro exemplo: Drummond é um dos melhores poetas de Minas Gerais, que apresenta uma descrição subjetiva sobre o sujeito de Drummond.

O ato de nomear, para Charaudeau (2014) é uma descrição que pode ser feita pela identificação específica com o uso de nomes próprios, ou pela identificação genérica,

geralmente realizada com nomes comuns. Algumas categorias de língua podem causar alguns efeitos no discurso, como é o caso dos possessivos que podem indicar um efeito de apreciação e os demonstrativos que orientam para uma tipificação.

Nesse sentido, consideramos que a relação que pode existir entre a descrição e a emoção estará na forma representacional na qual o sujeito revela as crenças sobre o mundo pela linguagem. A descrição revela a maneira como o sujeito interpreta o mundo e o outro, por isso pode haver índices patêmicos no discurso por meio da descrição.

Drummond e os efeitos patêmicos

Selecionamos para este trabalho o *corpus* que é composto de quatro poemas de Drummond que relembram o tempo em que o mesmo viveu em Minas Gerais, quais sejam: *Confidência do Itabirano*, *Infância*, *Negra* e *Homem Livre*.

Partiremos, então, para a análise do primeiro poema:

Confidência do Itabirano

Alguns anos vivi em Itabira.
Principalmente nasci em Itabira.
Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro.
Noventa por cento de ferro nas calçadas.
Oitenta por cento de ferro nas almas.
E esse alheamento do que na vida é porosidade e comunicação.

A vontade de amar, que me paralisa o trabalho,
vem de Itabira, de suas noites brancas, sem mulheres e sem horizontes.

E o hábito de sofrer, que tanto me diverte,
é doce herança itabirana.

De Itabira trouxe prendas diversas que ora te ofereço:
esta pedra de ferro, futuro aço do Brasil,
este São Benedito do velho santeiro Alfredo Duval;
este couro de anta, estendido no sofá da sala de visitas;
este orgulho, esta cabeça baixa...

Tive ouro, tive gado, tive fazendas.
Hoje sou funcionário público.
Itabira é apenas uma fotografia na parede.
Mas como dói! (ANDRADE, 1978, p. 36).

O poema acima releva as memórias que o sujeito enunciatador possui da cidade natal, Itabira. Deparamo-nos com experiências e lembranças que ajudaram a formar a identidade desse sujeito, pois podemos inferir que Itabira teve uma grande influência na formação da sua

personalidade. Essas memórias são carregadas de emoções e saberes de crença que envolvem a trajetória de vida do poeta em sua cidade natal.

O sujeito narrador revela explicitamente algumas emoções que carrega ao se referir à Itabira, como nos versos: “principalmente nasci em Itabira. Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro.” (ANDRADE, 1978, p. 36). O sujeito enunciativo justifica que a tristeza e o orgulho que sente advêm do fato de ter nascido em Itabira. Ademais, faz descrições de si que moldam a imagem que ele constrói para si próprio como sendo características identitárias da cultura local. Nesse sentido, as descrições, as lembranças e as memórias podem servir para uma autoavaliação da personalidade e dos traços de identidade que o sujeito narrador do poeta mineiro julga ter. Essas descrições podem ser observadas nas seguintes qualificações: “Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro. / A vontade de amar, que me paralisa o trabalho, / E o hábito de sofrer, que tanto me diverte, / este orgulho, esta cabeça baixa...” (ANDRADE, 1978, p. 36).

As emoções que o sujeito narrador de Drummond revela sentir por ter vivido em Itabira podem ser resumidas em tristeza e orgulho. Consideramos com Charaudeau, que essas emoções no discurso são de origens contrastantes, a tristeza é um grau da tópica da dor, na qual o sujeito encontra-se em um estado de sofrimento e insatisfação em relação a um objeto, ou a um sujeito. Já o orgulho é um grau da alegria que pode surgir quando o sujeito encontra-se em um grau de satisfação com um objeto ou com um sujeito. Esses efeitos patêmicos no discurso do poema podem revelar que o sujeito narrador demonstra tristeza ao aceitar os fatos que aconteceram e acontecem em Itabira. As experiências de vida que o mesmo teve em sua infância e juventude nessa cidade mineira não causam uma revolta ou outro grau de dor mais elevado, como o próprio poeta explicita. Será a tristeza que irá moldar a imagem do poeta mineiro. Assim, será possível compreender que o efeito patêmico da tristeza no discurso de Drummond existe porque ele apresenta uma aceitação das características e da cultura que formam os saberes de crença em Itabira.

O efeito patêmico do orgulho no discurso, que inferimos surgir no poema acima, é compreendido como uma alegria dos traços de identidade que o sujeito enunciativo julga apresentar por ter vivido em sua cidade natal. A qualificação que o sujeito narrador realiza ao descrever a sua imagem no poema por meio de identificadores como “triste” e de “cabeça baixa”, não é apreendida como qualidades e características negativas. Pelo contrário, podem ser consideradas como traços identitários que provocam efeitos de orgulho no sujeito

narrador. Esse orgulho também é verificado em outro poema memorialista no qual Drummond fala de sua infância em Itabira:

Infância

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusóé,
comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
- Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusóé.(ANDRADE, 1930, p. 30).

Em *Infância*, deparamo-nos com o efeito de emoção de alegria e de orgulho no discurso no poema. As memórias juvenis do poeta demonstram uma experiência infantil de simplicidade, de uma vida no campo de ambiente acolhedor para o jovem Drummond. Ao analisar o poema *Confidências de Itabirano* e *Infância*, notamos que o efeito da emoção de orgulho justifica-se pela memória de vida simples que alegra o sujeito narrador.

Doravante, sob o raciocínio dos *topois* elaborados por Plantin (2010), iremos atentar-nos aos T3 e T9. Com o *topois* 3, que refere-se aos análogos construídos na produção das emoções, podemos realizar esse movimento de analogia sobre as características identitárias que são fornecidas pelo poema, pois, identificamos descrições subjetivas que moldam uma imagem do sujeito como “triste”, “orgulhoso”, “de cabeça baixa” e de “ferro”. Com o *topois* 9, compreendemos como os valores sociais e éticos moldam os traços de personalidades que são criados no poema, como já vimos, foi possível perceber algumas qualidades atribuídas pelo próprio sujeito enunciador. Todos esses traços de identidades dependem dos valores sociais que o sujeito adota em seu mundo de crença. Vale salientar que o teor positivo e o teor

negativo de todos esses traços variam conforme as crenças e as experiências de vida de cada sujeito.

Outro aspecto a ser percebido no poema, *Infância*, é a referência de uma figura que coloca em questão valores históricos, sociais e éticos da escravidão: a negra. Essa personagem em outro poema assume papel central no romance, trata-se do poema a seguir:

Negra

A negra para tudo
 a negra para todos
 a negra para capinar plantar
 regar
 colher carregar empilhar no paiol
 ensacar
 lavar passar remendar costurar cozinhar
 rachar lenha
 limpar a bumba dos nhozinhos
 trepar.

A negra para tudo
 nada que não seja tudo tudotudo
 até o minuto de
 (único trabalho para seu proveito exclusivo)
 morrer. (DRUMMOND, 2002, p. 180).

Com esse poema compreendemos a visão do poeta sobre a imagem de uma mulher negra em um sistema escravocrata. Em um primeiro momento, iremos atentar-nos a descrição do poema. A identificação que ocorre no discurso da obra é uma identificação genérica, uma vez que o sujeito narrador utiliza o sintagma “negra”. Essa escolha pode trazer um efeito de coletividade, assim não se trata de retratar uma negra em particular, mas sim de forma geral. A quantificação que há no poema está construída com dados imprecisos, como em “A negra para tudo” (DRUMMOND, 2002, p.180), dessa forma deparamo-nos com uma descrição subjetiva do sentido que “tudo” adquire para o sujeito.

De modo oposto que vimos nos poemas anteriores, em *Negra* não conseguimos identificar descrições de qualificações subjetivas que se orientam para a figura da negra. A qualificação que há no poema está delineada de forma a apresentar um efeito de objetividade. Este efeito é apreendido por meio da descrição que o sujeito narrador realiza somente por verbos. Segundo Charaudeau (2014), a descrição permite que o sujeito falante nomeie e qualifique um ser do mundo de acordo com suas crenças e com suas visões. Nesse sentido, a qualificação que ocorre no discurso orienta para uma visão que a imagem da negra é construída a partir de uma coisificação. Compreendemos que a descrição feita no poema a

partir de verbos é realizada para contar como é a vida de uma negra: somente ações. Isso pode levar-nos a inferir que a qualificação subjetiva que falta no romance pode ser justificada porque a própria vida da negra não abre espaços para uma vida de escolhas subjetivas.

O efeito de objetividade que está delineado no poema é analisado a partir das crenças e dos imaginários que circulavam, ou ainda circulam, sobre o papel social de uma negra. Desse modo, não há espaços na vida da escrava para qualificações subjetivas, já que ela é vista como um ser que só precisa executar ações para satisfazer a vida dos outros.

Ademais, a enumeração de verbos que moldam a vida da negra cria um efeito de evidência de como é construída a imagem na sociedade. Assim sendo, lembramos das regras sobre a mimese, que vimos anteriormente, na qual o sujeito falante descreve coisas emocionantes e na falta de possibilidade de mostrá-los, podem ser utilizados recursos cognitivo-linguísticos para descrever, amplificar e exacerbar traços que orientem para uma emoção.

Outro efeito observado no poema é o de apreciação, pois conforme Charaudeau (2014), o uso de possessivos pode indicar esse efeito no discurso. Ao direcionarmos essa afirmação para a obra acima, identificamos somente um possessivo no poema, a lembrar: “(único trabalho para seu proveito exclusivo)” (DRUMMOND, 2002, p. 180). A apreciação que inferimos nesse trecho pode ser analisada a partir da reflexão inserida no poema pelo sujeito narrador por meio do uso de parênteses. A ação de morrer da negra suscita um raciocínio que orienta para a percepção de que a escrava, a vida toda, realiza ações que beneficiam os outros, será somente no ator de morrer que ela estará agindo para seu próprio proveito. Por isso, apreendemos que o possessivo usado no poema produz efeito de apreciação da ação de morrer da negra, já que será somente esta ação que será feita para si própria.

Ao levarmos em consideração os efeitos patêmicos, identificamos indícios de antipatia no discurso. Para ter o efeito de antipatia é necessário que ocorra uma relação triangular: um sujeito que exerce o papel de vítima de um mal; outro sujeito perseguidor que é responsável pelo mal da vítima e; um terceiro sujeito que observa e testemunha essa relação de perseguição entre vítima e perseguidor. No poema *Negra*, podemos realizar um trabalho de possível interpretativo em que o sujeito enunciativo exerce o papel de observador e de testemunha do mal que assola a negra. A vítima, então, será a negra (que possui um papel representativo de coletividade) e o sujeito perseguidor pode ser interpretado como os senhores ou os patrões.

Ainda sobre o efeito de antipatia no discurso, será necessário que o sujeito falante busque no seu universo de crenças os valores que o mesmo constrói sobre o que é o bem e sobre o que é o mal com o que diz respeito à relação entre o perseguidor e a vítima. As emoções estão intrinsecamente relacionadas com os valores, por isso qualquer alteração no universo de crenças altera-se o efeito de emoção produzida no discurso pelo sujeito.

Em *Negra*, encontramos indícios de efeitos patêmicos de antipatia sobre o grau de acusação e de denúncia sobre a vida de uma negra em um sistema escravocrata. A denúncia pode estar direcionada tanto para o perseguido quanto para a perseguição, em nosso caso essa acusação está orientada para a perseguição: o sistema escravocrata.

Sob a ótica de Plantin (2010), podemos reproduzir o quadro de *topois* tendo como *corpus* o poema acima.

Quadro 2

| <i>Topois</i> | Elementos do poema |
|----------------------|---|
| T1: O quê? | Escravidão |
| T2: Quem? | As mulheres negras |
| T3: Como? | Pode ser lembrado como uma atrocidade à identidade e a vida dos africanos e seus descendentes |
| T4: Quando? | Indeterminado |
| T5: Onde? | Espaço genérico |
| T6: Quanto? | Dura toda a vida da negra |
| T7: Por quê? | Os patrões ou os senhores |
| T8: Consequências? | O apagamento da identidade e da subjetividade da negra |
| T9: Normas? | A negra como coisificação |
| T10: Controle? | Inflexível |
| T11: Distância de y? | Proximidade |
| T12: Aprovação? | Situação desagradável que orienta para uma antipatia e uma acusação |

Fonte: adaptação do quadro segundo Plantin (2010, p. 73).

Outro poema de Drummond que aborda a tematização de escravidão é *Homem Livre*, no qual também podemos avaliar o posicionamento e o julgamento que o poeta faz sobre os escravos. Há algumas diferenças entre *Negra* e *Homem Livre*, antecipadamente, podemos citar que uma delas é sobre a identificação do protagonista da cena: no primeiro, a escrava

representa a coletividade; no segundo, há uma visão direcionada para a vida particular de um escravo específico. Veja-se o poema:

Homem Livre

Atanásio nasceu com seis dedos em cada mão.
Cortaram-lhe os excedentes.
Cortassem mais dois, seria o mesmo
admirável oficial de sapateiro, exímio seleiro.
Lombilho que ele faz, quem mais faria?
Tem prática de animais, grande ferreiro.

Sendo tanta coisa, nasce escravo,
o que não é bom para Atanásio nem para ninguém.
Então foge do Rio Doce.
Vai parar, homem livre, no Seminário de Diamantina,
onde é cozinheiro, ótimo sempre, esse Atanásio.

Meu parente Manuel Chassim não se conforma.
Bota anúncio no Jequitinhonha, explicadinho:
Duzentos mil-réis a quem prender crioulo Atanásio.
Mas quem vai prender homem de tantas qualidades? (DRUMMOND, 1973, p. 80)

Observamos outras distinções entre os dois poemas. *Negra* mostra o julgamento e a denúncia de forma genérica sobre a escravidão. Não possui qualificações subjetivas e é orientado a um efeito de objetividade que evidencia a coisificação da negra. *Homem Livre* está em dimensão inversa, pois deparamo-nos com uma identificação específica já que a figura central é nomeada com o nome próprio de Atanásio. Essa nomeação traz ao poema um efeito de singularidade e de particularidade, uma vez que o discurso se volta para a vida de um ser único no mundo, o escravo Atanásio. Ademais possui qualificações subjetivas que traçam características de personalidade do personagem central do poema, isto que o personifica.

Ao atentarmos para as descrições sobre a vida do escravo Atanásio, encontramos descrições específicas como os cargos que o mesmo ocupou e ocupa na vida, quais sejam: sapateiro, seleiro, ferreiro, escravo e cozinheiro. Também identificamos o uso de demonstrativos, e que segundo Charaudeau (2014) pode trazer o efeito de tipificação e de aproximação com o objeto. No trecho “ótimo sempre, esse Atanásio” (DRUMMOND, 1973, p. 80), o demonstrativo utilizado orienta para uma aproximação e intimidade do sujeito narrador com a figura de Atanásio. Ademais, verificamos quantificadores precisos e imprecisos, os imprecisos apontam para a subjetividade do poeta, como os seguintes: “sendo tanta coisa, nasce escravo” e “mas quem vai prender homens de tantas qualidades?”

(DRUMMOND, 1973, p. 80). O termo “tanta” indica uma possível relação de proximidade entre o sujeito e a figura de Atanásio, já que demonstra o conhecimento sobre as diversas qualidades que o personagem possui.

As qualificações que moldam a imagem de Atanásio são subjetivas ao longo do poema, podemos citar ainda, por exemplo: “admirável oficial de sapateiro”, “exímio seleiro”, “grande ferreiro”, “ótimo sempre”, “homem de tantas qualidades”. Essas características que descrevem a imagem de Atanásio fornecem saberes sobre os traços individuais e particularizam o escravo dentre tantos outros existentes. A imagem que é construída do escravo é de uma pessoa que possui diversas qualidades positivas apesar de ter nascido nessa posição social. Não nos deparamos com uma visão de coisificação do escravo, o que pode demonstrar que o sujeito enunciador não apoia o sistema como os escravos são tratados. Assim, o discurso revela o julgamento e o posicionamento negativo do sujeito narrador quanto à escravidão.

As descrições que moldam o poema produzem o efeito de emoção de simpatia. De modo contrário do poema anterior, *Negra*, que identificamos a antipatia em relação à escravidão, neste, estamos diante de um efeito de simpatia que se volta para a vítima da escravidão. Esse efeito de simpatia acontece em relação triangular, na qual o autor assume o papel de observador e de testemunha de um vínculo entre a vítima e a perseguição do sistema escravocrata. Nesse sentido, inferimos que o discurso do poema é orientado para a vida da vítima e revela os valores sociais que o sujeito enunciador sustenta sobre a escravidão.

Doravante iremos analisar os *topois*, sob a esteira de Plantin, e destacaremos os T7, T9, e T11. O T7 está principalmente relacionado para a imputação da responsabilidade do evento. Em *Homem Livre* há nomeação específica do perseguidor de Atanásio, trata-se da figura de Manuel Chassim. A indicação do perseguidor pode orientar para o efeito de emoção de cólera que se volta à imagem do senhor dos escravos. Com o T9, notamos como os valores sociais podem fazer uma alteração aos efeitos patêmicos no discurso. Como elucidação, assimilamos que a fuga de Atanásio pode trazer um efeito de alegria, já se mudarmos os valores sociais e adotarmos a visão de coisificação do escravo, essa fuga pode trazer um efeito de revolta ou de indiferença quanto a Atanásio. Por isso, as crenças do sujeito, os posicionamentos e os julgamentos do sujeito falante são fundamentais para orientar o discurso em direção a um efeito de emoção no discurso. O T11 trata da natureza da ligação do evento com o grau de proximidade, de intimidade, de envolvimento ou/e de solidariedade com o sujeito perseguido. Como vimos com as descrições realizadas no romance, apreendemos que

o poema apresenta uma proximidade entre o sujeito narrador e a figura de Atanásio, até mesmo por se tratar de um escravo de um parente próximo.

Em síntese, conseguimos apreender que os três poemas analisados possuem indícios de efeitos patêmicos no discurso. Vale ressaltar que uma obra literária é polissêmica e apresenta diversas chaves de leitura. Não foi nossa intenção, neste trabalho, de reduzir a grandeza poética e literária de Drummond em efeitos descritivos e patêmicos. Estamos cientes que uma obra literária possui diversas possibilidades de interpretação que irá depender da visão do leitor. Vale salientar, portanto, que o grau de descrição do poema que direciona para efeitos de emoções no discurso foi o aspecto que orientou nossa atenção.

Considerações finais

Ao analisarmos o *corpus* que foi composto por quatro poemas de Drummond, percebemos que os efeitos patêmicos podem estar presentes no discurso de forma implícita. Portanto, a construção de uma orientação para traços de emoções pode ser delineada a partir do contexto que é construído na própria organização de cada discurso. Ademais, os julgamentos e os posicionamentos que o sujeito enunciador faz sobre cada tema também são passíveis de inferência de efeitos de emoções, uma vez que a emoção é guiada e produzida a partir do universo de crenças e de valores de cada indivíduo.

Observamos que o primeiro e o segundo poema, *Confidências do Itabirano* e *Infância*, analisados sob a ótica descritiva, apresentam tendências de descrições e de qualificações subjetivas que se sobrepõe no discurso da obra. As qualidades positivas e os traços de personalidade que moldam a imagem de Drummond são atribuídos na sua vida no campo, na simplicidade e na calma de Itabira. Essas lembranças da vida em Itabira orientam para os efeitos de alegria, de tristeza e de orgulho. O orgulho que pode ser induzido a partir de nossas análises demonstra a promoção e a satisfação que o sujeito enunciador de Drummond apresenta de ter nascido no estado de lindas montanhas, Minas Gerais. Ademais, pode ser compreendido como um orgulho sobre as características identitárias que o poeta molda para si próprio.

O terceiro poema, *Negra*, apresenta uma descrição mais objetiva e realça as ações que uma mulher escrava faz em sua vida; ações essas que são executadas em prol de terceiros. Verificamos também como a relação de dominação que envolve a vítima da escravidão com os senhores/ patrões nos guiaram a inferir o efeito patêmico de antipatia sob o grau da acusação que demonstra crítica social e histórica ao sistema escravocrata.

O quarto poema, *Homem Livre*, tem uma organização descritiva que há tanto a objetividade quanto a subjetividade. Contudo, as qualificações subjetivas tiveram por nós um olhar mais atento, pois por meio delas é possível inferir uma relação de proximidade do eu narrador com a figura representativa do poema, nomeada como Atanásio. O efeito de emoção delineado foi a simpatia, que permite interpretar o julgamento negativo que Drummond constrói sobre a escravidão, deixando assim revelar as suas crenças e os seus posicionamentos ideológicos.

Por fim, é possível compreender que os discursos dos quatro poemas do poeta de Itabira contem efeitos de emoções que são construídos conforme a descrição que organiza as obras. Nesse sentido, o ato de narrar e de contar sobre o mundo e sobre o outro revela o ponto de vista de Drummond, bem como seus valores sociais e éticos que foram construídos ao longo de sua vida em Minas Gerais e de outros lugares.

Referências

ADORNO, T. W. Palestra sobre lírica e sociedade. In: *Notas de literatura I*. São Paulo: 34, 2003, p. 65-89.

ANDRADE, C. D. *Alguma poesia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1930.

_____. *Menino Antigo (Boitempo II)*. José Olympio, 1973.

_____. *Antologia Poética*. 12a edição, Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

_____. *Poesia completa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

BRUNACCI, M I. *Graciliano Ramos: um escritor personagem*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CHARAUDEAU, P. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, E., MACHADO, I. L. *Emoções no discurso*, volume II. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2010, p. 23-56.

_____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014. Nº 1-2, 1992, p. 26-31.

_____. Pathos e discurso político. In: MACHADO, I.L. et al. (org). *As emoções no discurso*, v. 1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 240 – 251.

FAVA, A. R. A dialética iluminada de Drummond. In: *Jornal da Unicamp*. 194 XVII. 2002.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso: a cena enunciativa*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2ª edição, 1993.

MATHIEU-CASTELLANI, G. *La Rhétorique des passions*. Presses Universitaires de France, Coll. Écriture, 2000.

PLANTIN, C. As razões das emoções. In: MENDES, E., MACHADO, I. L. *Emoções no discurso*. Volume II. Campinas –SP: Mercado de Letras, 2010, p. 57 – 80.

HIBRIDIZAÇÃO DO GÊNERO ANÚNCIO EM REVISTA SEMANAL DE INFORMAÇÃO

Caroline Francielle Alves¹
Sostenes Lima²

RESUMO: Este artigo busca analisar as diversas formas de hibridização presentes no gênero anúncio publicitário. O estudo tem como aporte teórico conceitos de gênero e de intergenericidade (BAKHTIN, 2010; MARCUSCHI, 2008, 2010; KOCH; ELIAS, 2006; LIMA, 2013), e de discurso e anúncio publicitário (SANT'ANNA, 2002; LARA, 2007). Foram selecionados para o estudo 20 anúncios impressos, que apresentavam como recurso a hibridização independentemente da marca, produto e/ou serviço anunciado. Os anúncios selecionados circularam na revista semanal de informação *Veja*, no período de 2010 a 2012. Os resultados do estudo indicam haver três processos de hibridização do gênero anúncio: a) hibridização por mescla de gênero, b) hibridização por metáfora de gênero e c) hibridização por intercalamento de gêneros.

PALAVRAS-CHAVE: Hibridização de gêneros. Intergenericidade. Anúncio publicitário. Revista semanal de informação.

ABSTRACT: This article seeks to analyze the various ways of hybridization present in the print advertisement genre. The study is based on the concepts of genre and intergenericity (BAKHTIN, 2010, MARCUSCHI, 2008, 2010; KOCH; ELIAS, 2006; LIMA, 2013) and in the concepts of advertising discourse and print advertisement genre (SANT'ANNA, 2002; LARA, 2007). 20 print advertisements were selected for the study, which presented hybridization regardless of the brand, product and / or service advertised. The selected advertisements circulated in the news weekly magazine *Veja*, from 2010 to 2012. The results of the study indicate that there are three hybridization processes in the print advertisement genre: a) hybridization by mixture of genres, b) hybridization by genres metaphor, and c) hybridization by intercalation of genres.

KEYWORDS: Hybridization of genres. Intergenericity. Print advertisements. Weekly News magazine.

Introdução

O anúncio é um gênero do discurso publicitário que tem como objetivo promover determinada marca, produto e/ou serviço; em última instância, esse gênero busca convencer o leitor/consumidor a se engajar numa prática de consumo. O discurso publicitário circula em vários meios de comunicação, tendo, assim, uma ampla visibilidade e, por isso, tem

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: alves.caroline@hotmail.com.

² Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (2013). Docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) e do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: limostenes@gmail.com.

contribuído decisivamente para a construção e reprodução do senso comum (SILVERTONE, 2005). Por isso, é necessário que os mecanismos discursivos usados para a construção do anúncio sejam estudados, pois podem favorecer a manipulação do leitor.

O principal objetivo do gênero anúncio é mostrar ao leitor/consumidor as vantagens de se adquirir determinados produtos e/ou serviços e conseqüentemente despertar o interesse de consumo em um público alvo. Para isso, se utiliza de vários mecanismos discursivos e textuais, com vistas a ampliar o apelo retórico e, conseqüentemente, uma maior adesão de visualização e leitura. Um desses mecanismos é o hibridismo, nosso objeto de estudo.

Neste artigo, buscamos analisar as diversas formas de hibridização do gênero anúncio publicitário em revista semanal de informação³. A hibridização é uma estratégia discursivo-textual usada para realizar determinados propósitos sociodiscursivos específicos a partir da mistura de formas e funções de gêneros variados. Nesse sentido, procuramos analisar o modo como a hibridização é usada para construir o sentido do gênero anúncio. A partir da proposta de Bakhtin (2010) – segundo a qual os elementos básicos de constituição de um gênero são tema, estilo e composição –, buscamos também analisar o processo de preservação e integridade do gênero em estudo.

A hibridização é vista como uma ação retórica intencional, estando presente nos gêneros que precisam diversificar seu modo de organização para atrair a atenção do público, como é o caso gênero anúncio. É importante ressaltar que esse tipo de estratégia, em geral, passa despercebido pelo sujeito que recebe o discurso, o que pode favorecer a manipulação do leitor. Partindo desse pressuposto, o estudo busca apontar e explicar os meios retórico-discursivos que a publicidade utiliza para estabelecer uma relação de poder assimétrica com o leitor (FAIRCLOUGH, 2001).

Para essa pesquisa, foram selecionados 20 anúncios da revista *Veja* que apresentavam um acentuado processo de hibridização, independentemente da marca, serviço e/ou produto anunciado. Os anúncios selecionados circularam na revista no período de 2010 a 2012. Por questão de limitação de espaço, apenas quatro anúncios aparecem nas análises apresentadas neste artigo. Porém, os resultados encontrados nesses quatro anúncios retratam o que observamos em todos os 20 textos da amostra

³ Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do projeto “Gêneros em revista: análise sociorretórica e discursiva de gêneros em revistas semanais de informação”, coordenado por Sostenes Cezar de Lima, que tem como objetivo principal analisar a configuração discursiva, genérica e textual da revista semanal de informação, a partir de aportes da Análise Sociorretórica de Gêneros (ASG), Análise Crítica de Gêneros (ACG) e Análise de Discurso Crítica (ADC).

Esse estudo se assenta num viés crítico, uma vez que pode contribuir para a promoção de uma educação linguística crítica. As análises dos processos de hibridização do gênero anúncio em revistas semanais pode proporcionar esclarecimentos promissores para a área de Análise Crítica de Gêneros, ao discutir questões sociais envolvidas nas práticas publicitárias e nas práticas de indução ao consumismo.

Estabilidade e mudança de gêneros

Partimos da premissa bakhtiniana segundo a qual os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2010, p. 262). É essa estabilidade que permite que o sujeito construa, produza e interprete, os textos que circulam em nossa sociedade (BAKHTIN, 2010). Um indivíduo só consegue diferenciar um determinado gênero de outro, porque este possui um conjunto de características básicas que o diferencia. De acordo com Bakhtin (2010), os elementos básicos de constituição de gênero são: tema, estilo e composição. Essas características são facilmente reconhecidas pelos integrantes da sociedade, por isso, não confundimos uma carta e uma nota fiscal, por exemplo.

Bakhtin (2010), ao denominar os gêneros discursivos como enunciados relativamente estáveis, mostra que estes podem sofrer alterações. Os gêneros acompanham as mudanças sociais; por isso, modificam algumas de suas características básicas. Isso ocorre por influências de vários elementos com os quais a língua mantém relação, tais como: sociedade, cultura, mídia, suporte e entre outros.

Koch (2004, p. 161) argumenta que

a concepção de gênero de Bakhtin, não é estática, como poderia parecer à primeira vista. Pelo contrário, como qualquer outro produto social, ele reconhece que os gêneros estão sujeitos a mudanças, decorrentes não só das transformações sociais, como devidas ao surgimento de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, em função de novas práticas sociais, que os determinam [...].

As mudanças dos gêneros são inevitáveis, pois estes estão relacionados às práticas sociais, de modo que as mudanças na vida social implicam mudanças nos gêneros. Assim, é fundamental perceber o gênero como um produto social e como tal, heterogêneo, variado e suscetível as mudanças. Berkenkotter e Huckin (apud BEZERRA, 2001, p. 105), afirmam que “[...] os gêneros são estruturas retóricas inerentemente dinâmicas que podem ser manipuladas de acordo com as condições de uso”.

Notamos, portanto, que gêneros se constituem e funcionam num campo de tensão entre a preservação e mudança, conforme se vê na definição bakhtiniana (2010, p. 262): “tipos

relativamente estáveis de enunciados”. Os termos *estáveis* e *relativamente* indicam exatamente essa tensão. Por um lado, há uma força de estabilidade que permite o reconhecimento e o funcionamento dos gêneros nas diversas esferas da atividade humana de modo duradouro. Por outro lado, o gênero tende à inovação, uma vez que está associado aos processos históricos e sociais. Essa tendência à inovação implica que a estabilidade só pode ser realizada de modo relativo.

É importante destacar que, frequentemente, os membros experientes de comunidades discursivas especializadas usam mecanismos de inovação para a criação de novas formas, com vistas a atender demandas institucionais e sociais emergentes (SWALES, 1990; BEZERRA, 2001). Por isso, os gêneros não devem ser analisados apenas com base no aspecto formal, mas na relação com as práticas sociais e institucionais. Devem ser consideradas também questões relacionadas a interesses, relações de poder, tecnologias e atividades discursivas no interior da cultura.

Funcionamento social do gênero anúncio

O principal objetivo da publicidade é especificamente vender ou promover um determinado produto, serviço ou marca. Para que isso ocorra, seu discurso circula na sociedade por meio de vários gêneros como: comercial de televisão, anúncio, folder, classificados, mala direta e entre outros.

Neste trabalho, usaremos como objeto de análise o gênero anúncio impresso. Esse gênero, segundo Carvalho (2002 apud SANTOS, 2010, p. 54), “usa em sua estrutura linguística procedimentos altamente elaborados com o objetivo de seduzir o leitor/consumidor”. Sant’Anna (2002, p. 77) define o anúncio como “o meio publicitário por excelência para comunicar algo com o propósito de vender serviços ou produtos, criar uma disposição, estimular um desejo de posse ou para divulgar e tornar conhecido algo novo e interessar a massa ou um de seus setores”.

Assim, a função primordial desse gênero é divulgar uma marca, produto e/ou serviço, e, com isso, despertar o interesse de consumo em um público específico. É por isso que o anúncio é amplamente aberto à inovação, pois precisa despertar o interesse do consumidor.

Para estabelecer uma interlocução com o leitor/consumidor via anúncio impresso, o anunciante precisa diversificar suas estratégias comunicativas e estar sempre inovando. A hibridização gênero é um recurso frequentemente usado para dar sentido cômico, dramático, entre outros, e, assim, atrair a atenção do leitor/consumidor para convencê-lo a se engajar nos

sentidos do texto. “Quando o anúncio impresso deixa de apresentar algum aspecto inovador na estruturação multimodal ou na construção semiótico-discursiva, em geral, o leitor sequer começa a leitura” (LIMA, 2013, p. 56).

Convém destacar que o anúncio ocupa um papel periférico na estruturação e organização hipergenérica da *revista semanal de informação* como um grande enunciado (LIMA, 2013), podendo ser ignorado. De acordo com o estudo de Lima (2013), a *revista semanal de informação* é constituída de dois grupos de gêneros: os *gêneros fundantes* e os *gêneros coadjuvantes*. O primeiro grupo é formado pelos gêneros jornalísticos (reportagem, nota, entrevista, infografia etc.) e os gêneros que organizam a estrutura da revista (sumário, cabeçalho, rodapé etc.). São os *gêneros fundantes* que permitem o reconhecimento social da *revista semanal de informação* como uma atividade/produto jornalístico que visa prioritariamente informar. O grupo dos *gêneros coadjuvantes* é formado pelos demais gêneros, em especial os *gêneros publicitários*.

Assim, como não fazem parte da progressão temática e da constituição da revista como um grande enunciado, os *gêneros coadjuvantes* requerem o acionamento de diversas estratégias comunicativas e discursivas para atrair a atenção do leitor/consumidor. Em tese, o leitor se engaja na leitura de uma *revista semanal de informação* não pela publicidade que veicula, mas pelo que ela oferece em matéria de informação, isto é, pelos seus produtos jornalísticos. Nesse sentido, para atrair a atenção dos leitores/consumidores para os produtos publicitários presentes na *revista semanal de informação*, o anunciante precisa construir uma atividade comunicativa com fortes apelos visuais e semânticos, promovendo, assim, constantes inovações no gênero anúncio. Entre essas inovações, destacamos a hibridização.

Lara (2007, p. 15) afirma que o anúncio publicitário é

[...] um dos domínios onde mais se verifica a intertextualidade intergêneros: aparecem, com frequência, textos híbridos que, buscando criar efeitos de sentido de inovação, surpresa, humor, ‘transformam’ o anúncio publicitário num outro gênero, recorrendo, sobretudo, à alteração da forma, já que a função primeira (por exemplo, a de convencer o outro a consumir um dado produto ou a utilizar um determinado serviço) tende a se manter – e ser reconhecida pelo enunciatário.

O gênero anúncio incorpora com muita facilidade e eficácia padrões discursivos oriundos de outras práticas sociais e ordens de discurso. Esse gênero é, entre os gêneros publicitários, um dos que melhor aproveita a hibridização, com objetivo de despertar a atenção do consumidor; usa aspectos inovadores, capazes de mobilizar o interesse dos leitores (LIMA, 2013).

O anúncio, além do objetivo básico de promover um determinado produto, serviço e/ou marca, também pode incorporar o objetivo de entreter o leitor/consumidor. Por isso, esse gênero tem se mostrado aberto à inovação, fugindo do convencional, aliando-se o entretenimento às suas funções. Naturalmente, o anunciante, ao oferecer ao leitor/consumidor uma oportunidade de entretenimento por meio de um anúncio, busca sempre levar esse leitor/consumidor a construir algum tipo de relação afetiva com o objeto anunciado, promovendo uma experiência de aproximação com uma marca, produto e/ou serviço. Nota-se, assim, “uma significativa reordenação das linguagens dos anúncios, de maneira que muitos deles se parecem cada vez menos com a publicidade tradicional, consistindo numa ordenação que mal cita a marca anunciante” (NAKAGAWA, 2007, p. 268 apud COVALESKI, 2010).

Portanto, se o anunciante apresentar uma linguagem tradicional, o leitor se manterá distante da interlocução, por não encontrar, logo no primeiro contato visual com o texto, razões suficientes para se engajar numa troca de sentidos (LIMA, 2013). Nesse caso, a falta de inovação no gênero pode inviabilizar a comunicação com o consumidor, pois este não sentirá interesse em ler o anúncio.

Em geral, as agências produtoras de anúncio acompanham de perto as mudanças sociais, se mostrando atentas a incorporar no gênero anúncio elementos temáticos do momento. Aproveitando a abertura desse gênero à inovação em seus elementos constituintes básicos – tema, estilo e composição –, o anunciante usa diversas estratégias para camuflar seu propósito, que é a venda.

Hibridização de gêneros

Os gêneros fazem parte das nossas práticas sociais. Por isso, acompanham as mudanças e as transformações da sociedade, sendo lugares de tensão entre estabilidade e mudança, como dito antes. Nesse sentido, Marcuschi (2010, p. 19) afirma que os gêneros são flexíveis, “caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas”.

Na contemporaneidade, os gêneros raramente mantêm características estáticas. As diversas esferas da atividade discursiva exploram cada vez mais a abertura dos gêneros à inovação para se criar gêneros híbridos, especialmente no campo das atividades promocionais e publicitárias (BEZERRA, 2001).

É importante destacar que os gêneros textuais nascem e se desenvolvem dentro de uma esfera de intenso contato com outros gêneros, formando cadeias e sistemas altamente complexos interativos. Isso pode promover, com certa frequência, uma mistura de propriedades estruturais e discursivas dos gêneros (LIMA, 2013). Portanto, o intenso contato de um gênero com outro pode fazer surgir formas genéricas híbridas. Sobre isso, Lima, (2013, p. 56) explica ainda que

o contato intenso de um gênero com outro(s) dentro de uma rede interdiscursiva (comunidade, domínio ou sistema discursivo), dentro de uma cadeia ou sistema genérico pode conduzir um determinado gênero a uma “progressiva hibridização” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 34), isto é, pode levá-lo a assimilar ou incorporar traços (estruturais ou discursivos) de gêneros com quais está estabelecendo contato.

Outra causa que favorece a hibridização é expansão das mídias, pois cria condições favoráveis à interdiscursividade e ao contato entre gêneros (LIMA, 2013). Nesse sentido, Pinheiro (2002, p. 278) afirma que “as frequentes mudanças provocadas pela tecnologização dos meios de comunicação faz brotar uma variedade de gêneros híbridos, construídos em decorrência da necessidade de gerar o “novo”: criar, transformar, modificar, mesclar e inovar”.

Fairclough (1993, p. 141 apud BEZERRA, 2001, p. 106), referindo-se as mudanças nas práticas discursivas, aponta que

há uma completa reestruturação de fronteiras entre as ordens do discurso e as práticas discursivas; por exemplo, o gênero do anúncio ao consumidor tem colonizado muitas ordens do discurso profissional e do serviço público em larga escala, gerando uma diversidade de novos gêneros híbridos parcialmente promocionais.

A hibridização constitui uma estratégia retórica intencional em gêneros que precisam diversificar seu modo de organização e de construção do sentido para atrair o público, como é o caso do gênero anúncio. É comum encontrarmos a hibridização em vários gêneros, mas na publicidade ela “opera de maneira particularmente produtiva na subversão da ordem genérica instituída, chamando a atenção para alcançar a venda de um produto” (MARCUSCHI, 2008, p. 167).

O modo de construção da hibridização de gêneros

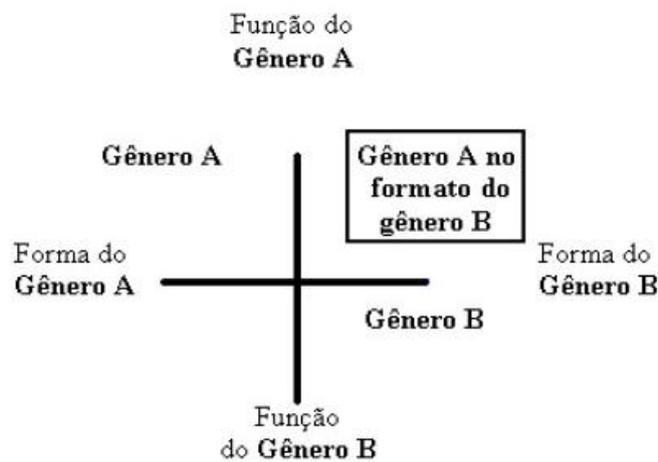
Os gêneros são facilmente reconhecidos em nossas práticas sociais. Lara (2007) explica que podemos até não saber o que é um gênero, ou mesmo nomeá-lo, mas o reconhecemos em nossas práticas sociais, e percebemos quando foge aos padrões já

conhecidos ou quando faz uso de determinada forma não esperada. É esse conhecimento socialmente partilhado que possibilita ao leitor identificar um gênero híbrido.

Baseados em Marcuschi (2008), concebemos a hibridização como um processo que ocorre quando um ou mais gêneros se misturam a outros, ou seja, quando as características funcionais como estilo e composição (Gênero A) são assimiladas por outro gênero que possui uma forma específica (Gênero B).

Na Figura 1 a seguir, demonstramos como ocorre o processo de hibridização de gêneros.

Figura1- Processo de hibridização de gêneros



Fonte: Marcuschi (2008, p. 166, adaptado).

A Figura 1 nos mostra um processo em que o *Gênero A*, mantendo a sua função, assume a forma do *Gênero B*. Por exemplo, podemos ter um anúncio na forma de uma carta. Nesse caso, teremos um texto com a função de anúncio (Gênero A) assumindo a forma de uma carta (Gênero B). Notamos, portanto, aí um processo em que função e forma de dois gêneros se mesclam, gerando assim, um gênero híbrido.

É importante salientar que a hibridização deve ocorrer dentro dos limites do gênero específico, para que este não se torne estranho para os integrantes da sociedade. Marcuschi (2008, p. 166) afirma que “em princípio, isso não deve trazer dificuldade alguma para a interpretabilidade, já que impera o predomínio da função sobre a forma na determinação interpretativa do gênero, o que evidencia a plasticidade e dinamicidade dos gêneros”.

Assim, apesar do Gênero A se apropriar de certas características do Gênero B, podemos perceber que ele não perde sua função, ou seja, o Gênero A mantém suas

características funcionais básicas. Então, o que definirá o gênero será o propósito comunicativo, ou seja, a sua finalidade.

Análise da hibridização do gênero anúncio em revista semanal de informação

Identificamos no processo de hibridização do gênero anúncio publicitário em *revista semanal de informação* três tipos de hibridização: a) *hibridização por mescla*, b) *hibridização por metáfora* e c) *hibridização por intercalamento de gêneros*.

A seguir apresentamos a análise de um exemplar de cada um desses tipos de hibridização.

A hibridização por mescla de gêneros

Denominamos *hibridização por mescla* o processo de mistura de dois gêneros distintos. Esse processo “ocorre quando aspectos (estruturais e/ou discursivos) de um ou mais gêneros que são assimilados por um gênero já existente, ou se mesclam (a partir de novas combinações discursivas e genéricas) para criar um novo gênero” (LIMA, 2013, p. 59). A fusão de aspectos discursivos é caracterizada como interdiscursividade, isto é, a hibridização de discursos oriundos de diferentes ordens discursivas.

Koch e Elias (2006) nomeiam como intergenericidade o fenômeno de mistura de gêneros. Segundo as autoras, esse fenômeno ocorre quando um gênero assume a forma de outro gênero. Assim, um gênero pode ser considerado híbrido quando apresenta uma forma mista, ou seja, apresenta certas características de outro gênero.

Embora não utilize o termo *hibridização por mescla*, esse processo também foi estudado por Bhatia (2004). O autor usa o termo *colonização* para designar “a invasão da integridade de um gênero por outro gênero, ou convenção de gêneros” (BHATIA, 2004, p. 58 apud BEZZERA, 2007, p. 716). Ainda segundo o autor, esse processo leva “frequentemente à criação de formas híbridas”, especialmente formas guiadas por propósitos promocionais.

Para Marcuschi (2010), a expressão que melhor traduz esse fenômeno, seria a de *mistura de gêneros*, ou seja, a hibridização ou mescla de gêneros. Nomeamos aqui como *hibridização por mescla* para podermos abarcar todos os conceitos apresentados acima.

A *hibridização por mescla* poderá acontecer de duas formas: a) tendo-se o conteúdo temático como núcleo da hibridização e/ou b) tendo-se recortes de textos e de estruturas retóricas como núcleo da hibridização.

Vejamos o primeiro caso na Figura 2 a seguir.

Figura 2 - Hibridização entre o gênero anúncio e o gênero testamento



Fonte: Revista *Veja*, edição 2155, 10 mar. 2010, p. 72-73

Esse anúncio mostra uma pessoa surfando e na frente da imagem de um carro; acima há um texto com recursos e ações discursivos do gênero testamento. Por meio dos aspectos estruturais e discursivos, o anúncio busca mostrar ao leitor que todos os bens podem ser deixados para alguém da família. Porém, de acordo com o discurso do anúncio, as experiências esportivas vão além da vida, ou seja, as conquistas no esporte são algo único que o indivíduo carrega consigo para sempre. E o carro *Eco Sport* acompanha as pessoas nessas aventuras inesquecíveis.

O anunciante se apropriou do conteúdo temático do gênero testamento para construir o sentido do anúncio, que se dá a partir da ligação estabelecida entre o discurso (conteúdo temático) do testamento e a imagem do carro que aparece à frente do anúncio. O discurso do anúncio constrói a ideia de que o carro *EcoSport* é ideal para todas as pessoas que praticam esportes. A expressão “tubo” se refere a onda que uma suposta pessoa (da imagem ao fundo) surfou em Noronha. No texto não se faz referência ao carro, mas pelas imagens o leitor conseguirá identificar que se trata de um anúncio de carro.

A mescla entre os gêneros anúncio e testamento tem como núcleo o conteúdo temático. A partir de elementos referentes a esfera discursiva do gênero testamento, o anúncio estabelece uma relação do texto verbal com as imagens e, assim, possibilita a construção de sentidos. Automaticamente, se constrói o sentido de que todas as coisas podem ser deixadas, mas as experiências e alegrias que o carro proporciona não poderão ser esquecidas.

Apesar de usar recurso de outro gênero, esse anúncio tem um propósito “abertamente promocional, indicando visivelmente certas marcas estruturais e retórico-discursivas do discurso publicitário” (LIMA, 2013, p. 57). Entre essas marcas, destacamos a ligação entre o texto e as imagens, a qual possibilita ao leitor identificar que se trata de um gênero promocional.

A Figura 3, a seguir, nos mostra o caso em que a hibridização por mescla tem como núcleo o recorte e encaixe de parte de outros textos.

Figura 3 - Hibridização entre anúncio e notícia.



Texto 1: Na turma dos modelos com estepe na tampa traseira, novo Citroën derrota Idea Adventure, CrossFox e EcoSport. (Transcrito do anúncio).

Texto 2: Segmento pretendido pela fabricante, isso porque de cara o C3 Aircross derrotou seus principais rivais: Fiat Idea Adventure, Volkswagen CrossFox e Ford EcoSport. Cheio de inovação para a categoria, como o para-brisa panorâmico e o CPS integrado no painel (opcional de R\$ 2.400), o Citroën, equipado com propulsor 1.6 de até 113 CV, custa R\$ 61,900 na versão exclusive, de topo. É o mais espaçoso, com o melhor acabamento e o maior porta-malas desse quarteto. (Transcrito do

Texto 3: Se esse comparativo fosse um desenho animado, ante o EcoSport, que ficou em último, Citroën seria o carro dos Jetsons o Ford, o dos Flintstones. (Transcrito do anúncio).

Fonte: Revista *Veja*, edição 2185, 6 out. 2010, p. 71

A mescla de gêneros, nesse anúncio, tem como núcleo o recorte de partes de outros textos. O anúncio é composto por trechos de notícias que mostram o resultado da comparação do modelo anunciado com outros modelos concorrentes. Os excertos de notícia servem ao objetivo de mostrar que o carro é o mais equipado e o melhor da categoria. O anunciante usa a imagem do jornal para camuflar o propósito do anúncio. Usa-se, nesse caso, a credibilidade do discurso jornalístico como recurso retórico-persuasivo.

O anúncio explora, de modo acentuado, a intertextualidade, que é a ligação que um texto estabelece com o outro. Podemos perceber que o anunciante utilizou alguns elementos do discurso jornalístico como recursos promocionais. Como dito, os textos jornalísticos foram usados com a função de dar mais credibilidade ao anúncio. Usa-se a imagem do gênero notícia, que tem como função relatar os acontecimentos de modo supostamente imparcial, para legitimar o discurso de que o modelo anunciado é o melhor. Portanto, no anúncio apresentado na Figura 3, a hibridização ocorre como resultado da utilização de aspectos textuais e discursivos do gênero notícia.

Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p. 17) explicam que a intertextualidade

ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores. Isto é, em se tratando de uma intertextualidade stricto sensu, é necessário que o texto remeta a outros textos ou fragmentos de textos efetivamente produzidos, com os quais estabelece algum tipo de relação.

A hibridização foi usada como uma estratégia para camuflar os propósitos promocionais. Busca-se, com essa estratégia, levar o leitor/consumidor a interpretar o conteúdo discursivo do anúncio como simples informações, não como um conjunto ações

retóricas promocionais.

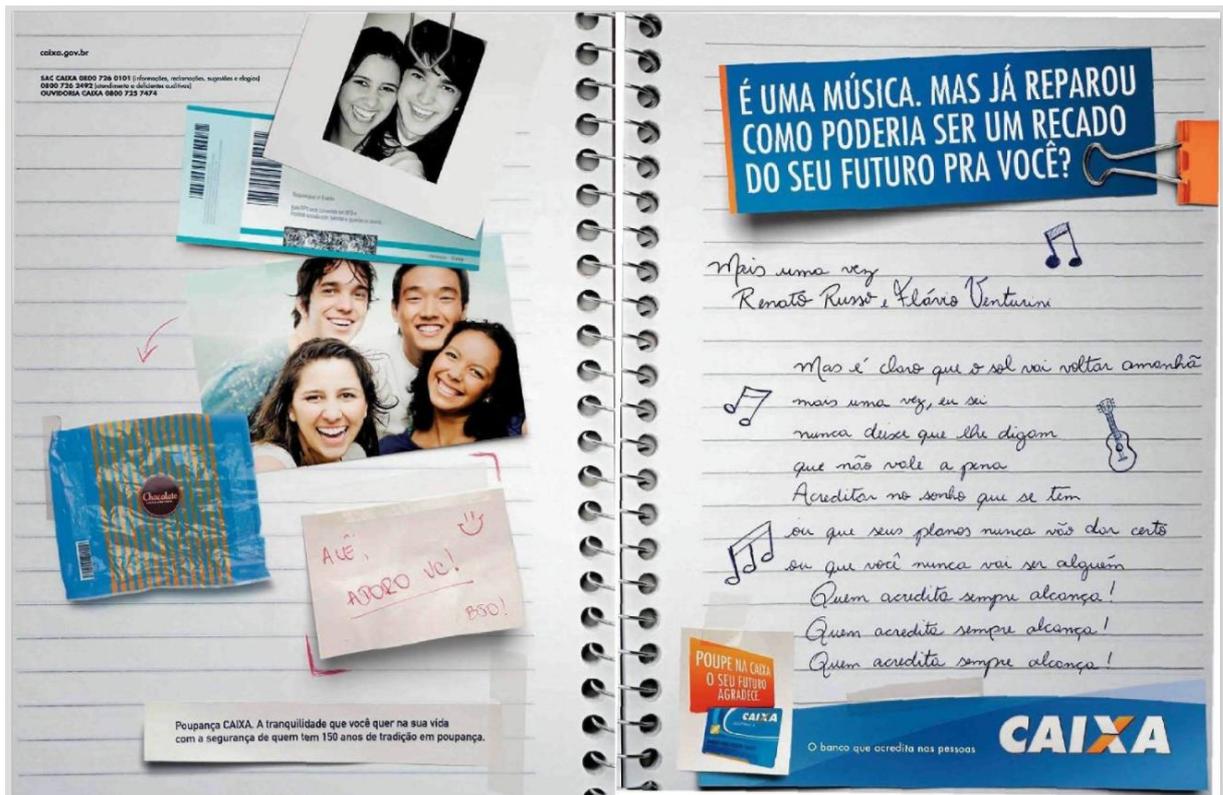
Esse tipo de hibridização se difere da *hibridização por intercalamento* porque os trechos do texto foram recortados para compor o sentido global do anúncio; se forem retirados, o anúncio perde parte importante do sentido, implicando a perda também do propósito comunicativo.

A hibridização por metáfora de gêneros

Segundo Lima (2013), a *hibridização por metáfora* ocorre quando um gênero é produzido e interpretado a partir do aproveitamento da forma e das estruturas retóricas de outro gênero. É instaurada uma imbricação entre estrutura, função e contextualização sociorretóricas de dois ou mais gêneros. Porém, a função e os esquemas de interpretação de um gênero predominam e constituem o fio condutor do evento discursivo.

Temos na Figura 4 a seguir um exemplo desse tipo de hibridização.

Figura 4 - Hibridização entre o gênero anúncio e o gênero diário



Fonte: Revista *Veja*, edição 2190, 10 nov. 2010, p. 6-7

O anúncio publicitário da empresa Caixa Econômica Federal é constituído de duas páginas. Na primeira página, na parte superior há uma fotografia de um casal e uma fotografia de seus amigos no centro; mais abaixo há a imagem de uma embalagem de chocolate, uma passagem e um bilhete; no final da página aparece, com letras menores, um texto que busca ressaltar a tradição da empresa: “Poupança CAIXA. A tranquilidade que você quer na sua vida com a segurança de quem tem 150 anos de tradição em poupança”. Já na segunda página do anúncio há o registro manuscrito da música “Mais uma vez”, de Renato Russo, e logo abaixo aparece o logo da empresa.

A imagem de fundo do anúncio é um caderno em espiral, uma espécie de diário pessoal. Esse diário mostra os acontecimentos bons vividos por “Ale”. O diário busca construir o sentido de que, em todos os momentos bons vividos por “Ale”, a caixa econômica estava presente. O anunciante tenta mostrar ao consumidor que a empresa estará com ele para proporcionar momentos felizes e alegres. Pretende, assim, transmitir segurança, promovendo o seguinte sentido: a pessoa que usar o serviço de poupança da Caixa estará sempre segura, tranquila e feliz.

Nesse anúncio, a *hibridização por metáfora* está assentada no fato de o gênero anúncio assumir a forma do gênero diário, criando um sentido de efeito promocional. O gênero anúncio foi produzido e interpretado a partir do aproveitamento da forma e das estruturas retóricas do gênero diário (LIMA, 2013). Assim, o anúncio apresenta conteúdo temático, estilo e composição do gênero diário.

A princípio, a imagem geral do texto, que mostra de forma acentuada os elementos estruturais, induz a interpretação do gênero como um diário. Contudo, uma leitura mais aprofundada logo encaminhará o leitor para a interpretação do texto como anúncio. De acordo com Swales (2001), a primeira coisa com que o leitor se depara em gênero é com a forma. Entretanto, quando lê o que está escrito, o leitor é encaminhado à interpretação de elementos mais sutis, associados aos aspectos discursivos.

O caderno em espiral, fotos e bilhetes, buscam conduzir o leitor, no primeiro momento, interpretar essa imagem como um diário que pretende demonstrar os momentos bons vivido por “Ale”. Contudo, a competência metagenérica (KOCH; ELIAS, 2006), isto é, o conhecimento social a respeito do funcionamento do gênero anúncio, logo conduziria o leitor a interpretar o texto como um texto promocional, não como um diário. É através do local de circulação do gênero e da logomarca da empresa que percebemos que a função desse texto é

promover um serviço e uma marca, ao invés de expor uma experiência de bons momentos vividos por “Ale”.

Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p. 63) denominam de competência metagenérica as relações intertextuais que os gêneros mantêm entre si “no que diz respeito à forma composicional, ao conteúdo temático e ao estilo”. Isso, segundo as pesquisadoras, permite ao falante, reconhecer um determinado gênero, mesmo quando este é produzido a partir do aproveitamento das estruturas retóricas de outros, como no anúncio acima.

O interlocutor, embora note o esquema retórico típico do diário, mobiliza um deslocamento semântico genérico, passando a ver o gênero como um anúncio publicitário. Esse deslocamento é realizado, em parte, por causa da logomarca da empresa, da cor predominante do anúncio, aspectos que conduzem o leitor a reconhecer a marca da Caixa Econômica Federal.

O exemplo apresentado na Figura 4 mostra que, apesar de instaurada uma imbricação entre os gêneros diário e anúncio, a função e interpretação do gênero anúncio publicitário predominam e constituem o fio condutor do evento discursivo (LIMA, 2013). Assim, mesmo apresentando estilo e a composição do gênero diário, o propósito comunicativo prevalece.

Hibridização por intercalamento de gêneros

A *hibridização por intercalamento* de gêneros acontece quando o gênero é usado para compor um enunciado em outro gênero, ou seja, o gênero de uma dada esfera aparece incorporado em outro, mantendo fronteiras nítida em relação aos gêneros que compõe por meio de marcas explícitas de fronteiras (BAKHTIN, 1988 apud ROJO, 2015).

Figura 5: Hibridização por intercalamento entre o gênero anúncio e o gênero carta

Chegaram os Serviços Van Gogh do Santander.

Texto 1

Caros amigos Santander:

Meu nome é Idelfonso Santos e sou cliente dos Serviços Van Gogh há 5 anos. Eu senti a diferença de ter os Serviços Van Gogh quando percebi que teria mais tempo para brincar com minha filha e poder pensar nos meus investimentos quando ela já estivesse dormindo. De certo, vocês também vão sentir essa diferença.

Bem-vindos!

Idelfonso

Texto 2

Agora, cliente Santander também vai entender o valor de ter os Serviços Van Gogh. Tenha a sua disposição gerentes preparados para resolver seus problemas das 8h às 24h, 365 dias por ano. Você recebe assessoria pessoal, por telefone, em um Portal de Investimentos e até em um programa de rádio. E o que é melhor: a mensalidade dos Serviços Van Gogh inclui a possibilidade de você ter 2 cartões Platinum, um Visa e outro MasterCard, com uma única senha e podendo escolher o limite de cada um, e até 10 adicionais, além de 240 espaços diferenciados para seu conforto. Junte-se a nós.

Santander
Valorizando ideias por uma vida

Texto 1:

Caros amigos Santander:

Meu nome é Idelfonso Santos e sou cliente dos Serviços Van Gogh há 5 anos

Eu senti a diferença de ter os Serviços Van Gogh quando percebi que teria mais tempo para brincar com minha filha e poder pensar nos meus investimentos quando ela já estivesse dormindo. De certo, vocês também vão sentir essa diferença.

Bem-vindos!

Idelfonso. (Transcrito do anúncio).

Texto 2: Agora, cliente Santander também vai entender o valor de ter os Serviços Van Gogh.

Tenha a sua disposição gerentes preparados para resolver seus problemas das 8h às 24h, 365 dias por ano. Você recebe assessoria pessoal, por telefone, em um Portal de Investimentos e até em um programa de rádio. E o que é melhor: a mensalidade dos Serviços Van Gogh inclui a possibilidade de você ter 2 cartões Platinum, um Visa e outro MasterCard, com uma única senha e podendo escolher o limite de cada um, e até 10 adicionais, além de 240 espaços diferenciados para seu conforto. Junte-se a nós. (Transcrito do anúncio).

Fonte: Revista *Veja*, edição 2146, 13 jan. 2010.

O anúncio apresentado na Figura 5 mostra como imagem de fundo a fotografia de uma criança com seu pai em um momento de alegria e tranquilidade; ao lado da imagem há uma carta em que é relatado o quanto o pai da criança está contente por ter adquirido os serviços Van Gogh, pois agora tem mais tempo para brincar com sua filha. Logo abaixo, no lado direito, aparece um texto que mostra as vantagens de se tornar um cliente do banco Santander.

O anúncio do banco Santander se utilizou do gênero carta para mostrar as experiências vivenciadas por um suposto consumidor que já adquiriu o serviço da empresa. Por meio dessa narrativa, o anúncio visa mostrar aos leitores/consumidores as boas experiências vividas por alguém que utilizou o serviço. A narrativa em primeira pessoa tenta demonstrar confiança ao consumidor. A narrativa se baseia na seguinte lógica: se alguém que usa esse serviço está contente, então o serviço é confiável.

Nesse caso, a carta perde sua função social ao integrar o anúncio publicitário. Assim, não faz parte da enunciação como uma carta. Embora o leitor reconheça como um outro gênero utilizado em outras circunstâncias comunicativas, identificará nesse caso uma imitação da função social exercida pela carta, redimensionada para cumprir o propósito comunicativo do anúncio.

A carta integra o anúncio, mas não necessariamente complementa suas informações, pois a carta tem outros propósitos comunicativos que são relatar e informar. Esses propósitos sociodiscursivos são diferentes da divulgação de um produto e/ou serviço. Ou seja, verifica-se que a carta foi usada com o objetivo de dar mais credibilidade ao anúncio.

No anúncio acima, os gêneros anúncio e carta se mesclam as ações retóricas de informar/relatar e de divulgar/promover com o propósito de construir o evento discursivo promocional. Cabe ressaltar que, se os gêneros forem vistos em eventos discursivos diferentes, teremos interpretações distintas. Para o leitor, a carta, embora seja reconhecida, não cumpre o seu papel social, pois não está sendo utilizado na função social para a qual foi preparada, ou seja, de informar e relatar; apenas complementa o texto do anúncio. Porém se for retirada o anúncio não perde seu sentido, por causa de outros elementos como as imagens e o texto apresentado no anúncio.

Nessa hibridização, o gênero carta aparece incorporado no anúncio, com zonas de contato e influência recíproca. Apesar do gênero compor o anúncio, a carta não perde suas características básicas, tais como estilo, composição e finalidade. Assim, a carta, que é um gênero de dada esfera aparece incorporada em outra. Isto é, sai da esfera das relações pessoais para a esfera do o anúncio publicitário, perdendo sua função social, para integrar o propósito comunicativo do anúncio.

Considerações finais

Nessa pesquisa, buscamos analisar as diversas formas de hibridização presentes no gênero anúncio. As análises nos mostram que há diferentes formas de hibridização nesse

gênero, que são: a) *hibridização por mescla*, em que as características de dois gêneros (forma, função, estilo, propósito) são misturados, não sendo possível delimitar as fronteiras de cada um; b) *hibridização por metáfora*, em que o gênero é produzido e interpretado com o aproveitamento da forma e das estruturas retóricas de outro gênero, ou seja, um gênero é construído usando estilo, composição e conteúdo temático de outro; c) e *hibridização por intercalamento*, em que os padrões dos gêneros hibridizados (estrutura, conteúdo, estilo e finalidade) são facilmente identificáveis, de forma que um gênero não ocupa o espaço do outro, apenas complementam os sentidos.

Notamos que os anunciantes usam outros gêneros para dar mais credibilidade para o produto e/ou serviço anunciado. Uma das estratégias utilizadas nos anúncios foram as narrativas em primeira pessoa, as quais servem ao propósito de demonstrar que determinado produto já tinha sido usado por alguma pessoa. Esse tipo de narrativa é geralmente produzida por pessoas com credibilidade, pessoas famosas ou empresários. Essas narrativas mostravam o quanto os produtos e/ou serviços poderiam mudar suas vidas.

Outra estratégia usada, como forma de dar mais credibilidade ao anúncio, foi a hibridização com o gênero notícia. Por meio dessa estratégia, busca-se convencer o leitor que determinado produto é o melhor. O anúncio, ao apresentar a narrativa noticiosa sobre determinado produto, busca manipular o leitor sobre a qualidade do produto anunciado, dando a entender que as qualidades noticiadas são imparciais.

Percebemos que os anúncios que circulam na revista semanal de informação *Veja* são, em sua maioria, anúncios de carros e serviços bancários. Verificamos também que os personagens dos anúncios são predominantemente homens em uma boa posição social, em momentos únicos e felizes. Busca-se construir o sentido de que esses momentos felizes são proporcionados pela experiência de consumo do produto e/ou serviço anunciado. Assim, o anúncio tenta sempre mostrar ao leitor que só é possível ser feliz quando se adquire o produto e/ou serviço anunciado.

O anunciante se utiliza de certas características de outros gêneros para chamar a atenção do consumidor, provocando, assim, o desejo de compra. Em especial, chamamos a atenção para exploração de determinados recursos do discurso jornalístico como uma estratégia para camuflar os propósitos promocionais, de modo a levar o leitor/consumidor a interpretar determinação ações retóricas promocionais como se como se fossem simples informações.

Apesar do anúncio se apropriar de outros gêneros, percebemos que ele não perde sua

função, ou seja, os anúncios mantem sua característica básica, que é tentar despertar no leitor/consumidor o interesse em comprar/consumir um determinado produto ou adquirir um serviço.

Referências

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: _____. Estética da criação verbal. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010[1952-3]. p. 261-306.

BEZERRA, B. G. *Colônia de gêneros: o conceito e seu potencial analítico*. Tubarão: UNISUL/Anais do 4 SIGET, 2007. p. 716. Disponível em: < <https://goo.gl/W4FmLD> >. Acesso em: 13 fev. 2016.

BHATIA, V. K. *Worlds of written discourse: a genre-based view*. London New York: Continuum, 2004.

_____. Análise de Gêneros hoje. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. *Revista de Letras*, n. 23, v. 1/2, p. 102-115, jan./dez., 2001. Disponível em: <<https://goo.gl/gnH974>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BONINI, A. Análise crítica de gêneros jornalísticos. 2012. SBJor. 10º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, nov. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/TX4wDw> > Acesso em: 10 dez. 2017.

COVALESKI, R. *Publicidade híbrida*. Curitiba: Maxi Editora, 2010.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Coordenação de tradução, revisão técnica e prefácio de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

KOCH, I. V.. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____; ELIAS, V. M. E. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LARA, G. M. P. Transgressão de gêneros em textos de publicidade e propaganda no Brasil. *Stockholm Review of Latin American Studies*, n. 2, p. 11-22, nov. 2007. Disponível em: < <https://goo.gl/mRdo9T> >. Acesso em: 10 dez. 2017.

LIMA, S. C. *Hipergênero: agrupamento ordenado de gêneros na constituição de um macroenunciado*. Tese (Doutorado em Linguística) - Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: < <https://goo.gl/qj7MuL> >. Acesso em: 10 dez. 2017.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PINHEIRO, N. F. *A noção de gênero para análise de textos midiáticos*. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p. 259-290.

SANT'ANNA, A. *Propaganda: teoria, técnica e prática*. São Paulo: Pioneira. 2002.

SANTOS, V. L. *Intertextualidade e sentido em anúncios publicitários*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/7UZcNk>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

SILVERSTONE, R. *Por que estudar a mídia?* 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

DA ORALIDADE AO IDEOLOGEMA NO CONTO “THE MAN WHO WAS ALMOST A MAN” DE RICHARD WRIGHT: UMA ANÁLISE DIALÓGICA

Naiara Medeiros de Oliveira¹
Orison Marden Bandeira de Melo Júnior²

RESUMO: A literatura afro-americana, que se inicia com uma busca pela explicitação das mazelas a que os escravos negros eram subjugados, passa a representar o negro, no período do Harlem Renaissance no ambiente de violência imposto pela era da segregação legalizada, a era Jim Crow. Nesse contexto, encontra-se o conto “The Man Who Was Almost a Man” de Richard Wright. Este trabalho objetiva, portanto, analisar as marcas de oralidade na fala do protagonista do conto, em contraste com a fala do seu empregador branco, a fim de buscar a sua relevância para o enredo da obra ficcional e uma significação social. Pautado nos estudos do Círculo (de Bakhtin), a análise seguiu o caminho metodológico que vai do texto ao seu contexto, da oralidade da fala da personagem à quebra desses limites linguístico-materiais (a fala compreendida como ideologema), buscando o seu contexto social concreto. Percebemos que as marcas de oralidade na fala do protagonista negro refletem e refratam o posicionamento de inferioridade imputado ao afro-americano, desde o período da escravidão até o período Jim Crow. Não são, portanto, apenas marcas de oralidade, mas marcas sociais e históricas de seres humanos segregados legalmente, sendo-lhes conferidas as piores condições de subsistência e de escolaridade.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade. Ideologema. Segregação. “The man who was almost a man”. Richard Wright.

ABSTRACT: The African-American literature, which begins with a search for the explanation of the ills by which black slaves were subjugated, becomes a representation of African-Americans in the Harlem Renaissance period, an environment of violence imposed by the legalized segregation, the Jim Crow era. In this context is placed the short story "The man who was almost a man" by Richard Wright. Therefore, this work aims to analyze the orality marks in the speech of the protagonist in contrast to the speech of his white employer, in order to find its relevance to the fictional plot and a social significance. Based on studies of The Bakhtin Circle, the analysis follows a methodological way which goes from the text to its context, from the orality of the character's speech to the break of these material-linguistic limits (speech understood as an ideologem), looking for its concrete social context. We observed that the orality marks in the protagonist's speech reflect and refract the position of inferiority attributed to African-Americans, from slavery to the Jim Crow period. Thus, these

¹ Aluna do curso de Letras-Ingês da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e bolsista de PIBIC – UFRN, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: naiara_may2@hotmail.com.

² Doutor em Linguística Aplicada e professor do curso de Letras-Ingês do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: junori36@cchla.ufrn.br.

are not only orality marks, but social and historical marks of legally segregated human beings, to whom are designated the worst conditions of subsistence and schooling.

KEYWORDS: Orality. Ideologem. Segregation. “The man who was almost a man”. Richard Wright.

Introdução

A literatura afro-americana, apesar da pouca visibilidade no contexto escolar no Brasil, traz consigo um grande patrimônio histórico e cultural que pode enriquecer a própria compreensão da nossa literatura brasileira/afro-brasileira, tendo em vista que, segundo Bakhtin (2010a), no encontro dialógico de duas culturas, cada uma “mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente” (p. 366; grifo do autor).

Diante disso, a literatura afro-americana se torna uma fonte para possíveis estudos literários que buscam compreender a obra em sua totalidade, no que diz respeito tanto aos elementos formais de sua construção, o que inclui a própria língua, entendida por Voloshinov (1983d) como o material e o instrumento da construção literária, quanto aos não formais, como o contexto social e histórico dos negros americanos e suas vozes, entendidas, segundo Flores et al. (2009, p. 187) e Emerson (1984, p. xxxvi), como posições, pontos de vista sobre o mundo. Para um estudo que inclui os aspectos formais e não formais de uma obra literária, este trabalho tem como base a Análise Dialógica do Discurso (ADD), que é firmada pelos estudos do Círculo (Bakhtin, Volóchinov e Medviédev). Para Brait (2010), “[o] enfrentamento bakhtiniano da linguagem leva em conta [...] as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralinguístico aí incluído” (p. 13).

Vale ressaltar que uma análise literária a partir da ADD tem, como base, conceitos fundantes desse posicionamento teórico-analítico de compreender a arte literária. Entre esses conceitos, está o da palavra, compreendida como signo ideológico (VOLÓCHINOV, 2017), que é preenchida por crenças e posicionamentos, e reflete e refrata³ pensamentos e diferentes avaliações (VOLOSHINOV, 1983b)⁴. Dessa forma, a análise literária do conto “The man who was almost a man”, do autor afro-americano Richard Wright, objeto deste estudo, leva o

³ Segundo Faraco (2009, p. 50), *refratar* significa que não só descrevermos o mundo por meio dos nossos signos, “mas o construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) desse mundo”.

⁴ As citações diretas dos ensaios de Voloshinov (1983a; 1983b; 1983c; 1983d) serão feitas a partir do texto em inglês, tendo em vista serem traduções diretas do russo. As traduções que temos publicadas desses ensaios ao português são traduções secundárias.

analista, ao se deparar com um forte uso da linguagem oral, a buscar compreendê-la além das marcas fonéticas da língua inglesa.

Ao considerarmos o pensamento de Voloshinov (1983b) de que ideologias de classes entram no enunciado como “*o fator, aquela força ativa que tem uma influência decisiva sobre a sua estrutura estilística*” (p. 148; grifos do autor; nossa tradução)⁵, é extremamente relevante a percepção de como a materialização da linguagem oral no conto em questão, que ocorre principalmente na voz das personagens negras, pode, dessa forma, refratar a posição histórico-social que esses indivíduos tinham nessa sociedade. Além disso, Bakhtin (2015, p.125) aponta que uma linguagem peculiar do romance “é sempre um ponto de vista peculiar sobre o mundo, que aspira a uma significação social”, o que nos leva ao seguinte questionamento: em que medida as marcas de oralidade nas vozes do protagonista do conto, em comparação com outras personagens, refratam ideologias sociais referentes à realidade do sujeito Afro-americano nos Estados Unidos no início do século XX?

Para respondermos a esse questionamento, de modo a evitar uma abordagem formalista ou variacionista, que iria se deter apenas na análise da materialidade e na forma em que ela ocorre, objetivamos, com este trabalho, (i) analisar material e discursivamente a voz do protagonista do conto, Dave Saunders; (ii) comparar as vozes de Dave com o seu empregador, Mr. Hawkins, no que diz respeito ao uso da linguagem oral; e (iii) identificar os discursos que perpassam a voz do protagonista, uma vez que essas variações da língua inglesa recorrentes na obra são enunciados permeados por posicionamentos ideológicos que refletem e refratam uma determinada realidade social.

Dessa forma, neste trabalho, propomos um novo olhar para o conto “The Man Who Was Almost a Man” com base na ADD, buscando dar, dessa forma, maior visibilidade a obras de escritores afro-americanos, como Richard Wright, primeiro afro-americano a ser autor de um best-seller: o livro *Native Son*, de 1940. Para atingir os objetivos propostos, este trabalho será dividido nas seguintes sessões: Da oralidade ao ideograma: um percurso teórico; A literatura afro-americana e Richard Wright; Oralidade e ideograma no conto “The Man Who Was Almost a Man” e suas implicações; e Considerações finais.

⁵ Texto fonte: “*the factor, that active force which has the decisive influence on its stylistic structure*”.

Da oralidade ao ideologema: um percurso teórico

De acordo com Voloshinov (1983a, p. 114), quando nos comunicamos, há sempre um movimento de interação; isto é, para que um enunciado se realize, é preciso que haja não só um falante, mas também um ouvinte. A linguagem, em constante movimento, não se configura como algo morto e estático na sociedade, pois, nela, são produzidas diversas formas de enunciado. Nesse contexto, o autor define o enunciado como a unidade real da comunicação, “uma gota na corrente da comunicação verbal, uma corrente que é tão continua quanto a própria vida social ou a história” (VOLOSHINOV, 1893a, p. 114; nossa tradução)⁶.

Para Voloshinov (1983a, p. 116), o enunciado concreto possui, além dos elementos verbais, os elementos não verbais, os quais o autor define como *situação* e *audiência*. Esses elementos precisam ser levados em consideração; do contrário, o enunciado não pode ser compreendido. A situação, o primeiro elemento não verbal, implica três outros componentes: o tempo e lugar onde se situa o enunciado (quando e onde), o tema do enunciado (o tópico sobre o qual está sendo falado) e a avaliação (a atitude e julgamento dos falantes a respeito do que foi falado). É devido à mudança da situação que, muitas vezes, uma mesma expressão possui diferenças de sentido.

A audiência, o segundo elemento não verbal do enunciado, é fundamental para a sua existência, ao passo que sempre haverá uma orientação social nos enunciados que produzimos. Conseqüentemente, a relação *socihierárquica* existente entre os falantes é considerada, visto que o enunciado pode se alterar de acordo com a posição que o falante e o ouvinte possuem na sociedade (VOLOSHINOV, 1983a).

Certamente, o conteúdo e o sentido do enunciado requerem uma forma para que possam ser concretizados: “[s]e não existir uma expressão material, não haverá enunciado, bem como não poderá haver experiência” (VOLOSHINOV, 1983a, p. 126; nossa tradução)⁷. Os elementos materiais aos quais o autor se refere são os elementos constituintes básicos da forma do enunciado: a *entonação* (a forma como o som da palavra é expresso), a *escolha das palavras* e a *disposição das palavras* (a forma como elas se organizam no enunciado).

Ao discutirmos o conceito de *palavra*, cuja escolha e disposição constituem o elemento material do enunciado, é importante estarmos inteirados da forma como Voloshinov (1983b) discorre sobre ela. Segundo ele, a palavra tem um significado mais amplo que vai além daquele encontrado nos dicionários: a palavra, ao indicar algo fora de si mesma, adquire

⁶ Texto fonte: “One drop in the stream of speech communication, a stream which is as continuous as social life or history themselves”.

⁷ Texto fonte: “If there is no material expression, there can be no utterance, just as there can be no experience”.

um novo sentido, passa a ser signo. Ainda de acordo com o autor, a palavra, como “um fenômeno da realidade material se torna um fenômeno de realidade ideológica” (VOLOSHINOV, 1983b, p.142; nossa tradução)⁸, uma vez que o signo carrega consigo diferentes posicionamentos socioideológicos, um fenômeno formado a partir da coletividade dos falantes em uma sociedade.

Voloshinov (1983b, p. 140) explica que a *ideologia de classes* não é um fator que exerce influências sobre o signo externamente: tal ideologia já lhe está integrada, preenchendo-a a partir do seu interior. Conseqüentemente, uma expressão verbal expressa, por meio da própria forma e conteúdo, a relação existente entre o falante e a situação e audiência. O autor afirma que uma palavra, ao se tornar um signo, “toma para si um sentido que vai além dos limites da sua natureza unitária ou seu propósito específico” (VOLOSHINOV, 1983b, p.142; nossa tradução)⁹. Desse modo, além de fenômeno ideológico, a palavra continua sendo parte da realidade material.

Ademais, Voloshinov (1983b) acredita que a palavra, compreendida como signo ideológico e “*fenômeno ideológico par excellence*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 98; grifo do autor), não reflete apenas a realidade social, mas também a refrata no intercâmbio social do discurso. Dessa forma, o autor defende que a relação entre as classes, ao ser refratada na palavra, determina um sentido específico que atribui um ponto de vista e uma avaliação a ela mesma. Em outras palavras, em um signo ideológico são manifestas várias relações sociais, mas não como uma mera fotografia da realidade, dado que essa palavra foi falada por uma pessoa real em um contexto de comunicação. É por esta razão que a palavra também *refrata* a realidade e é viva dentro de um enunciado real.

Ao considerar a linguagem como um fenômeno social vivo, Voloshinov (1983c) afirma que toda criação ideológica ocorre apenas em um meio social. Dessa maneira, “as formações ideológicas são internamente e imanentemente sociológicas” (VOLOSHINOV, 1983c, p.7; nossa tradução)¹⁰, e a arte, diante disso, é imanentemente social. O autor aponta que a arte interage com o ambiente externo, uma vez que essas formações sociais agem uma sobre a outra. É importante lembrarmos que, para o autor, o contexto social não é uma causa externa que influencia o enunciado de fora para dentro: o contexto já é incorporado ao enunciado como parte de sua estrutura interna.

⁸ Texto fonte: “A phenomenon of material reality has become a phenomenon of ideological reality”.

⁹ Texto fonte: “It takes on a significance which goes beyond the *limits* of its unitary existence or its specific purpose”.

¹⁰ Texto fonte: “Ideological formations are internally immanently sociological”.

Portanto, Voloshinov (1983c) afirma que, para analisar a arte e as relações sociais estabelecidas, especialmente na literatura, é preciso que iniciemos a análise a partir dos elementos materiais do texto, que são a substância verbal pura da arte. Certamente, ela não se deterá apenas na forma, visto que as palavras são preenchidas pelos inúmeros elementos do contexto social. Nesse sentido, os elementos materiais da palavra, como a articulação, entonação e significado, guiam o leitor para muito além do texto, além dos “limites da palavra” (VOLOSHINOV, 1983c, p. 21; nossa tradução)¹¹. Em virtude disso, destaca-se, para o autor, a diferença entre a análise puramente linguística e a análise sociológica da arte: para a primeira, interessa apenas a análise dos elementos linguísticos abstratos (elementos sintáticos, morfológicos, etc.); a segunda, por sua vez, é focada na análise das relações sociais que são refletidas e refratadas no material verbal artístico (VOLOSHINOV, 1983c, p.21).

A visão de linguagem como fenômeno social vivo e a discussão sobre análise literária a partir da imagem material para o contexto externo também são tratados por Bakhtin (2015) em seu ensaio “O discurso no romance”. O autor mostra que, na obra romanesca, variadas combinações de linguagem são capazes de formar uma unidade maior e superior. Por sua vez, essa unidade admite uma diversidade de vozes sociais e correlações entre enunciados que dialogam.

Nesse sentido, a prosa romanesca se baseia na estratificação interna da linguagem, bem como na diversificação social de linguagens e vozes. Para o autor, forças histórico-reais da formação verbal e ideológica de certos grupos sociais “criam a vida da linguagem” (BAKHTIN, 2015, p. 39). Tais forças são nomeadas de *forças centrípetas*, forças de unificação e centralização das ideologias verbais, resultado de processos históricos de unificação linguística (BAKHTIN, 2015, p. 39-40).

Entretanto, a linguagem diverge, em cada momento da sua formação, não só no que diz respeito aos indícios puramente linguísticos, mas também aos aspectos socioideológicos. Segundo o autor, “a própria linguagem literária é apenas uma das linguagens do heterodiscurso e, por sua vez, também está estratificada em linguagens” (BAKHTIN, 2015, p. 41). Esta estratificação e a diversidade de vozes expandem-se na medida em que a língua se desenvolve, permitindo que as forças centrípetas trabalhem ao lado das *forças centrífugas da língua*, os contínuos processos de descentralização e desunificação.

¹¹ Texto fonte: “confines of the word”.

De acordo com Bakhtin (2015), a diversidade de línguas/discursos é compreendida como *heterodiscurso*¹². Para o autor, o heterodiscurso no romance é “*discurso do outro na linguagem do outro*, que serve à expressão refratada das intenções do autor” (BAKHTIN, 2015, p. 113; grifos do autor). Nesse discurso, há duas vozes “correlacionadas dialogicamente” (BAKHTIN, 2015, p. 113), que compartilham de um conhecimento mútuo e dialogam entre si. O heterodiscurso também pode ser evidenciado no discurso no narrador, quando, por trás do seu relato (da sua narração), é possível perceber também o relato (a narração) do autor a respeito do que está sendo narrado. Neste caso, existem dois planos: o do narrador e o do autor, que tem seu discurso refratado com e através da narração do narrador.

Além disso, há casos em que um enunciado pertence a um único falante em sua composição, porém nele se confundem dois enunciados distintos em diversos aspectos, como estilo, linguagem e modo de falar. Esses enunciados são definidos, por Bakhtin (2015), como *construções híbridas*, pois não há fronteiras formais que separem essas vozes distintas presentes em sua composição. Bakhtin (2015, p. 89) afirma que “o discurso do outro [...] em parte alguma está delimitado do discurso do autor: os limites são deliberadamente movediços e ambíguos”.

O heterodiscurso penetra e integra o romance e é materializado em imagens de pessoas que falam. Sendo assim, Bakhtin (2015, p. 124) explica que o romance necessita de falantes que “tragam sua palavra ideológica original, sua linguagem”, isto é, o homem que fala e a sua palavra. Esse sujeito é caracterizado pelo autor como um ideólogo, e suas palavras são chamadas de *ideologemas*, pois a linguagem particular do romance representa um ponto de vista e demanda uma significação social. Dessa forma, como ideologema, o discurso é considerado um objeto de representação do próprio romance.

O sujeito falante no romance, para Bakhtin (2015, p. 125), tem sua ação “iluminada” ideologicamente, sendo ela sempre associada ao discurso e a um “motivo ideológico”. Segundo o autor, até mesmo a maneira de agir da personagem se torna essencial para a expressão da sua posição ideológica e da sua palavra, uma vez que “[a] ação do herói romanesco sempre é ideologicamente destacada: ele vive e age em seu próprio universo ideológico” (BAKHTIN, 2015, p. 127).

¹² É importante a menção de que Paulo Bezerra, tradutor do ensaio “O discurso no romance”, ao traduzir a palavra *raznoréchie* para o português, opta pela expressão heterodiscurso em vez de plurilinguismo ou heteroglossia. Para ele, na terminologia bakhtiniana, “heterodiscurso inclui: dialetos sociais, maneiras de grupos, jargões profissionais, as linguagens dos gêneros, das gerações e das faixas etárias, das tendências e dos partidos, as linguagens das autoridades, dos círculos e das modas passageiras, dos dias sociopolíticos e até das horas. Em suma, trata-se de um heterodiscurso social que traduz a estratificação interna da língua e abrange a diversidade de todas as vozes sociais em sua dimensão histórico-antropológica” (BEZERRA, 2015, p. 247).

Além disso, o processo de formação ideológica da pessoa que fala é um processo de comunhão com o universo ideológico, por meio da qual há a “assimilação seletiva das palavras dos outros” (BAKHTIN, 2015, p. 135). No entanto, essa palavra (discurso) assimilada busca determinar os fundamentos da relação ideológica do falante com ao mundo que o cerca e do seu próprio comportamento, atuando como *discurso autoritário* e *discurso interiormente persuasivo*: o primeiro é reconhecido socialmente no passado e se encontra vinculado com a autoridade, como, por exemplo, o discurso dos pais, da igreja, da ciência, entre outros; o segundo se trata daquele que tem papel determinante no processo de formação ideológica da consciência individual, pois se “entrelaça de modo estreito à ‘sua palavra’” (BAKHTIN, 2015, p. 140). No interior da consciência do indivíduo, esse discurso se divide meio a meio: pertence tanto ao falante quanto ao outro, adaptando-se a novos contextos.

É com base, portanto, nos conceitos ora discutidos, mesmo que brevemente, neste artigo, que buscaremos analisar dialogicamente a relação entre oralidade e ideograma no conto “The Man Who Was Almost a Man” de Richard Wright (2007) e suas implicações socioideológicas. Para tal, será necessária, em primeiro lugar, uma breve contextualização da literatura Afro-americana e do autor do conto que nos propomos a analisar.

A literatura Afro-americana e Richard Wright

A literatura Afro-americana tem uma origem relacionada à necessidade de consolidar uma identidade racial e cultural. Segundo Graham e Ward (2011), a literatura afro-americana expressava militância, ativismo, assim como a busca pelo fim de uma visão negativa a respeito dos negros. No período entre 1600-1800, a literatura escrita ou oral produzida por negros, até então escravos, tinha como tema principal as mazelas da escravidão e o desejo pela liberdade. Em meados do século 19, surgiram as *Slave Narratives*, que buscavam retratar a sobrevivência de afro-americanos na América escravocrata. Durante o período chamado *Antebellum* (1800-1865), autores como Frederick Douglass e Harriet Jacobs, buscaram, por meio de suas narrativas, contar suas próprias histórias como escravos e apoiar a abolição (DEROUICHE; MIRAOU, 2016).

Na *Era da Reconstrução* (1865-1900), mesmo com a abolição da escravidão, os negros americanos ainda estavam longe de alcançar a igualdade. Segundo Derouiche e Miraoui (2016), os escritores afro-americanos continuaram a discutir o tema da escravidão, também enfatizando a importância da alfabetização para obter liberdade social, econômica e

política. A literatura afro-americana produzida nesse período inclui tradições orais, como sermões, discursos e temas acerca da espiritualidade e religião. No período da Reconstrução houve apenas uma breve pausa da violência que caracteriza os anos anteriores e durante a Guerra Civil. Entretanto, as esperanças de uma igualdade racial rapidamente diminuíram quando as leis *Jim Crow* (segregação legalizada) entraram em vigor.

Derouiche e Miraoui (2016) explicam que, ainda na era *Jim Crow*, surge o movimento chamado *Harlem Renaissance* em Nova York (1900-1940), trazendo uma grande atenção para a literatura afro-americana. Tendo como base a comunidade negra de Harlem, bairro considerado um centro cultural para afro-americanos em Nova York, surgiram, nessa era, inúmeros artistas não só na literatura, mas na música, arte e política. A *Harlem Renaissance* é conhecida como momento da popularização do Jazz e pela vasta produção literária, tendo, como destaque, escritores como Langston Hughes e Zora Neale Hurston.

Entre o período *Harlem Renaissance* e o *African-American Civil Rights Movement* (Movimento dos direitos civis liderado pelos afro-americanos), a literatura afro-americana passou a empregar técnicas mais realistas. Richard Wright, um destaque nesse período, enfatiza a experiência negra, a violência, a hostilidade e a negritude em suas obras. O naturalismo de Wright é centrado na determinação econômica, de modo a descrever as pressões sociais e psicológicas sofridos pelos negros nos Estados Unidos. Esses conflitos são retratados no romance *Native Son* (1940), no qual o protagonista, Bigger Thomas, é afetado diretamente pela injustiça racial das instituições americanas (HIGH, 1986).

Conforme Baym (2007), Wright foi considerado um dos escritores mais importantes da prosa modernista experimental. Suas obras “converteram” o impulso afro-americano pela autoaniquilação em uma vontade de confrontar o mundo e lançar essas descobertas de forma ousada sobre a consciência “culpada” da América. Para a autora, nas obras *Uncle Tom’s Children* (1938) e *Black Boy* (1945), Wright reafirma o desespero dos negros americanos que viviam sob as Leis *Jim Crow*. Para Moskowitz (2008), ninguém antes de Wright havia exposto a opressão enfrentada pelos negros na América com tanto poder emocional. Segundo ele, os livros de Richard Wright teriam dado as bases necessárias para o movimento de direitos civis das décadas de 1950 e 1960.

Feita essa contextualização da literatura afro-americana e da obra de Richard Wright, passemos, então, à análise do conto “The Man Who Was Almost a Man”, focando a estratificação da oralidade das personagens que falam no conto.

Oralidade e ideologema no conto “The Man Who Was Almost a Man” e suas implicações

“The Man Who Was Almost a Man”, também conhecido como “Almos’ a Man”, é um conto do autor afro americano Richard Wright (1908 – 1960). A narrativa foi publicada em 1961, como parte de uma compilação de contos de Wright intitulada *Eight Men*. A história gira em torno de Dave, um jovem afro-americano que trabalha nas lavouras de Jim Hawkins. Cansado de ser tratado ainda como um garoto, Dave se mostra desesperado para provar que já é um homem e ser respeitado como tal. O jovem de 17 anos planeja realizar essa ambição, comprando uma arma na loja de Joe, onde consegue um catálogo de armas. Joe, ao perceber seu interesse, oferece-lhe uma arma velha por apenas dois dólares, valor que Dave pode pagar com o dinheiro que recebe pelo seu trabalho árduo. Depois de muito argumentar, o garoto convence sua mãe a dar-lhe os dois dólares, com a ressalva de que ele trará a arma diretamente para casa e irá entregá-la ao seu pai. No entanto, ao invés disso, ansioso para usar a arma, Dave vai para o trabalho antes mesmo de o sol nascer, encontrando Mr. Hawkins, seu patrão, que pede para o jovem ir arar o campo com Jenny, a sua mula.

Uma vez que Dave fica fora de alcance, ele carrega a arma e se prepara para disparar floresta adentro. De repente, ele percebe que Jenny foi atingida e entra em pânico ao concluir que a mula irá morrer. Dave enterra a arma e volta para a fazenda, contando uma história inacreditável para o patrão, que, por sua vez, não acredita. Para compensar o prejuízo, Dave terá que pagar cinquenta dólares para Hawkins, o que levará mais de dois anos de trabalho em suas terras. Irritado pela situação e com medo da reação dos pais, Dave pega a arma, mas não volta para casa. Ele atira algumas vezes, feliz por agora ter conseguido tal conquista, e vai em direção à estação de trem, deixando sua casa, família e trabalho para sempre.

Ao ler o conto “The Man Who Was Almost a Man”, o leitor se depara, com estranheza, com a forma material na qual as vozes dos personagens negros se realizam. É possível identificar a voz de Dave, o protagonista, em três instâncias no texto: pela estrutura de interlocução dos diálogos (discurso direto) que é mais delimitada, na presença dos verbos *dicendi* (disse, respondeu, perguntou, etc.) e pelo discurso indireto livre, uma vez que, na fala do narrador, há evidências da voz de Dave. Ou seja, há uma mudança abrupta na estrutura narrativa, pois o narrador “empresta” o seu espaço para que sejam inseridas as falas do personagem. Desse modo, identificamos a mudança da voz do narrador para a de Dave devido às marcas orais, que sinalizam que ali não é mais a fala do narrador, mas a do protagonista, apesar de não haver nenhuma outra marca além das representações fonéticas.

Para compreender a fala de Dave, é necessária uma compreensão efetiva das representações fonéticas da língua inglesa, tendo em vista que, na voz desse personagem, as palavras estão escritas da forma que se fala, retratando (materialmente) os sons que as palavras emitem, como vemos, como exemplo, na fala de Dave a seguir:

Dave: “Ah ain scareda them even ef they are biggern me!” (WRIGHT, 2007, p. 2067)¹³.

Nesse excerto, observa-se que Dave reduz o som de “I” /aɪ/ (eu) para apenas /a/. Em seguida, Dave usa *ain*, redução de “ain’t”, expressão definida por Howe (2005) como uma contração usada para fazer negações pelos falantes do *African American Vernacular English* (AAVE). O autor faz uma análise diacrônica do uso de “ain’t” e explica que essa expressão ocorre no AAVE como uma redução para *have not*, *be not* e *do not*, em tempos verbais no presente e passado. Outro exemplo é o uso de *ef*, que significa “if” (se). Nesse caso, o som /ɪ/ é substituído por /i/.

Outras contrações ou junções de palavras podem ser observadas na frase, como *scareda* e *biggern*, lidos como “scared of” (com medo de) e “bigger than” (maior que). A preposição “of” /əv/ é reduzida para /ə/ e “than” /ðæn/ para apenas /n/. Essas reduções recorrentes no Inglês falado são classificadas pelos teóricos da fonética da língua Inglesa como um tipo de *Sandhi forms* (PRATOR; ROBINETT, 1985). *Sandhi* significa “combinação”, “junção”, ou seja, mudanças na pronúncia de palavras, a depender do ambiente em que estão inseridas. Geralmente, a depender do som da palavra seguinte, é possível fazer essa junção, sendo bem mais recorrente na oralidade.

Dessa forma, além de um questionamento linguístico devido a essas ocorrências, também podemos inquirir sobre a razão pela qual a voz do negro está sendo marcada por essa troca e redução de sons. Assim como no caso da expressão “ain’t”, essas marcas da oralidade são, na verdade, características do *African American Vernacular English* (AAVE) ou *Ebonics*, uma variação linguística falada por afrodescendentes nos Estados Unidos em contextos informais. De acordo com Howe, (2005), a origem dessa variante se deu em meados do século XVII, quando imigrantes africanos e afro-americanos eram mantidos em situação de isolamento social, acarretando “enclaves linguísticos”, ambientes nos quais há uma resistência socialmente motivada do idioma. Dessa forma, os primeiros afro-americanos falavam uma variedade de inglês que estava bastante longe do padrão, usando alguns aspectos particulares, como reduções de consoantes e vogais não tônicas. Além disso, para o autor, há especulações

¹³ Nossa tradução: “Eu não tenho medo deles, mesmo que eles sejam maiores que eu”.

de que algumas características das línguas africanas faladas pelos escravos eram incorporadas ao inglês que lhes era imposto, resultando em um inglês “creoulizado”.

De acordo com Volóchinov (2017), não é possível dissociar a ideologia da realidade material do signo, pois ele está diretamente vinculado às “formas concretas de comunicação social” (p. 110), ou seja, a materialidade verbal do signo, em todas as suas nuances, refratam ideologias socialmente estabelecidas. Dessa forma, considerando que a palavra é preenchida por sentidos ideológicos e vivenciais, é possível afirmar que, por meio do AAVE, recurso usado pelo autor na obra para construir as vozes das personagens negras (Dave e sua família, por exemplo), a realidade social vivenciada por essas personagens busca uma significação social (BAKHTIN, 2015) na vida concreta dos negros americanos durante todo o período da escravidão e do *Jim Crow*.

Primeiramente, é necessário buscarmos o contexto social e histórico que se revela nesta obra. Segundo Bakhtin (2010b), a análise, não se limitando ao campo linguístico, será feita no campo da metalinguística, definida pelo autor russo como “um estudo – ainda não constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística” (p. 2027), pois precisará recorrer aos conhecimentos provindos de outras disciplinas que, nesse caso, é a História. Não há evidências no texto que indiquem exatamente o ano ou o local em que a narrativa se passa. Entretanto, considerando as condições de trabalho de Dave, um garoto de dezessete anos que ganhava pouco mais de dois dólares para trabalhar em uma fazenda na qual havia uma grande casa grande [“he stood straight and proud in the moonlight, looking at Jim Hawkins big white house” (WRIGHT, 2007, p. 2075)¹⁴], supostamente herdada de uma família escravocrata, dona de uma grande plantação, é possível concluirmos que se tratava do sul dos Estados Unidos, no período da Grande Depressão, que ocorreu em meados de 1930.

Essas conclusões partem das noções históricas de que a região norte dos EUA se desenvolveu com características e interesses distintos do Sul. De acordo com o site *Civil War Trust* (2014), o solo fértil e o clima quente do Sul tornaram-no ideal para o desenvolvimento de grandes lavouras e culturas como o tabaco e o algodão. Desse modo, poucos sulistas viram uma necessidade de desenvolvimento industrial, uma vez que contavam com uma mão de obra barata que gerava um lucro exorbitante. Já o norte, mais industrializado, contava mais com a mão de obra imigrante da Europa. Uma vez que a burguesia nortista era contrária à escravidão, pois limitava o crescimento do mercado interno, as fazendas onde negros

¹⁴ Nossa tradução: “Ele estava de pé, erguido e orgulhoso ao luar, observando a grande casa branca de Jim Hawkins”.

trabalhavam, sob péssimas condições, mesmo depois de livres, se concentravam predominantemente no sul (OLIVEIRA, 2002).

Nesse contexto, podemos concluir que a variação linguística usada em “The Man Who Was Almost a Man” está relacionada tanto ao isolamento social, quanto a uma condição de vida na qual não havia acesso à educação para os negros. Tal acesso era inexistente, ou, na melhor das hipóteses, precário e não incentivado. Em outras palavras, mesmo sendo livres, pessoas negras não eram incentivadas a estudar, visto que, além de terem de trabalhar arduamente para ganhar um salário muito baixo [“Ah done worked hard” (WRIGHT, 2007, p. 2070)¹⁵], a discriminação e segregação não permitiam que eles fizessem parte de muitos ambientes sociais, como as escolas. Naquela realidade, a predominante sociedade branca garantia que os negros não tivessem acesso às mesmas oportunidades educacionais de forma igualitária (FRANKLIN; MOSS JR., 1994). Essa ideia é reforçada na narrativa de Wright em um momento específico, quando a mãe de Dave diz que irá guardar o salário do filho para que ele tenha roupas para ir à escola no inverno [“Ahm keepin tha money sos yuh kin have cloes t go to school this winter” (WRIGHT, 2007, p. 2069)¹⁶]

Segundo Franklin e Moss Jr. (1994, p. 405), na obra *From slavery to freedom: a history of African Americans*, na primeira metade do século XX, a maior parte das crianças afro-americanas estudavam por um curto prazo, frequentando escolas muito pobres, pequenas e com o mínimo de recursos em todos os níveis da educação básica. Vale salientar que existiam escolas diferenciadas para negros e brancos. Para os autores, o fato de existir uma educação “separada e desigual” causava um grande impacto em ambas as populações, pois reforçava a ideia de supremacia dos brancos no sul do país, bem como contribuía para a manutenção de desigualdades políticas e econômicas entre as populações brancas e negras.

Além disso, é evidente na obra, nas falas do patrão branco, dono de terras e plantações, que sua voz é representada de forma coerente com a norma padrão da língua inglesa, como se pode observar no trecho abaixo retirado de um diálogo entre Dave e Jim Hawkins:

Dave: “Ah didn’t know Ah wuz gittin up sp early, Mistah Hawkins. Ah wuz fixin t hitch up ol Jenny and take her t the fiels”

Jim Hawkins: “Good. Since you’re so early, how about plowing that stretch down by the woods?” (WRIGHT, 2007, p. 2071)¹⁷

¹⁵ Nossa tradução: “Eu tenho trabalhado duro”.

¹⁶ Nossa tradução: “Vou guardar o dinheiro, assim você terá roupas para ir à escola nesse inverno”.

¹⁷ Nossa tradução: “‘Eu não sabia que tinha acordado tão cedo, Sr. Hawkins. Eu estava me preparando para arrumar a velha Jenny e levá-la para o campo’ ‘Ótimo. Já que veio tão cedo, que tal arar aquele trecho da mata?’”.

O uso do Inglês padrão (*Standard American English*) sugere que o padrão branco teve acesso a um nível de escolaridade muito superior à de Dave. Além disso, reafirma sua posição de superioridade numa sociedade na qual os negros eram vistos apenas como mão de obra barata, consequência do período escravocrata nos Estados Unidos, que teve fim em 1865, com o fim da Guerra Civil Americana. É importante lembrarmos que a posição de inferioridade atribuída aos negros nessa sociedade não era só ocasionada pelo preconceito, mas reforçada por lei. De acordo com Melo Jr. (2013, p. 58), a partir de uma *linha de cor* seria estabelecida a condição de superioridade ou inferioridade de um indivíduo. Na parte final do conto de Richard Wright, Dave se revolta ao refletir sobre sua dura realidade e declara que tudo que fez em sua vida foi trabalhar e que, ainda por cima, é tratado como um animal, condição atribuída aos negros nesse contexto social [“They treat me like a mule, n then they beat me” (WRIGHT, 2007, p. 2074)¹⁸].

Melo Jr. (2013) comenta a visão de Nott e Gliddon (1868), que consideravam o negro como um ser inferior ao branco, tanto em aspectos físicos quanto morais. Para o autor, seria necessária, portanto, a criação de um *código de conduta* para que os negros, escravos ou livres, não pudessem viver da mesma forma que os brancos, sendo separados e tratados de forma discriminada em todos os aspectos de suas vidas. Posteriormente, apesar de a escravidão ter sido abolida nos Estados Unidos, a segregação continuava da mesma maneira, uma vez que a sociedade branca ainda mantinha práticas racistas.

Nos anos posteriores a 1877, o período chamado de Reconstrução, os negros continuavam a perder seus direitos, até mesmo o de votar. A era Jim Crow representa o momento em que a Suprema Corte aprovou, em 1896, a legalização das práticas de segregação racial. Essas práticas negavam aos negros o direito de compartilhar as mesmas esferas sociais que brancos, como a escola, transporte público, áreas de lazer e até mesmo o casamento inter-racial (PACHECO, 1983). Esse momento representou um grande retrocesso em relação às conquistas dos negros iniciadas na Guerra Civil.

Além das ideologias sociais que preenchem dialogicamente o conto “The Man Who Was Almost a Man”, também é necessário considerar *o falante*, cujas ações e palavras são ideologicamente marcadas (BAKHTIN, 2015). Segundo Sobral e Giacomelli (2016), em uma análise dialógica, para entender o discurso, ou seja, a língua em uso social, preenchida ideologicamente, é necessária a compreensão do contexto, dos participantes da situação e suas relações. Com base nessas considerações, é notório que, no discurso de Dave, há uma imensa

¹⁸ Nossa tradução: “Eles me tratam como uma mula, e então eles me batem”.

busca por respeito, motivo pelo qual ele tanto almejava ser visto como um homem. Observemos o exemplo a seguir:

Dave: “Ahm ol ernough to hava gun. Ahm seventeen. Almost a man ! [...] Ahm gittin t be a man like anybody else!” (WRIGHT, 2007, p. 2067)¹⁹

Dave: “Ah’d like t scare ol man Hawkins jusa little... Jusa enough t let im know Dave Saunders is a man.” (WRIGHT, 2007, p. 2075)²⁰

A busca de Dave por respeito, tanto de brancos quanto de negros que zombavam dele por ter uma pequena estatura, é corroborada na voz do narrador, quando afirma que, tendo uma arma, “eles” (tanto brancos quanto negros) “teriam que respeitá-lo” (WRIGHT, 2007, p. 2071)²¹. Para Dave, a ideia de ser um homem ou quase homem (“almost a man”) não estava relacionada somente à idade, mas ao respeito que teria. A linguagem particular dessa pessoa que fala (personagem), que busca por uma significação social, ecoa também as próprias vozes sociais (BAKHTIN, 2015).

Desse modo, numa sociedade onde negros estavam numa posição social tão baixa ao ponto de serem animalizados, ele acreditava que apenas com uma arma em mãos seria possível ter algum tipo de poder perante a classe que o discriminava [“In the gray light of dawn he held it loosely, feeling a sense of power. Could kill a man with a gun like this. Kill anybody, black or white” (WRIGHT, 2007, p. 2070)²²]. Além disso, Dave também contava com a proteção que ela poderia lhe oferecer. Vejamos o excerto a seguir:

Dave: “But, Ma, we needa gun. Pa ain got no gun. We needa gun in the house. Yuh kin never tell whut might happen [...] Please, Ma. I kin give it to Pa...” (WRIGHT, 2007, p. 2070)²³

Ao ler essa passagem, evidenciamos que a mãe de Dave só lhe deu os dois dólares quando ele a convence que trará a arma diretamente para o seu pai. Nesse momento, ela reconhece que eles realmente precisam de proteção [“Lawd knows yuh don need no gun. But yer pa does” (WRIGHT, 2007, p. 2070)²⁴]. De acordo com Sowell, juntamente com a repressão política e legalizada dos negros sulistas, o número de linchamentos de pessoas

¹⁹ Nossa tradução: “Eu tenho idade suficiente para ter uma arma. Eu tenho 17 anos. Quase um homem! [...] Eu vou ser um homem como todos os outros!”.

²⁰ Nossa tradução: “Eu gostaria de assustar o velho Hawkins só um pouco... Apenas o suficiente para ele saber que Dave Saunders é um homem”.

²¹ Texto original: “They would have to respect him”.

²² Nossa tradução: “Na luz cinzenta do amanhecer, ele segurou [a arma] frouxamente, sentindo uma sensação de poder. [Ele] poderia matar um homem com uma arma assim. Matar qualquer um, negro ou branco”.

²³ Nossa tradução: “Mas, mãe, nós precisamos de uma arma. Pai não tem uma arma. Nós precisamos de uma arma na nossa casa. Nunca se sabe o que pode acontecer [...] por favor, mãe. Eu posso dá-la para o pai”.

²⁴ Nossa tradução: “O Senhor sabe que você não precisa de uma arma. Mas o seu pai precisa”.

negras cresceu consideravelmente: com passar do tempo, “o linchamento tornou-se principalmente uma questão de brancos matando negros” (1988, p. 234), uma vez que havia grupos e sociedades secretas que aterrorizavam negros pelas ruas com linchamentos, castrações e destruição de suas casas (CASHMORE, 2000). Além disso, eram açoitados e mortos por razões banais ou que sequer existiam. Segundo Frederickson (1971), ao serem acusados de crimes, eram tirados das autoridades e enforcados, queimados vivos ou mortos por arma de fogo.

Fica perceptível, portanto, na análise dos excertos do conto, que a língua, matéria do artista da palavra (VOLOSHINOV, 1983d), Richard Wright, no conto “The Man Who Was Almost a Man”, representada em sua oralidade e variações (desde o AAVE falado por Dave ao inglês padrão falado pelo seu patrão branco, Jim Hawkins), reflete e refrata posições sociais não apenas das personagens que compõem o conto, mas de sujeitos sociohistóricos que protagonizaram as tensas relações entre brancos e negros no sul dos Estados Unidos durante o período Jim Crow, em que os primeiros subjugaram homens e mulheres afro-americanos com base em ideologemas que defendiam a inferioridade de todos os afrodescendentes (independentemente da cor da pele), levando-os a uma segregação geográfica e social.

Considerações finais

Neste artigo, por meio da análise do conto “The Man Who Was Almost a Man”, do autor afro-americano Richard Wright, buscamos examinar a fala do protagonista do conto, Dave, e compará-la com a do seu empregador branco, Jim Hawkins, a fim de identificar os discursos que perpassam essas falas ou vozes sociais.

Para tal, pautamo-nos em conceitos da ADD, que aponta para caminhos teórico-metodológicos que permitem uma análise que não fica limitada à materialidade do texto literário. Percebendo a palavra como signo ideológico (VOLÓCHINOV, 2017; VOLOSHINOV, 1983b) e, por conseguinte, a pessoa que fala no romance (na prosa em geral) como um ideólogo e a sua fala como ideologema (BAKHTIN, 2015), foi possível analisarmos a fala de Dave, marcada pela oralidade no AAVE, em contraste com a fala do seu empregador branco, marcada pelo uso do inglês padrão (norma culta da língua inglesa), não apenas pelos seus aspectos linguísticos propriamente ditos (em especial, os fonéticos), mas pelo seu valor/posicionamento histórico-ideológico.

Esse movimento metodológico de análise (do texto ao contexto, da materialidade ao contexto social concreto), pautado nos escritos de Voloshinov (1983c) e Bakhtin (2010b), permitiu-nos, portanto, responder à pergunta de pesquisa, declarando que as marcas de oralidade presentes na fala de Dave, tornando-a tão distinta da fala do seu empregador branco, não apenas refletem e refratam o posicionamento social da personagem no contexto do enredo do conto, mas demandam uma significação sociohistórica do posicionamento de inferioridade a que o afrodescendente nos Estados Unidos era subjugado, desde o período da escravidão até o período *Jim Crow*, período em que a obra é primeiramente publicada. As marcas de oralidade não são apenas marcas de um inglês falado informalmente por meio de uma variação linguística da língua inglesa, mas marcas sociais e históricas de pessoas que foram segregadas legalmente e submetidas a códigos de conduta diante da sociedade branca (MELO JR., 2013; PACHECO, 1983), que lhes conferiu as piores condições de subsistência e de escolaridade (FRANKLIN; MOSS JR., 1994), buscando que esses homens e mulheres, negros e negras, fossem *quase* homens e *quase* mulheres. Dessa forma, a fala da personagem, dessa pessoa que fala (esse ideólogo), marcada pela oralidade na variação AAVE, deixa de ser um dialeto individual e passa a ser ideologema, um ponto de vista particular e peculiar sobre o mundo, que “aspira a uma significação social” (BAKHTIN, 2015, p. 125).

Esperamos, portanto, que este trabalho tenha contribuído para os estudos da literatura afro-americana no Brasil, permitindo que os seus leitores reais possam ter sido enriquecidos com uma pequena parcela da obra de Richard Wright e ter feito relações dialógico-discursivas com a sua própria realidade literária e social no Brasil, pois é por meio desse encontro que as próprias culturas “se enriquecem mutuamente”, tendo em vista que “[a] cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade [...] aos olhos de outra cultura” (BAKHTIN, 2010a, p. 366). Mas, acima de tudo, convencidos de que “[a] prosa ficcional pressupõe uma sensação premeditada de concretude histórica e social e relatividade da palavra viva, de sua participação na formação histórica e na luta social” (BAKHTIN, 2015, p. 122), esperamos ter contribuído para dar voz, por menor que seja, àqueles que foram silenciados pelo discurso de superioridade de um grupo social que se posiciona social e historicamente como superior a outros sujeitos e grupos sociais, uma realidade concreta e viva experimentada não somente nos estados Unidos, mas aqui no Brasil, em que pessoas, devido a questões de gênero, identidade de gênero, cor da pele, orientação sexual, sexualidade, entre outras, são subjugadas a uma vida de *quase* homens e/ou *quase* mulheres.

Referências

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: a estilística*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015. p.19-241.

_____. Os estudos literários hoje: (resposta a uma pergunta da revista *Novi Mir*). In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a. p. 359-366.

_____. Problemas da poética de Dostoiévski. Trad. Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

BAYM, N. (Ed.). *The Norton Anthology of American Literature*. 7.ed. New York: W. W. Norton & Company, 2007.

BEZERRA, P. Breve glossário de alguns conceitos-chave. In: BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: a estilística*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015. p.243-249.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: _____. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 9-31.

CASHMORE, E. *Dicionário de Relações Étnicas e Raciais*. Trad. Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.

DEROUICHE, A.; MIRAOU, N. *The Development of African American Literature*. 55 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras e Línguas Estrangeiras, University Of Tlemcen, Tlemcen, 2016. Disponível em: <<http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/9031/1/aicha-derouiche.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

EMERSON, C. Editor's Preface. In: BAKHTIN, M. *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Trad. Caryl Emerson. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1984. p. xxix-xliii.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FLORES, V. et al. *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

FRANKLIN, J.; MOSS JR., A. *From Slavery to freedom: a history of African Americans*. 7. ed. New York: McGraw-Hill, Inc., 1994.

GRAHAM, M.; WARD, J. (Ed.). *The Cambridge history of African American literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

HIGH, P. *An outline of American literature*. New York: Longman Inc., 1986.

HOWE, D. Negation in African American Vernacular English. In: IYEIRI, Y. (Ed.). *Aspects of English negation*. Philadelphia: John Benjamins Co., 2005. p. 173-203.

MELO JÚNIOR, O. Língua e Literatura em diálogo: uma análise dialógica de El Sonavabitch de Gloria Anzaldúa e suas implicações. *Calidoscópio*, v. 14, n. 1, p.145-158, 2016. Disponível em: <<http://doi.org/10.4013/cld.2016.141.13>>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. *Literatura e racismo: uma análise intercultural*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013.

MOSKOWITZ, M. *The Enduring Importance of Richard Wright*. 2008. Disponível em: <http://www.jbhe.com/features/59_richardwright.html>. Acesso em: 28 ago. 2017.

NORTH and South: different cultures, same country. *Civil War Trust*. 2014. Disponível em: <<http://www.civilwar.org/education/history/civil-war-overview/northandsouth.html>>. Acesso em: 20 set. 2017.

NOTT, J. C.; GLIDDON, G.R. *Types of mankind: or, ethnological researches*. Philadelphia: J.B. Lippincott, 1868. Disponível em < <https://archive.org/details/typesofmankindor00nott>>. Acesso em: 20 set. 2017.

OLIVEIRA, C. *O processo de industrialização: do capitalismo originário ao atrasado*. São Paulo: UNESP, 2002.

PACHECO, J. F. *O problema do racismo nos Estados Unidos*. Curitiba: Editora UFPR, 1983.

PRATOR, C.; ROBINETT, B. The Sandhi of Spoken English. In: PRATOR, C.; ROBINETT, B. *Manual of American English pronunciation*. 4.ed. Fort Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1985. p. 189-203.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. *Domínios de Linguagem*, v. 10, p. 1076-1094, jul. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/download/35674/18796>>. Acesso em: 20 set. 2017.

SOWELL, T. *Etnias da América: a história dos principais grupos étnicos*. Rio de Janeiro: Forence, 1988.

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

_____. The construction of the utterance. Trad. Noel Owen. In: SHUKMAN, Ann (Ed.). *Bakhtin school papers*. Oxford: RPT Publications, 1983a. p. 114-137.

_____. The word and its social function. Trad. Joe Andrew. In: SHUKMAN, Ann (Ed.). *Bakhtin school papers*. Oxford: RPT Publications, 1983b. p. 139-152.

_____. Discourse in life and discourse in poetry: questions of sociological poetics. Trad. John Richmond. In: SHUKMAN, A. (Ed.). *Bakhtin school papers*. Oxford: RPT Publications, 1983c. p. 5-29.

VOLOSHINOV, V. What is language? Trad. Noel Owen. In: SHUKMAN, A. (Ed.). *Bakhtin school papers*. Oxford: RPT Publications, 1983d. p. 93-113.

WRIGHT, R. The man who was almost a man. In: BAYM, N. (Ed.). *The Norton anthology of American Literature*. 7. ed. New York: W. W. Norton & Company, 2007. p. 2067-2075.

EXPANSÃO INTERPRETATIVA E TRADUÇÃO: PLURALIDADE E DESCENTRISMO

Fernanda Silveira Boito¹
Liliam Cristina Marins²

Tranquilizar é tarefa de outros; a nossa é inquietar.

(GEERTZ, 2001, p. 65)

RESUMO: O olhar do sujeito para o mundo está impregnado pelo social e repleto de si. Essa perspectiva leva-nos a pensar a tradução sob um viés pós-moderno e derridiano: fruto de um ato de interpretação empreendido por um sujeito em condições socioculturais e histórico-ideológicas particulares em um processo que não encerra as possibilidades múltiplas de sentidos. Nosso objetivo é, assim, problematizar a tradução enquanto possibilitadora de um movimento de expansão interpretativa, o qual se faz importante neste momento histórico em que tem sido necessário questionar os modos tradicionais de construção e produção do conhecimento e da natureza humana, levando-nos a repensar as relações, sempre oscilantes, entre centro e periferia dos sujeitos e sentidos, desnudando um movimento constante de deslocamento que reinterpreta o “ser” para o “estar” no centro.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução. Pluralidade. Expansão interpretativa.

ABSTRACT: A subject's view towards the world is imbued with what is social and full of its self. This perspective leads us to think about translation from postmodern and Derridian standpoints: it results from interpretation carried out by a subject within particular sociocultural, historical and ideological conditions in a process not capable of ending the multiple possibilities of meaning. Therefore, our aim is to discuss translation as enabler of a movement of interpretive *habitus* which is seen as of paramount importance in a historical moment in need of questioning conventional means of building and producing knowledge and human nature, thus leading us to rethink about the oscillating relations between center and periphery of subject and meaning, laying bare an ongoing movement of displacement that reinterprets what “belongs” to what “is” in the center.

KEYWORDS: Translation. Pluralism. Interpretive *habitus*.

A (re)construção de conhecimento na (pós)modernidade

Ao tecer considerações e problematizar a respeito da construção de conhecimento na área de estudos linguísticos na contemporaneidade, Moita-Lopes (2004) afirma que as Ciências Humanas e Sociais passam por grande e significativa ebulição, a qual poderia ser explicada por inúmeras transformações e deslocamentos experienciados na vida

¹ Departamento de Letras Modernas, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil. E-mail: fer_boito@hotmail.com.

² Departamento de Letras Modernas, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil. E-mail: liliamchris@hotmail.com.

contemporânea. Isto é, as práticas de pesquisa e de construção do conhecimento contemporâneos são o reflexo da configuração do mundo em que vivemos, ou seja, os projetos e movimentos de investigação mudaram porque o mundo que se busca compreender mudou.

Esses tempos (de mudança) são denominados como pós-modernidade. Trata-se de uma era fluida, questionadora e caracterizada por transformações constantes, ou ainda, conforme discutido por Bauman (2007, p. 8), um momento em que a vida é “vivida em condições de incerteza constante, (...) uma sucessão de reinícios”. É também um momento em que verdades universais, valores tidos como fixos e definitivos, lugares pré-determinados e seguros, o ideal de controle, a regularidade, a previsibilidade e o conhecimento objetivo e definitivo — todos princípios de um modo tradicional e positivista de produção do conhecimento — têm seus pilares abalados.

Nesse contexto de fluidez e incertezas, não faz mais sentido primarmos por uma ciência que busca por verdades definitivas desvinculadas do sujeito e das questões sociais. Ou seja, no terreno atual das Ciências Humanas e Sociais, limitarmo-nos apenas a descrições ou ainda almejar o simples descortinamento de uma realidade objetiva exterior ao indivíduo ahistórico, apolítico, associal e acultural (MOITA-LOPES, 2004), o que por muito tempo guiou o positivismo, nos parece não dar conta da hipercomplexidade e dos questionamentos que vinculam, cada vez mais, sujeito e linguagem. Entendemos (hiper)complexidade a partir de Morin; Ciurana e Motta (2003, p. 44), os quais reforçam a ideia de ser a complexidade delineada “sob o aspecto perturbador da perplexidade, da desordem, da ambiguidade, da incerteza”, ou seja, baseia-se na incapacidade, ameaçadora para o pensamento positivista e racionalizador, de se alcançar, de se chegar a uma certeza absoluta, a uma completude.

Trata-se, em tempos de pós-modernidade, não de encontrarmos respostas, mas de questionarmos, produzirmos crise, cortes e histórias outras para os campos dos estudos da/sobre e na língua(gem), na medida em que buscamos compreender o mundo e os sujeitos em constante mudança por meio das práticas linguísticas, reconhecendo sua relevância para compreender a vida social, a natureza humana e a nós mesmos.

Nesse movimento de transformação dos objetos de investigação, assim como dos modos de estudá-los, muitos pesquisadores têm sido levados a circular entre diferentes campos do saber e a atravessar várias áreas de investigação, isto é, encontram-se no hibridismo de/entre teorias e metodologias. Acreditamos ser exatamente esse o caminho percorrido pelos estudos da tradução que, para Pym (1999), são *homeless*, ou seja, são estudos

sem moradia fixa, são nômades. A tradução encontra-se exatamente no território heterogêneo e mestiço que, para Moita-Lopes (2004), permite a ampliação dos estudos da linguagem para além das lentes do positivismo e que, para nós, possibilita a expansão interpretativa.

É de dentro dessa perspectiva que partimos para a realização deste estudo. Assumimos, aqui, uma posição que questiona as grandes generalizações típicas do pensamento positivista e que busca chamar atenção para aquilo que escapa à generalização, que, muitas vezes, é visto como margem, periferia e destituído de centralidade, mas que, por outro lado, é capaz de levar à ampliação/amplidão e à expansão supracitadas.

Sendo assim, este artigo centra-se na defesa de problematizar o processo tradutório enquanto possibilitador de expansão interpretativa, com a finalidade de repensar as relações, sempre oscilantes, entre centro e periferia do(s) sujeito(s) e do(s) sentido(s), desnudando um movimento constante de deslocamento que reinterpreta o “ser” o centro (como propriedade intrínseca) para o “estar” no centro (como uma condição não permanente).

***Habitus* e (re)construção de sentidos: herança, pluralismo e tradução**

Ao partirmos do conceito de *habitus*, de Bourdieu (2007), aprendemos a dar sentido dentro do que ele chama de um sistema de disposições formadas socialmente na convivência do indivíduo com o social, ou seja, a partir de um conjunto de praxis e ideologias desse indivíduo perante o grupo do qual faz parte. Isso significa que o *habitus* se refere à forma de agir em determinada circunstância que é conduzida por meio das estruturas internalizadas pelos agentes a partir da convivência social.

Ao estender esse conceito para o campo da produção de sentidos e, portanto, da tradução enquanto tal, quando interpretamos/traduzimos, assumimos o papel de agentes e localizamos nossa interpretação a partir destas estruturas sociais que foram internalizadas “segundo os esquemas inconscientes do *habitus* [que] contribuem para formar a representação que os agentes podem ter acerca da representação social” (BOURDIEU, 2007, p. 161). No entanto, a construção de sentido por este viés pode não valorizar o processo do engajamento do sujeito no desenvolvimento da percepção crítica em relação à interpretação de fatos e eventos do mundo e da sociedade em que vive, uma vez que pode perpetuar o pensamento dominante e convencionalizado.

Operar em movimentos de ruptura e questionar verdades preestabelecidas nos possibilitam repensar as teorias tradicionais e os modos de significar cristalizados em nós, de forma a compreender que “os sentidos são construídos em seus contextos sociais, culturais e

históricos” (MONTEMÓR, 2013, p. 39) e que os pensamentos que reproduzimos não são o ponto final. A esse processo, a autora chama, a partir das discussões de Ricoeur (1977), de “hermenêutica de suspeita”. Para o teórico (1977), não significa suspeitar do outro como adversário, vendo-o como portador de uma ideologia inimiga, como aquele que “não sabe, eu, porém, sei” (RICOEUR, 1977, p. 65). Na verdade, esta é uma das armadilhas desta hermenêutica, já que a proposta é justamente questionar os pensamentos tradicionais e as hierarquias ideológicas, não inverter a pirâmide.

Sobre suspeitar do outro como adversário, Lévy (1998), ao tratar das inteligências coletivas, também questiona essa premissa e propõe que o outro é alguém que sabe e que sabe coisas que eu não sei. Nesse sentido, esse outro deixa de ser ameaçador e passa a representar uma fonte possível de enriquecimento dos meus saberes, assim como eu também passo a ser uma fonte de aprendizado para ele.

Ainda sob o viés do pensamento de Ricoeur (1977), falar sobre crítica significa, inevitavelmente, falar sobre desestabilização, ruptura de um padrão tradicional. Para MonteMór (2013, p. 39), “a apreensão da relação crise-crítica tem relação direta com o processo de ruptura de um padrão tradicional ou do andamento regular de um determinado raciocínio”. Para a autora, esta ruptura provoca uma abertura do círculo interpretativo, antes impenetrável, inquebrável e apenas tangenciado³, ao criar uma crise com relação à certeza dos sentidos e, como consequência, abrindo espaço para a crítica. Em campos sociais significa também romper pensamentos cristalizados que repetimos por nos terem sido herdados.

Como discute Fish (1980), por sermos todos membros de instituições e comunidades, herdamos seus modos de significar. Isso poderia explicar, por exemplo, a difícil tarefa de justificar para alguém alheio à determinada instituição uma prática ou um significado que, para ela, é algo “natural”, visto que seu próprio ser se define por sua posição dentro deste sistema. Embora possa soar muito restritivo, comum em apenas algumas comunidades, ninguém consegue se distanciar completamente de suas próprias crenças e pressuposições ao ponto de estas não terem mais autoridade sobre sua posição enquanto sujeito social. A herança nos constitui, mas é preciso trabalhar com ela.

A esse respeito, Coracini (2010), a partir dos pressupostos de Derrida (2004), discorre sobre a figura do herdeiro e sua dupla tarefa. Somos herdeiros, sem querer, dos pensamentos

³ O conceito de “tangente” refere-se, neste momento, à relação entre original e tradução que é explicitada por Benjamin (2008) ao recorrer à metáfora da tangente e da circunferência: assim como a tangente toca a circunferência em apenas um ponto e rapidamente antes de prosseguir seu caminho, a tradução também toca no sentido do original de maneira fugaz e é o contato e não o grau de profundidade e abrangência desse contato que determina seu percurso.

que vêm antes de nós, ou seja, a herança nos é dada sem que a convoquemos conscientemente, ela já está em nós e nos constitui como sujeitos. Entretanto, essa herança nos coloca diante de uma dupla tarefa: a de saber e a de saber reafirmar, e reconhecer, aquilo que vem antes de nós e que nos é herdado, isto é, conhecermos o terreno da herança e nos comportarmos perante ela como sujeitos livres e agentes, não apenas aceitando o que recebemos, mas reinterpretando o que nos é dado.

A herança, seja de pensamentos, conceitos, teorias ou modos de significar, implica em trabalho e, enquanto herdeiros que somos, somos levados a questionar: o que fazer com ela? Pensando com Derrida, enquanto tradutores inseridos no contexto dos estudos da tradução, somos também herdeiros, sem querer, das teorias positivistas que vêm antes de nós, aquelas que primam pela busca de uma verdade, logo, de um sentido absoluto. Na mesma linha de raciocínio, no papel de falantes nativos de língua portuguesa, herdamos os modos de representação do mundo a partir das lentes dessa língua. No entanto, somos levados a questionar e a problematizar nossas heranças.

Nessa medida, nos movimentos de questionamento, suspeita, crítica e ruptura, concordamos com Bourdieu (2007) ao tratar da produção e circulação dos bens simbólicos no sentido de que não há “posição [...] que não envolva um tipo determinado de tomadas de posição e que não exclua também todo um repertório das tomadas de posição abstratamente possíveis” (BOURDIEU, 2007, p. 160). Somos sujeitos sócio-históricos que, situados em condições particulares, produzimos sentidos sob as lentes do nosso olhar sobre o mundo, olhar este que está repleto de nós: nossa cultura, nossos valores, nossas ideologias, nossas representações, nossos critérios com base nos quais fazemos escolhas, nossa subjetividade, nossas crenças, além do traço deixado pela comunidade e instituições de onde partimos e que nos marcam.

Dessa forma, não podemos produzir sentidos “neutros”, livres de nós mesmos e das implicações dessas estruturas. Como discute Fish (1980), a interpretação de um texto é determinada, entre outros fatores, pela comunidade da qual o leitor faz parte, que permite o compartilhamento de estratégias de leitura e de produção de significados entre seus membros. Isso significa que a construção de sentidos se dá a partir de um conjunto de interesses e preocupações dentro de um sistema e de determinadas situações, já que nunca deixamos de estar em uma situação e isso significa, para Fish (1980), que não será possível alcançar um sentido imutável e definitivo. Não há, no entanto, a proposta de um relativismo extremo, mas a consideração de que as limitações na produção de sentidos são estabelecidas pelas práticas

que são aceitas em determinadas instituições e em determinados recortes temporais e em função de uma fixidez do sentido.

Os sentidos são, assim, marcados e sempre plurais e uma epistemologia do pluralismo se volta para a observação de que se constroem sentidos considerando tanto a posição individual, quanto a posição coletiva do sujeito que interpreta o mundo em toda sua complexidade e diversidade. Esta perspectiva se opõe a uma concepção tradicional de produção de sentidos sustentada por categorias positivistas que buscam um sentido único e estável, uma verdade e uma validade, o que vai ao encontro da crítica derridiana ao logocentrismo e à supremacia da razão, a qual define a linguagem como veículo de expressão (da intenção) da verdade.

Nesse processo de desconstrução empreendido por Derrida (2001), não é possível determinar um centro ou uma origem no discurso, uma vez que um significado “verdadeiro” ou “transcendental” não poderia existir fora de um jogo de diferenças. O(s) sentido(s) é(são) construído(s) na *differànce*, em um jogo relacional e diferencial em que os elementos significam no encadeamento que fazem uns com os outros em uma teia de rastros e na diferença entre eles. Desse modo, se o significado não existe alheio ao jogo de relações em que todos os elementos se inscrevem, não há sentido disponível em um lugar qualquer, enquanto verdade absoluta, pronto para ser resgatado. Portanto, não há sentido/verdade central, mas sentidos e verdades que se definem nas relações com o(s) outro(s) em um constante adiamento. Voltando nosso olhar aos estudos da tradução, descentralizar significa repensar as relações hierárquicas que determinaram historicamente a invisibilidade da tradução.

Ao questionarmos “quem/o que *está* no centro?”, ao invés de “quem/o que *é* o centro?” (pergunta-chave que pressupõe binarismos como “original ou tradução? autor ou leitor?”), ressignificamos a posição central como instável, como passível de movimentos para lugares que não estão predeterminados. Segundo Olher (2010, p. 93), a desconstrução vem, assim, “questionar a estabilidade e desestabilizar ou descentralizar este caráter intocável do significado, depositado num suposto texto original por um determinado autor”. Se o próprio sujeito é, segundo Hall (2005), descentrado e fragmentado, como poderiam não ser a tradução, o tradutor e o sentido?

O impacto dessa reflexão invalida a oposição de centralidade entre tradução e texto “original” e também coloca na berlinda uma concepção tradicional de tradução enquanto restituição de sentidos, uma vez que não há sentido central, mas sentidos. Retomamos Pardo

(2015, p. 17), baseado no pensamento de Veyne (1988), ao reforçar que “as verdades são construídas e têm validade apenas dentro de seu contexto sócio-histórico de produção e não podem ser interpretadas como narrativas [universalmente] partilhadas”. Sendo assim, ao pensarmos que toda tradução opera no campo e na tensão entre diferenças, não só entre línguas, mas entre culturas, modos de representação e condições sócio-histórico-ideológicas singulares, não podemos conceber a tradução enquanto resgate de um sentido e de narrativas que seriam, utopicamente, partilhadas entre línguas, como se fossem universais, sem considerar os processos de leitura e interpretação, logo, sem levar em conta o atravessamento do sujeito.

Isso porque, para Gadamer (2002, p. 391), a interpretação exerce a negociação entre o homem e o mundo e esta mediação nunca está acabada e pronta, uma vez que “a única imediatez verdadeira [...] é o fato de compreendermos algo como algo” em um determinado momento. O texto é, assim, concebido como um ponto de partida em direção a um leque de possibilidades de interpretação. Portanto, para o teórico, “toda tradução [...] é sempre gênero de interpretação” (GADAMER, 2002, p. 395).

Nessa medida, compreendemos que toda tradução é a materialização de uma das leituras possíveis desenvolvida por um sujeito-leitor situado em um tempo-lugar e em condições particulares e cujas marcas estarão sempre presentes, fazendo ecoar todas as vozes que falam, de modo heterogêneo, na teia de sentidos e sujeitos que é o texto traduzido. Como afirma Gadamer (2002, p. 382), o compreender está relacionado “com ser no mundo”.

É por isso que concordamos com Arrojo (1993) ao afirmar que:

Qualquer tradução, por mais simples e despreziosa que seja, traz consigo as marcas de sua realização: o tempo, a história, as circunstâncias, os objetivos e a perspectiva de seu realizador. Qualquer tradução denuncia sua origem numa interpretação, ainda que seu realizador não a assuma como tal. Nenhuma tradução será, portanto, “neutra” ou “literal”: será sempre uma leitura (ARROJO, 2003, p. 77).

Ainda sob esse viés, ao considerarmos a desestabilização daquilo que está no centro, texto “original” e/ou texto traduzido, e a descentralização do sentido, entendemos o processo tradutório enquanto possibilitador de uma expansão interpretativa, conceito introduzido no início deste texto, conforme defendido por MonteMór (2017), e discutido a seguir.

Expansão interpretativa e tradução

Objetiva-se, nesta seção, ressignificar e redirecionar as bases filosóficas que sustentam o conceito hermenêutico de expansão interpretativa para o contexto da tradução, de forma a

propor a ideia de tradução como possibilitadora desta expansão. Isso significa romper com pensamentos tradicionais de tradução que valorizam a busca (ilusória) por fidelidade linguística, pela essência do “original” e pelo respeito supremo ao que “o autor quis dizer”. Questionar uma suposta “essência” do texto, deixada como herança pelo autor, implica questionar também nossas interpretações, enquanto verdades únicas e absolutas. Ao partirmos do pensamento de Geertz (2001), as interpretações subjetivas não podem ser impostas na compreensão do mundo, mas devem ser entendidas como qualidades do mundo que são impostas a nós e a nossa interpretação. Isso porque “vemos a vida dos outros através das lentes que nós próprios polimos e que os outros nos veem através das deles” (GEERTZ, 2001, p. 66).

A história da interpretação, segundo Ricoeur (1977), é parte constituinte da tradição, uma vez que interpretamos para fazer sobreviver e renovar a própria tradição. Da mesma forma, traduzimos, segundo Derrida (2005), para a sobrevivência e a renovação do texto de partida e a tradução não deixa de ser, igualmente, uma interpretação. O foco de investigação da hermenêutica como disciplina filosófica seria, dessa forma, analisar a relação entre o que foi “adicionado” e o tradicional. Dessa forma, diferentemente do estruturalismo, a hermenêutica tem como objetivo aprofundar-se em um círculo de análise do movimento de compreensão e de crença, o que a caracterizaria mais como um pensamento que se forma na relação entre a língua e o social. Este movimento significa também retomar os sentidos adiados (e não passados), afinal, “compreender não consiste em retomar intenções de sentido, em reanimá-las por um ato histórico de interpretação que se inscreveria em uma tradição contínua” (RICOEUR, 1977, p. 37).

Segundo MonteMór (2017), a expansão interpretativa vai em direção oposta à concepção de controle de produção de sentidos e tem como alguma de suas bases filosóficas a desconstrução de conceitos cristalizados, a polifonia nas representações, o dialogismo sócio-histórico e cultural, a contaminação de sentidos, a pluralidade de ideias e de pontos de vista, a desnaturalização daquilo que herdamos e o descentrismo como questionador da existência de uma única verdade.

Ao ressignificar essas bases filosóficas, a partir de um olhar pós-moderno dos estudos da tradução, é possível “personificá-las” ao considerar 1) a partir de Bakhtin (1988), o aspecto polifônico que envolve o processo tradutório, considerando as diversas vozes sociais e ideológicas que constituem um sujeito tradutor e que o marcam como sujeito multifacetado, além da pluralidade de vozes que falam no texto traduzido que, segundo Hermans (1996),

apresenta-se com uma superfície aparentemente homogênea e coesa, mas que está inscrita em um emaranhado de dizeres que nela ressoam; 2) o dialogismo⁴ que permite as trocas e as negociações entre texto/contexto/cultura de partida e texto/contexto/cultura de chegada; ou seja, por ser a língua constitutivamente dialógica, o processo tradutório envolve também um ininterrupto diálogo não só intralingual, mas interlingual em que os sentidos são construídos no atravessamento de discursos/línguas/culturas uns (umas) nos (nas) outro(a)s; 3) a contaminação necessária, como oposição à ideia de pureza, das línguas — desejada por Benjamin (2008) em sua “língua-pura” — do tradutor e de suas escolhas tradutórias; 4) a pluralidade de textos, línguas, sentidos e traduções possíveis, assim como Derrida, em *Torres de Babel* (2005), destacou; 5) a desnaturalização de conceitos tradicionais sobre o tradutor como sendo traidor e a tradução como mera imitação do original; 6) o descentrismo que questiona a unidirecionalidade de sentidos e a posição periférica do tradutor perante o autor; 7) o descentrismo que questiona a posição hierárquica do dito “texto original” em relação ao texto traduzido.

Nos estudos da tradução, sempre que se questionava uma vertente, uma crise se estabelecia e outra vertente, sempre baseada na crítica dos conceitos anteriormente defendidos na vertente anterior, era proposta. É por isso que a crise é necessária, pois leva à ruptura do pensamento tradicional cristalizado, que, por sua vez, provoca uma abertura no círculo interpretativo e sua consequente expansão.

Para fins ilustrativos, retomamos, por exemplo, a vertente prescritiva que antecedeu o movimento pós-estruturalista. A crise gerada em função das ideias difundidas naquela vertente mais tradicional fez com que novos conceitos sobre tradução, língua e função do tradutor fossem revisitados, forçando, dessa forma, a abertura de um círculo que tinha como base a tradução como cópia, o tradutor como invisível e a língua como pura. Como resultado deste movimento, a maneira de interpretar essas concepções foi expandida, reconsiderando a tradução como reconstrução, o tradutor como sujeito que se marca e a língua como contaminada e dinâmica.

A tradução age também enquanto possibilitadora de uma expansão interpretativa ao criar crises e, portanto, rupturas e questionamentos, nos processos de leitura e interpretação — compreendidos, aqui, enquanto transformação, recriação, abertura de cortes no texto que nos

⁴ Para Bakhtin (1988, p. 88), “a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso (...). 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.” Ou seja, a língua é constitutivamente dialógica, sempre perpassada pelo outro, e os enunciados não existem fora de relações dialógicas onde há o encontro entre diferentes vozes, além da constante interação entre o individual e o social.

fazem transgredir sua linearidade e produzir sempre novos textos a cada leitura (CORACINI, 2005). Dito de outro modo, a tensão entre línguas-culturas gerada no ato de traduzir nos possibilita enxergar que os sentidos vão além de uma única interpretação e que o círculo, em um primeiro momento potencialmente visto como fechado e acabado, é passível de expansão.

No entanto, partindo da discussão proposta por Geertz (2008, p. 3), quando um novo conceito, e adicionamos, aqui, novas interpretações, se torna(m) parte do nosso arcabouço, não podemos tomar esse conceito/essas interpretações como a “chave para o universo”, pois ele/elas sempre estará/estarão sujeito(s) a novas ampliações e expansões. Isso nos leva à reflexão de que “a força de nossas interpretações não pode repousar, como acontece hoje em dia com tanta frequência, na rigidez com que elas se mantêm ou na segurança com que são argumentadas” (GEERTZ, 2008, p. 13). Por isso, embora partamos de uma visão pós-moderna dos estudos da tradução, também sabemos que este círculo está aberto a outras expansões interpretativas e que os conceitos defendidos nesta vertente não são verdades absolutas.

Ainda, segundo o teórico, a problemática que envolve as abordagens interpretativas, independentemente da área do saber, é que elas tendem a uma resistência à relativização, ou seja, “ou você apreende uma interpretação ou não, vê o ponto fundamental dela ou não, aceita-a ou não” (GEERTZ, 2008, p. 17). Sobre a relativização, que ainda é tão questionada por aqueles que defendem uma vertente mais tradicional de tradução, com base no argumento de que o pós-modernismo relativizou todas as verdades e, por isso, não tem validade enquanto ciência, Geertz (2001, p. 47), que não se propõe a defender o relativismo como um “grito de guerra”, também questiona o anti-relativismo como uma definição absoluta.

O ataque, segundo ele, dos anti-relativistas são pautados na ligação do relativismo com o niilismo, à descrença totalizante. Além disso, também se baseia no temor de que o foco naquilo que é diferente, estranho, descontínuo e singular possa resumir o relativismo em frases de efeito superficiais. É, segundo Geertz (2001), essa tendência de relacionar a diversidade à superficialidade e a universalidade à profundidade que constitui a base daquilo que compreendemos tradicionalmente por “Ciência”. Questionar essa visão do conhecimento legitimado como ciência e das “nossas” verdades, que queremos como absolutas, é o que constitui o que chamamos de relativismo, afinal, “se quiséssemos verdades caseiras, deveríamos ter ficado em casa” (GEERTZ, 2001, p. 67).

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi problematizar a tradução enquanto possibilitadora de expansões interpretativas, as quais acontecem em dois movimentos: 1) nas concepções do que é tradução, já que na pós-modernidade não vemos o texto enquanto receptáculo de sentidos prontos/acabados e que podem ser idealmente recuperados. Se não há uma essência que preexiste o processo de leitura, não podemos falar em tradução como um mecanismo de transferência/equivalência e justamente por isso expandimos o círculo ao olharmos a tradução para além desses limites; 2) no ato de traduzir, uma vez que, como consequência da tensão gerada entre línguas-culturas, o processo tradutório desestabiliza sentidos únicos e imutáveis, expandindo o círculo das interpretações dos textos e sinalizando para a pluralidade.

Por fim, a relação entre tradução e expansão interpretativa nos faz repensar as posições do “original” e da tradução, do(s) sujeito(s) e sentido(s), sempre transitórias, que ora são centrais, ora são periféricas e estão em um constante adiamento.

Referências

ARROJO, R. (Org.). *O Signo Desconstruído. Implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. 3ª ed. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1988.

BAUMAN, Z. *Vida Líquida*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BENJAMIN, W. *A tarefa – renúncia do tradutor*. Tradução de Susana Lages. Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, 2008.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. Tradução de Sérgio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sônia Miceli e Wilson Campos Vieira. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CORACINI, M. J. A memória em Derrida: uma questão de arquivo e de sobre-vida. In: *Cadernos de Estudos Culturais*, v. 1, n.4, Campo Grande, jul/dez 2010, pp. 141-154.

_____. Concepções de leitura na (pós-)modernidade. In: LIMA, R. C. de C.P. *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado das Letras, 2005: p. 15-44.

DERRIDA, J. *Posições: Jacques Derrida*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____; ROUDINESCO, E. Escolher sua herança. In: DERRIDA, J. ROUDINESCO, E. *De que amanhã: diálogo*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2004: 9-31.

_____. *Torres de Babel*. Tradução de Junia Barreto. Minas Gerais: Ed. da UFMG, 2005.

FISH, F. *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. London: Harvard University, 1980.

GADAMER, H. G. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GEERTZ, C. *Nova Luz sobre a antropologia*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERMANS, T. *Translation's other: Inaugural Lecture*. London: University College London, 1996.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MOITA-LOPES, L. P. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos. *Scripta*, v. 7, n. 14, Belo Horizonte, 1º sem 2004, pp. 159-171.

MONTEMÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H. MACIEL, R. F. (Org.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre discursos e práticas*. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2015, pp. 31-50.

_____. As pluralidades culturais e linguísticas na educação: a construção de sentidos na perspectiva dos multiletramentos. In: *Seminário De Pesquisa – Literatura*, 2017, Maringá: Universidade Estadual de Maringá.

OLHER, R. M. *Tradução e Representação no Ensino de Literatura Estrangeira*. 2010. 178 f. Tese (Doutorado) – UNICAMP, 2010.

PARDO, F. S. *A Ecologia De Saberes E A Escola Como Espaço De Saberes E Culturas*. Claraboia, Jacarezinho, n. 2/2 2015, p. 12-22. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=fernando+pardo+%22as+verdades+s%C3%A3o+constru%C3%ADdas%22+abstract&oq=fernando+pardo+%22as+verdades+s%C3%A3o+constru%C3%ADdas%22+abstract&aqs=chrome..69i57.16561j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#q=a+ecologia+de+saberes+e+a+escola>, acesso em 14 jul. 2017.

PYM, A. Why Translation Studies Should Learn to Be Homeless. In: MARTINS, M. A. P. (Org.). *Tradução e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999, pp. 35-51.

RICOEUR, P. *Interpretação e ideologias*. Organização, tradução e apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

VEYNE, P. *Did the Greeks believe in their myths? An Essay on the Constitutive Imagination*. Translated by Paula Wissing. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1988.

INTERPRETAÇÃO ASPECTUAL NA RELAÇÃO ENTRE VERBO, COMPLEMENTOS VERBAIS E ADVÉRBIOS

Gláucia do Carmo Xavier¹

Arabie Bezri Hermont²

RESUMO: Neste artigo, postulamos que aspecto verbal não é uma categoria constituída apenas pelo verbo, mas todo VP. Isso ocorre por meio de complementos sob a forma de PPs e advérbios, estes localizados na posição de especificador de projeções funcionais. As análises foram feitas com base nos pressupostos da Teoria Gerativa, em conjunto com Arad (1996), cuja teoria pressupõe que é pela estrutura sintática que a interpretação aspectual ocorre. Para demonstrar a composicionalidade do aspecto, embasamo-nos também em Verkuyl (2003) o qual afirma que a informatividade aspectual é codificada nos elementos e maneiras pelas quais eles se relacionam sintaticamente. No estudo do advérbio, baseamo-nos em Cinque (1999) e buscamos demonstrar como o aspecto se dá na estrutura sintática tendo como resultado a interpretação aspectual. A pesquisa foi composta por uma amostra de 320 sentenças na qual havia 280 ocorrências de advérbios, ou PPs com caráter adverbial. O *corpus* foi retirado dos inquéritos do Projeto da Norma Urbana Oral Culta (NURC) e trazido para esta investigação para que se procedesse a uma abordagem quantitativa e qualitativa. Para a análise quantitativa, foi utilizado o programa de dados Varbrul que, estatisticamente, demonstrou que a quantidade de advérbios na sentença não é o fator predominante, mas, sim, o tipo de advérbio.

Palavras-chave: Aspecto. Advérbio. Sintagma verbal.

ABSTRACT: In this article, it is postulated that verbal aspect is not a category constituted solely by the verb, but within the whole contour of the VP, through PPs complements and also through adverbs in the position of functional projection specifiers. Analyses were made based on the presuppositions of Generative Theory, as well as Arad's (1996), whose theory implies that aspectual interpretation is carried out by the syntactic structure. In order to demonstrate aspect compositionality, Verkuyl's (2003) theory was regarded; his work states that aspectual information is encoded in the elements and ways by which they relate to each other syntactically. To what concerns adverbial studies, this work was based on Cinque (1999) and intended to demonstrate how aspect works within the syntactic structure, having aspectual interpretation as a result. The research consisted of a sample of 320 sentences, which contained 280 occurrences of adverbs or PPs of adverbial character. The *corpus* was extracted from Projeto da Norma Urbana Oral Culta (NURC) surveys and used in this research in both qualitative and quantitative approaches. The VARBRUL program was used for the quantitative analysis, which evidenced that the amount of adverbs in a sentence is not the predominant factor; the type of adverb is.

Keywords: Aspect. Adverb. Verbal phrase.

Introdução

¹ Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG – Ouro Preto – Minas Gerais- Brasil – glauca.xavier@ifmg.edu.br

² Pontifícia Universidade Católica – PUC-Minas – Belo Horizonte – Minas Gerais- Brasil – arabie@uol.com.br

Apresentamos e discutimos neste artigo os principais resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar, em uma abordagem formalista, como a relação existente entre verbo, complementos e advérbios desencadeia interpretação aspectual. Para isso, consideramos que a categoria aspecto é marcada não apenas no verbo, mas, sim, por um feixe de traços sintáticos e semânticos expressos em todo o sintagma verbal, que pode se revelar com a presença de verbos e seus complementos verbais, além de advérbios em nódulos funcionais.

A essa noção de aspecto, neste trabalho, fundamenta-se a partir de Comrie (1976). O autor faz uma divisão da noção de aspecto gramatical e de aspecto semântico/lexical. O aspecto gramatical pode ser dividido em perfectivo ou imperfectivo e apresenta relação com a morfologia do verbo, registrando eventos que já ocorreram ou não. O aspecto semântico/lexical pode ser dividido em télico ou atélico e apresenta relação mais direta com noções semânticas do que sintáticas. O aspecto gramatical se refere à noção de uma ação já concluída (aspecto perfectivo) ou que ainda esteja em desenvolvimento (aspecto imperfectivo). O aspecto semântico/lexical télico abarca a ideia de uma ação que tende a um fim e o aspecto semântico/lexical atélico a uma ação que não apresenta limites claros capazes de findar a ação.

Assim, adotando a noção de que é o contorno de toda a ação verbal o responsável pela expressão do aspecto, assume-se que complementos e advérbios também podem definir a categoria aspectual. Nessa perspectiva, este trabalho apresenta uma discussão sobre a interpretação aspectual dos predicados desencadeada por determinados complementos e advérbios à luz do arcabouço da Teoria Gerativa e de diversos autores que tratam da questão aspectual, tais como Vendler (1967), Comrie (1976), Arad (1996), Cinque (1999) e Verkuyl (2003).

Para esta pesquisa, de cunho formalista, foram analisadas falas reais, inseridas em diálogos completos, retirados dos inquéritos do NURC- RJ.³ Foram realizadas análises quantitativas e qualitativas para interpretar os dados, a fim de se observar a influência que o advérbio exerce na determinação do aspecto de predicados.

O trabalho está organizado da seguinte maneira: inicialmente, apresentaremos abordagens sobre aspecto, iniciando com Vendler (1967) e passando por outras que se

³ O NURC é o Projeto da Norma Urbana Oral Culta - disponível *on-line* em <http://www.lettras.ufrj.br/nurc-rj/>, com o objetivo de estudar a variante culta da língua portuguesa. O acervo é constituído por transcrições de 394 entrevistas feitas nas décadas de 70 e 90. A digitalização dos inquéritos se deu para análise de estudos fonéticos, morfológicos e sintáticos. Diante da riqueza do material, muitas pesquisas se utilizam desse *corpora* para empreender análises de diversas naturezas.

ancoram no arcabouço gerativista, quais sejam: Comrie (1976), Arad (1996) e Verkuyl (2003). Na seção seguinte, demonstraremos as noções de representação de flexão na Teoria Gerativa, em que projeções de aspecto são concebidas, de acordo com Cinque (1999). Na seção destinada à metodologia, serão explicitados os passos dados para a realização da pesquisa e, em seguida, os resultados e uma análise serão apresentados. Ao término, teremos as considerações finais.

Aspecto

A categoria aspecto foi apresentada pela primeira vez por Aristóteles (384- 322 a. C.), quando os verbos foram classificados em duas grandes categorias: estados e processos. Entre os processos, havia a subclassificação de movimentos (*kinesis*) e atividades (*energia*), sendo que os predicados de movimentos (*kinesis*) descreviam um processo com fim predeterminado e os predicados de atividades (*energia*) expressavam um processo que não tenderiam a um fim.

Classificação semelhante à de Aristóteles foi proposta por Vendler (1967) que sugere quatro tipos de verbos: *states*, *activity*, *accomplishments* e *achievements*. Os *state terms* são verbos como “saber, reconhecer, amar”, não envolvem dinamicidade e persistem no tempo, tendo sua duração como indefinida. Os *activity terms* correspondem a verbos como “correr” e “puxar o carrinho”, os quais iniciam a partir de um tempo e não apresentam um ponto de término. Eles expressam homogeneidade e uma parte do processo é igual ao todo. Os *accomplishment terms* tendem a um fim, são heterogêneos e há um tempo definido e único para que a situação ocorra. Podem ser exemplificados com “correr uma milha” e “desenhar um círculo”. Outro tipo de verbo são os *achievement terms* que ocorrem em um momento único, num instante definido de tempo, podem ser datados e capturam o início ou o clímax do ato. Assim, pode-se dizer “Eu estou escrevendo uma carta”, mas não “Eu estou atingindo o topo⁴”, pois as funções dos verbos diferem, em função da natureza do complemento. Para Vendler (1967), os quatro tipos de verbos abarcam as possíveis ocorrências em relação ao tempo.

Complementando a ideia de aspecto, tem-se Comrie. Para ele o aspecto é definido

⁴ Em português, é comum utilizar verbos com natureza télica no gerúndio. Isso dá uma ideia de ação contínua e progressiva, como em “atingindo o topo”. No entanto, o verbo “atingir” é considerado télico e visto como um bloco único, em que o início, meio e término da ação se dão no mesmo instante. Similar a esse verbo, tem-se em português o verbo “encontrar”, também télico e pontual, mas, por vezes, utilizado no gerúndio.

como “diferentes maneiras de ver a constituição temporal interna de uma situação⁵” (1976, p.3) e pode ser classificado em dois grupos: o aspecto gramatical e o semântico. Em cada um deles há uma subdivisão, o aspecto gramatical seria dividido em perfectivo e imperfectivo e o aspecto semântico seria dividido em télico e atélico. Essas noções apresentadas por Comrie são relevantes e instigam a análise do aspecto em português pelo viés formal da língua. Assim, o perfectivo vê a situação de fora, como um todo e única, sem distinção de fases que compõem a situação. O imperfectivo vê a situação de dentro, prestando atenção na estrutura interna da situação.

Como se verifica, aspecto é uma categoria que, há muito, foi apresentada como relevante para a compreensão do evento da sentença. No entanto, via-se uma tendência a classificar verbos e identificá-los como único responsável pela duração, frequência e completude da ação. No mesmo viés de Comrie (1976), podemos apresentar Arad (1996) e Verkuyl (2003), que, diferentemente do filósofo Vendler, propõem que a noção aspectual não seja uma propriedade do verbo apenas, mas uma composição resultante da relação do verbo e seus argumentos e/ou advérbios.

Na teoria apresentada por Arad (1996) sobre sintagmas aspectuais, lança-se mão da hipótese de a Sintaxe ser sensível ao aspecto do verbo, seus complementos e adjuntos, a partir de uma interface existente entre Léxico e Sintaxe. Assim, baseada em Tenny (1992), Arad afirma que as propriedades aspectuais do verbo é que determinam o mapeamento de argumentos pela Sintaxe. Segundo Arad (1996), isso se daria por meio dos argumentos internos, como objetos diretos, pois apenas eles poderiam delimitar os eventos, conforme se verifica no excerto a seguir:

Em particular, apenas os argumentos que medem o evento descrito pelo verbo (daí medidores) aparecem na posição de objeto direto. Um medidor é um argumento que sofre alguma mudança de estado ou movimento, servindo como uma escala para a qual o evento pode ser visto como processo. Um medidor é uma noção aspectual: um evento que tem um medidor é necessariamente um evento que é limitado no tempo (um evento télico): o evento termina quando a mudança de estado (ou outra alteração) à qual o medidor está condicionado ocorre. (ARAD, 1996, p.5) (tradução nossa)⁶.

⁵ “aspects are different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation” (COMRIE, 1976, p.3)”.

⁶ “In particular, only arguments that measure out the event that the verb describes (hence measurers) appear at the direct object position. A measurer is an argument that undergoes some change of state or motion, which serves as a scale upon which the event may be seen as proceeding. A measurer is an aspectual notion: an event that has a measurer is necessarily an event which is bounded in time (a telic event): the event terminates when the change of state (or other change) that the measurer undergoes has taken place” (ARAD, 1996, p.5)

Dois exemplos que a autora traz para complementar o raciocínio são “John cortou a grama” (1996, p.5) e “John matou Bill” (1996, p.5). Se a tarefa de cortar a grama for interrompida pela metade, é possível dizer que a grama foi cortada, mesmo não sendo em sua totalidade. Já em “John matou Bill”, o evento não é gradual e não se pode interrompê-lo, pois a mudança de estado também determina a mudança do evento. São importantes os exemplos trazidos por Arad, pois os dois verbos (“cortar” e “matar”) pertencem à categoria de télicos (*accomplishments/ achievements*), se forem levadas em conta as definições de Vendler (1967). Contudo, só podem ser considerados como durativos ou não a partir da análise do complemento do verbo pelo argumento interno.

Assim como os argumentos podem limitar o tempo do evento, PPs de natureza adverbial também o podem. Em “trabalhar por duas horas, trabalhar de duas às três” (ARAD, 1996, p.6), os PPs (“por duas horas” e “de duas às três”, de caráter adverbial) determinam o tempo do evento, mas, deve-se dizer, não são propriedades inerentes ao verbo, ou seja, pode-se produzir apenas “John trabalhou” (1996, p.6).

Arad (1996) assume que a interpretação télica de verbos é obtida através da formação de um predicado complexo (VP + PP) na qual a telicidade é inerente ao complemento que pode ou não limitar a ação verbal. Por isso, “a correlação entre sintaxe e semântica é baseada em propriedades aspectuais. Interpretação Aspectual é atribuída nas projeções funcionais ao invés de no VP⁷” (ARAD, 1996, p.13).

O modelo de Arad (1996) propõe que os argumentos sejam gerados nos especificadores de projeções aspectuais onde é atribuída, a eles, interpretação aspectual. Assim, existiriam dois sintagmas no Sistema Computacional para a representação do aspecto, o AspEM (*Aspect for event measurer*) e o AspOR (*Aspect for originator*). O AspEM seria interpretado como uma medida de um evento, descrito por um verbo e o predicado é dado com uma interpretação télica. O segundo sintagma é o AspOR, nesse caso, o argumento seria interpretado como originador de um evento, com apenas um ponto de início no tempo e seria representado pelo especificador dessa projeção aspectual⁸. Portanto, é pela estrutura sintática que a interpretação aspectual ocorre, de acordo com a autora. Havendo um complemento ou advérbio que seja considerado medidor da ação verbal, dando a ela limite de ocorrência,

⁷ “The correlation between syntax and semantics is based on aspectual properties. Aspectual interpretation is assigned in functional projections rather than in the VP” (ARAD, 1996, p.13).

⁸ Arad não apresenta representações arbóreas, mas uma interpretação para o nó AspOR em que ela sugere que seja gerado em especificadores de projeções aspectuais para acolher o originador (agente) de uma ação é compatível com o especificador de vP, onde nasce o sujeito e, nesse caso, onde surgiria o originador de uma ação.

duração ou frequência, o aspecto semântico da sentença será télico.

Outro autor que se alinha à teoria de determinação aspectual para além do verbo é Verkuyl (2003). Para esse autor, haveria uma composicionalidade aspectual formada pelo verbo e complementos. Assim, a informatividade aspectual é codificada nos elementos e nas maneiras pelas quais eles se relacionam sintaticamente.

Segundo Verkuyl (2003, p. 201), o complemento é necessário para a classificação de aspecto, e “Isso faz com que a composicionalidade seja um princípio orientador no domínio de fenômenos aspectuais, como é em outros domínios semânticos.”⁹ O autor acredita que a composicionalidade aspectual pode ser entendida como um amálgama de significado de verbo e argumentos. Verkuyl (2003) compara o aspecto a uma molécula construída a partir de átomos pela forma como são agrupados. Para o autor, a sentença carrega uma composição aspectual constituída a partir de níveis inferiores. O processo chega ao fim depois que outros princípios passam por operações em um domínio maior. A informação semântica é expressa por traços verbais mais ou menos (+/-) [ADD TO] que seriam ‘dinâmicos, progressivos e não estativos’ e traços mais ou menos (+/-) [SQA] ‘téllicos’ localizados no determinante de um NP, podendo apresentar quantidade específica, delimitando, assim, situações. Nesse sentido, as propriedades semânticas podem ser comparadas a átomos semânticos (VERKUYL, 2003).

Assim, nos exemplos de Verkuyl (2003, p. 203):

(a) She played **a** sonata, **three** sonatas, etc. [NP= +SQA]

Ela tocou **uma** sonata, **três** sonatas, etc.¹⁰

(b) She played music, sonatas, etc. [NP= -SQA]

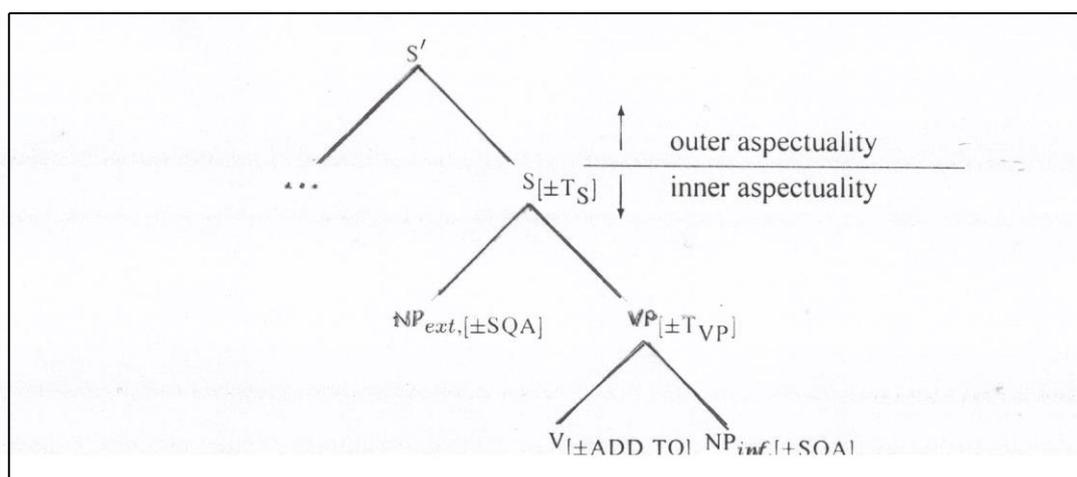
Ela tocou música, sonatas, etc.

teríamos em (a) NPs complementos com uma quantidade específica, o que determina a telicidade da sentença. Já em (b), os complementos estão sem determinantes e estão no plural, o que desencadeia uma interpretação atélica.

Verkuyl (2003) afirma ainda que a relação entre o verbo e seu argumento interno é diferente da relação entre o verbo e seu argumento externo. Assim, há dois diferentes níveis de estrutura frasal envolvidos nessa operação. Para representar essa postulação, ele apresenta a seguinte ilustração:

⁹ *It makes compositionality a guiding principle in the domain of aspectual phenomena, as it is in other semantic domains* (VERKUYL, 2003, p. 201).

¹⁰ Traduções nossas em (a) e em (b).

Figura 1: Representação aspectual em Verkuyl

Fonte: Verkuyl, 2003, p. 202

Nessa figura, Verkuyl (2003) apresenta a aspectualidade interior, composta a partir de um feixe de traços semânticos contidos em VP (+/-dinâmicos, +/-progressivos, +/-estativos, +/- télico) e uma aspectualidade exterior, representada como um nível mais alto, em que o aspecto é expresso na sentença como um todo. Se observarmos a sentença “Mary caminha três milhas”, “três milhas” é o complemento que promove a leitura télica. Se voltarmos a atenção para “Mary caminha milhas”, em que o complemento está no plural e sem determinante, observaremos que o VP denotará atelicidade. Tais leituras derivam-se do que Verkuyl chama de informação contida no nível inferior. Mas, se verificarmos “crianças caminham três milhas”, teremos uma leitura atélica, derivada da presença do sujeito no plural sem determinante. Portanto, “A informação semântica no nível VP difere crucialmente da informação do nível inferior”¹¹ (VERKUYL, 2003, p. 204). Além disso, para o autor, o verbo deve ter um significado estável e constante, mas é o VP que promove a unidade aspectual.

Seguindo a abordagem de Arad (1996), explicitada anteriormente, e de Verkuyl (2003) que faz análise da unidade aspectual constante em VP (considerando o V e seus complementos, além do sujeito), este trabalho também assume que os advérbios podem ser definidores de aspecto, pois, mesmo não sendo argumentos de nenhum predicador, teriam papel importante na composição aspectual do predicado. É nesse contexto que passamos à seção posterior que trará uma breve abordagem da concepção da camada flexional nos moldes da Teoria Gerativa e um estudo sobre os advérbios e seu papel na interpretação aspectual.

¹¹ The semantic information at the level of the VP differs crucially from the lower-level information (VERKUYL, 2003, p. 204).

A camada flexional na Teoria Gerativa e o advérbio

A fim de demonstrar a influência do advérbio na delimitação do aspecto, esta seção vai expor, de forma breve, as diversas acepções acerca da camada flexional ao longo dos períodos nos quais a Teoria Gerativa foi modificada, desde a Teoria Padrão até o atual Programa Minimalista. Além disso, trataremos abordagens, sob a perspectiva gerativista, acerca do advérbio como desencadeador de interpretação aspectual.

A Teoria Padrão, datada de 1965, postulou inicialmente que uma sentença era composta de NP AuxP VP. O AuxP abarcaria tempo (T) e concordância (AGR) (CHOMSKY, 1975). Em 1976, foi proposto que, no lugar de “Aux”, deveria ser “INFL”, nódulo que acolheria todas as flexões de tempo e não só os auxiliares, ficando a sentença representada por $S \rightarrow NP INFL VP$ (EMONDS, 1976).

Em 1981, com o Modelo de Princípios e Parâmetros e a Teoria da Regência e Ligação, Chomsky propôs que INFL (chamado agora por ele apenas de I) fosse tratado como uma categoria gramatical e núcleo da sentença. A proposta era que todos os auxiliares ocupassem o núcleo de I, uma vez que eles carregariam a flexão de tempo.

Em Chomsky (1992 *in* Chomsky, 1995), há a adoção do estudo de Pollock (1989), que compara a posição de verbos em relação a advérbios, quantificadores e partículas de negação, em francês e inglês. Nessa ocasião, houve a incorporação de um sintagma para tempo (IP), outro para negação (NegP), outro para concordância (AGRP). Além disso, parte-se da premissa que o movimento verbal se dá em torno de tais constituintes, dentre os quais, os advérbios, que ocupariam posição fixa.

No entanto, Chomsky (1995) observa que concordância não poderia ser nódulo de sintagma, já que o traço ϕ (phi) de concordância para verbo é não interpretável¹², “AGR” poderia então ser integrado ao tempo (I), ideia que é confirmada em Chomsky (1998)¹³. Assim, no Programa Minimalista, uma sentença é formada por um sintagma complementizador (CP), um sintagma flexional (InflP, atualmente também conhecido como sendo sintagma de tempo - TP), um sintagma do verbo *light* ou leve (vP) e um sintagma

¹² Traços que não apresentam interpretabilidade semântica, sendo conferidos substancialmente no sistema computacional.

¹³ Apesar de Chomsky finalizar seu texto (1995) retirando o nódulo AGR, ele deixa claro, em vários momentos, que as questões relacionadas a AGR não foram todas respondidas, conforme pode-se verificar em “*Se a discussão até aqui está no caminho certo, eliminamos toda uma série de razões aparentes para incluir Agr no inventário lexical. O problema da existência de Agr fica mais restrito, ainda que não o tenhamos eliminado. Nem todos os argumentos em favor de Agr foram considerados*” (CHOMSKY, 1995, p. 502).

verbal (VP).

Vários estudos foram empreendidos no sentido de compreender melhor a categoria aspecto, incluindo-a na camada flexional. Um desses estudos foi de Cinque (1999), que desenvolveu larga pesquisa, considerando dados de várias línguas, sobre a relação dos advérbios e os núcleos funcionais. O autor propôs que advérbios estariam na posição de especificador de projeções funcionais e, nessa perspectiva, Cinque (1999) incorporou a noção aspectual à estrutura sintática de uma sentença, desencadeando, portanto, sintagmas de aspecto, ao lado de outros sintagmas, tais como o de tempo e de modo.

Alguns pressupostos básicos da teoria de Cinque (1999) são que certas sequências de advérbios são rigidamente ordenadas, enquanto outras não, e que certos tipos de advérbios em todas as línguas ocorrem em áreas particulares da sentença, mais abaixo ou mais acima de uma representação sintática, por exemplo. Dessa forma, o autor acredita que os advérbios se localizam em zonas bem definidas ou ainda haveria uma ordem em que eles ocorressem.

Segundo Cinque (1999), a hierarquia é uma construção do Sistema Computacional da linguagem e que tempo, modo e aspecto estariam organizados em uma hierarquia fixa. O modelo de Cinque (1999) é assim proposto:

Figura 2: Hierarquia de núcleos funcionais e advérbios

| |
|---|
| [<i>francamente</i> Modo _{ato de fala} [<i>felizmente</i> Modo _{avaliativo} [<i>evidentemente</i> Modo _{evidencial} |
| [<i>provavelmente</i> Modalização _{epistêmica} [<i>uma vez</i> T (Passado) [<i>então</i> T (Futuro) [<i>talvez</i> |
| Modo _{irrealis} [<i>necessariamente</i> Modalização _{necessidade} [<i>possivelmente</i> Modalização _{possibilidade} |
| [<i>normalmente/geralmente</i> Asp _{habitual} [<i>novamente</i> Asp _{repetitivo(I)} [<i>frequentemente</i> Asp _{frequentativo} |
| [<i>intencionalmente</i> Modalização _{volitiva} [<i>rapidamente</i> Asp _{celerativo} [<i>já</i> T (Anterior) [<i>não mais</i> |
| Asp _{terminativo} [<i>ainda</i> Asp _{continuativo} [<i>sempre</i> Asp _{perfectivo(?)} [<i>só</i> Asp _{retrospectivo} [<i>brevemente</i> |
| Asp _{proximativo} [<i>brevemente</i> Asp _{durativo} [<i>caracteristicamente(?)</i> Asp _{genérico/progressivo} |
| [<i>completamente</i> Asp _{completivo(I)} [<i>tudo</i> Asp _{completivo} [<i>bem</i> Voz [<i>rápido/cedo</i> Asp _{celerativo(II)} [<i>de</i> |
| <i>novo</i> Asp _{repetitivo(II)} [<i>frequentemente</i> Asp _{frequentativo(II)} [<i>completamente</i> Asp _{completivo(II)} |

FONTE: Cinque (1999, p. 106), tradução feita pelas autoras.

Cinque sugere, no entanto, que as posições hierárquicas não sejam utilizadas sempre, pois os núcleos necessariamente viriam com um valor marcado ou um valor *default*. Então, seria concebível que todas as sentenças utilizassem toda a estrutura funcional, com a escolha da combinação de marcado ou *default*.

O que se destaca, neste momento, é que, se Arad (1996) e Verkuyl (2003) assinalam a importância de se considerar o complemento e, no caso de Verkuyl, a natureza do sujeito, para a determinação aspectual do predicado, Cinque (1999) traz outro importante dado na composição aspectual de um predicado: o advérbio.

Verifica-se, dessa forma, que a camada flexional, no viés da Teoria Gerativa, passou por inúmeras modificações. A mais importante a ser destacada, para fins deste trabalho, é que se pode conceber, ao lado de um sintagma específico para tempo, uma projeção (ou várias) para aspecto. Alia-se a isso a possibilidade de, nessa projeção aspectual, o advérbio ocupar uma posição de definidor de propriedades aspectuais.

Metodologia

Tendo-se em vista que o objetivo principal deste trabalho é demonstrar que o predicado de uma sentença tem interpretação aspectual marcada por componentes além do verbo, dentre eles, sintagmas preposicionais e advérbios, realizamos uma pesquisa, observando a interpretação aspectual promovida por PPs em posição de argumento interno ao verbo e a relação do advérbio com o verbo. Isso foi feito por meio de estudo de falas espontâneas constantes em inquéritos do NURC¹⁴. A amostra selecionada para fins deste trabalho é composta por quatro inquéritos, totalizando 320 sentenças. Dessas, há 280 ocorrências de advérbios.

Para a realização desta pesquisa, a investigação foi dividida em três etapas. A primeira delas compreendeu a investigação de sentenças que continham o mesmo verbo. Essas sentenças foram observadas em relação à presença de complementos PPs de natureza adverbial¹⁵ e em que medida eles modificam o aspecto do predicado. Por essa análise, verifica-se como um mesmo verbo pode ter interpretação aspectual diversificada, desencadeada por tais constituintes.

A segunda etapa foi dedicada a identificar, mais especificamente, a relação de advérbios e verbos. O objetivo também foi compreender como se dá a interpretação aspectual promovida pela presença de determinados advérbios.

¹⁴ Os inquéritos do NURC são documentos compostos por transcrições de entrevistas em cinco capitais do Brasil. As amostras dessa pesquisa foram todas retiradas de falantes do Rio de Janeiro.

¹⁵ Baseamos nossa afirmação em Saraiva (1983) que demonstra que o verbo “ir” necessita de complemento que indique lugar, no entanto, esse “lugar” não deve ser classificado como um advérbio de lugar, mas como um complemento adverbial do verbo, já que o verbo não é intransitivo, mas necessita de argumento para ocupar o complemento do verbo.

A terceira etapa da pesquisa destinou-se a verificar a quantidade de advérbios e sua relação com a ocorrência de estruturas télicas ou atélicas. Para isso, foram agrupadas (1) todas as sentenças sem advérbio, (2) todas as sentenças com a presença de apenas um advérbio, (3) todas as sentenças com dois advérbios e (4) todas as sentenças com três advérbios. Posteriormente, foi observado se a quantidade de advérbio presente desencadeia interpretação télica ou atélica.

Por se tratar de uma pesquisa com abordagem também quantitativa, optou-se pelo programa de dados Varbrul, como ferramenta. Segundo Guy e Zilles (2007, p. 105), “o programa também permite o pesquisador testar várias hipóteses possíveis sobre a natureza, tamanho e direção dos efeitos das variáveis independentes”. A pesquisa elencou as seguintes variáveis: (1) aspecto lexical (télico/atélico), (2) argumentos internos e (3) advérbios presentes nas sentenças. Com os dados estatísticos em mãos, foi realizado o Teste Qui-quadrado, para constatar com que certeza matemática os resultados observados diferem ou não das postulações teóricas apresentadas.

Em todas as testagens, foram obtidos, no mínimo, 95% de certeza matemática. Isso indica que os resultados desta pesquisa são suficientes e confiáveis, estatisticamente, para descrever a relação entre as categorias observadas. A seguir, apresentaremos as sínteses dos resultados e a análise dos dados numa perspectiva formalista.

Discussão e síntese dos resultados

Para trazer os dados da pesquisa realizada, em um primeiro momento, traremos exemplos de complementos verbais, notadamente PPs de caráter adverbial. Esses dados demonstram que o aspecto é resultante de um feixe de traços sintáticos e semânticos e não apenas desencadeado pelo verbo por si só. Em seguida, apresentaremos alguns advérbios observados no *corpora* da pesquisa que promovem interpretação aspectual da sentença. Ainda no que diz respeito aos advérbios, traremos resultados quantitativos, que indicam que o tipo de advérbio desencadeia a interpretação aspectual, mais que a quantidade de tal constituinte em uma sentença.

Observando os exemplo (c)¹⁶ e (d):

(c) “A única vez que eu trabalhei em horário padrão de escritório foi quando eu, eu

¹⁶ Inquérito 0101- Locutor 116- Tema “Casa”.

- trabalhava no Diário Carioca.”,
 (d) “Trabalhei vários meses na Petrobras até que não aguentei mais o ...”

organizamo-los em um quadro observando o tempo e aspecto gramatical, além do aspecto lexical.

Quadro 1- O verbo TRABALHAR em diferentes contextos

| | Tempo gramatical | Aspecto gramatical | Aspecto lexical |
|------------|----------------------|--------------------|-----------------|
| Trabalhei | Pretérito perfeito | Perfectivo | Télico |
| Trabalhava | Pretérito imperfeito | Imperfectivo | Atélico |
| Trabalhei | Pretérito perfeito | Perfectivo | Télico |

Fonte: Dados da pesquisa

A primeira ocorrência de “trabalhei” é antecedida pela locução adverbial “a única vez que” que dá a ideia de uma ação pontual e única. É o advérbio que faz o papel de evento “medidor da ação”, AspEM, nas palavras de Arad (1996). Como a pessoa trabalhou em horário padrão uma única vez, pressupõe-se a telicidade da ação.

Já em “eu trabalhava no Diário Carioca”, a ação de trabalhar, expressa pelo verbo com a forma verbal de imperfectivo, não indica um término para a ação de trabalhar em determinado local, no caso, no Diário Carioca. É importante observar que os dois verbos estão na mesma frase, apesar disso, eles apresentam PPs de naturezas semânticas distintas: um indica tempo de trabalho e o outro indica local. Na segunda sentença, não há previsão de término da ação. Dessa forma, a ação tem uma natureza atélica e não apresenta limite de término.

Na terceira ocorrência de “trabalhei”, também há a presença de um limitador, a expressão adverbial “vários meses”, ou seja, apesar de se ter trabalhado “vários” meses, não se trabalhou indefinidamente. Assim, a ação tende a um término. Essa análise leva à conclusão de que o aspecto semântico não é determinado só pelo verbo, mas por todo o VP. Dessa forma, acenam-se como constituintes do VP tanto o complemento quanto os advérbios.

Outros exemplos observados na pesquisa relacionam-se com verbo “ir”. Eles são apresentados abaixo e, em seguida, sistematizados no quadro 2:

- (e) “E eles lá não pagavam, andavam com o pagamento atrasado, ficava meses sem receber dinheiro, e eu um dia me enchi daquela história, pedi demissão e fui pra

Petrobrás¹⁷.”

- (f) “Precisa de uma coisa, compras de casa sou eu que faço, vou ao mercado e agora facilitou muito isso aqui, um mercado que tem aqui perto, que é o Humaitá, não tenho mais problema de feira...”

Quadro 2- O verbo IR em diferentes contextos

| | Tempo gramatical | Aspecto gramatical | Aspecto lexical |
|-----|--------------------|--------------------|-----------------|
| Fui | Pretérito perfeito | Perfectivo | Télico |
| Vou | Presente | imperfectivo | Atélico |

Fonte: Dados da pesquisa

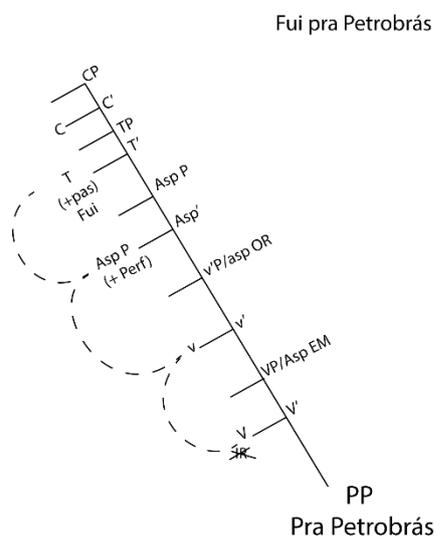
A primeira ocorrência do “ir” apresenta uma interpretação télica devido ao complemento PP “pra Petrobrás”. Quer dizer, a ação fínda-se quando a pessoa chega à Petrobrás. O segundo exemplo traz como limite o PP “ao mercado”, no entanto, toda a sentença que antecede esse complemento dá ideia de habitualidade, daí a noção de atelicidade.

Isso posto, é possível afirmar que o verbo, por si só, não define o aspecto. Portanto, nossa análise está em conformidade com os pressupostos de Arad (1996) e Verkuyl (2003). Viu-se que o mesmo verbo apresenta interpretação aspectual diferente com complementos distintos. Assim, é necessário considerar todo o VP.

Associando nossas análises às ideias de Arad (1996) que postula dois sintagmas de aspecto semântico, AspEM e AspOR, e a de Verkuyl (2003) que nos traz a ideia de composicionalidade aspectual em todo o VP, a sugestão deste trabalho é também a de trazer, para a estrutura arbórea, sintagmas aspectuais medidores e originadores. Entretanto, a nossa proposta não modificaria o “desenho” da estrutura arbórea minimalista já existente. O que Arad denomina AspOR, nó aspectual para originador de eventos, pode ser compreendido juntamente com vP, posição onde é inserido o sujeito da sentença. Já AspEM, nó aspectual para acomodar os eventos medidores, pode ser compreendido juntamente com VP, posição que acomoda complementos verbais.

Assim, a representação sintática de uma sentença como “fui pra Petrobrás” seria:

¹⁷ Apesar de sabermos que a palavra “Petrobrás”, hoje, não apresenta acento, na amostra, está acentuada, pois assim ela está no inquérito do NURC. (Ela perdeu o acento em 1994 com o intuito de intensificar a logomarca no exterior).

Figura 3: Representação arbórea de “Fui pra Petrobrás”

Fonte: elaborada pelas autoras

Com o intuito de demonstrar a relevância de estruturas PPs na interpretação aspectual, passaremos a outra análise, em que levaremos em conta estruturas VPs e sua relação com advérbios, que não estão em posição de complemento verbal, mas que desencadeiam interpretação aspectual no predicado. Apresentaremos dois exemplos¹⁸, sendo este o primeiro:

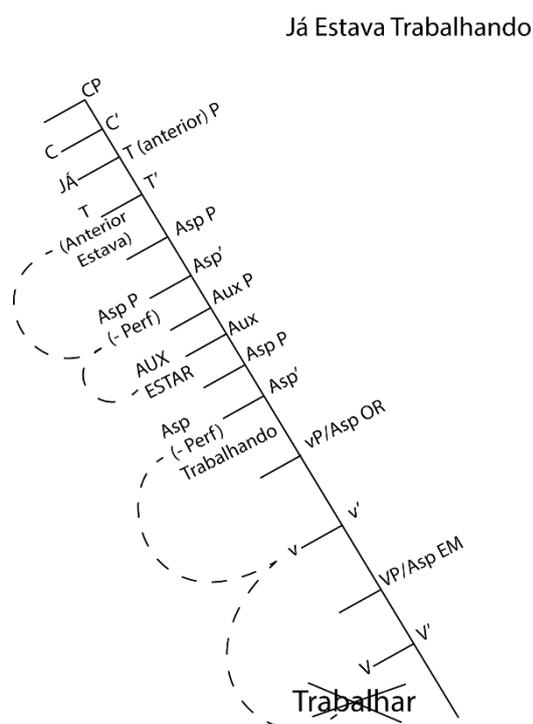
- (g) “Uma vez, eu me lembro, já estava trabalhando, eu trabalhava fora do Rio e, tinha nascido lá numa, numa ninhada, uma franguinha com um certo defeito numa perna e eu acompanhei a bichinha tratei.”

Observando a parte da sentença sublinhada, verificamos que temos um advérbio “já”, seguido de um auxiliar e de um verbo flexionado no gerúndio “já estava trabalhando”. Assumimos neste trabalho que, como afirma Wachowicz (2012), o auxiliar teria informação aspectual que combinaria com a estrutura da sentença.

¹⁸ Inquérito 0189 – Locutor 216- Tema “Animais e rebanhos”.

Alinhando-nos, neste momento, também à perspectiva de Cinque (1999), o qual adota a noção de que advérbios ocupariam as posições de especificadores de projeções máximas, a estrutura arbórea para a sentença em destaque seria assim:

Figura 4: Representação arbórea de “Já estava trabalhando”



Fonte: elaborada pelas autoras

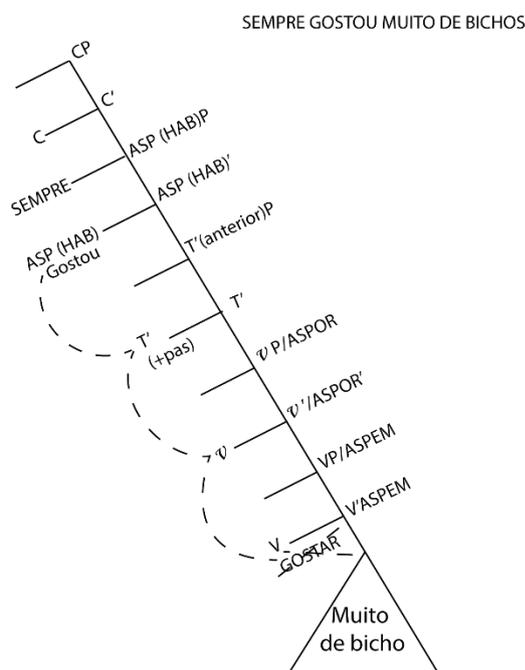
O verbo “trabalhar” teria sua posição final em AspP mais baixo (AspEM). O auxiliar seria inserido no núcleo de AuxP, passaria pelo núcleo de AspP, localizado acima de AuxP, onde receberia os traços de aspecto do auxiliar valorados e, por fim, receberia os traços de tempo no núcleo de TP. No caso, alinhando-nos a Cinque, o sintagma seria de T(anterior). Na posição de especificador de TP, teríamos o advérbio “já”.

A outra sentença analisada é:

(h) “E, e o meu pai sempre gostou muito de bichos (...)”.

Observando a parte sublinhada, verificamos que o advérbio “sempre” está à esquerda da forma verbal “gostou”. O advérbio “sempre”, no quadro resumo de Cinque (1999, p. 106), está localizado na posição de especificador de um sintagma aspectual perfectivo (*sempre Asp_{perfectivo}(?)*). Entretanto, esse mesmo autor, além de expressar dúvida em relação a essa classificação, demonstrada pela presença de uma interrogação, em uma seção específica para tratamento do advérbio “sempre” (CINQUE, 1999, p. 96), nos traz que esse advérbio pode, em co-ocorrência com “ainda” (*still*), ter valor imperfectivo. No caso da sentença explicitada, verificamos que o valor de “sempre” nos dá ideia de habitualidade. Ou seja, em um período grande de tempo, o “pai demonstrou gostar de bichos”. Adotando tal noção, propomos a seguinte árvore para a sentença:

Figura 5: Representação arbórea de “Sempre gostou muito de bichos”



Fonte: elaborada pelas autoras

O verbo sai do núcleo de VP, passa pelo núcleo de vP e, em seguida, passa pelo núcleo de TP, onde recebe traços de Tempo (anterior), daí a morfologia “gostou”. Após isso, o verbo sobe para o núcleo de um sintagma Asp_{Habitual}P. Veja-se que, na perspectiva de Cinque (1999), temos projeções de aspecto acima e abaixo da projeção de Tempo anterior. Com a exposição das três estruturas arbóreas, acreditamos ter explicitado como os complementos PPs (de caráter adverbial), bem como os advérbios determinam interpretação aspectual.

Por fim, apresentaremos a análise quantitativa da presença de advérbios nas 320 sentenças analisadas. A primeira classificação feita foi decorrente da presença dos advérbios de diversas naturezas em todo *corpora*. Inicialmente, classificamos 160 sentenças com nenhum advérbio, 95 sentenças com apenas um advérbio, 20 sentenças com dois advérbios e cinco, com três.

Os resultados da análise de todos os inquéritos que objetivaram identificar se há relação entre quantidade de advérbio e interpretação aspectual, demonstraram que 69% das sentenças sem advérbios apresentam uma interpretação atélica. Inicialmente, esse resultado nos levaria a pensar que a inserção de advérbios nas sentenças desencadeariam interpretação télica. Não obstante, 63% das sentenças com apenas um advérbio também mostraram interpretação atélica, ou seja, tanto na ausência quanto na presença de um advérbio, a maior parte das sentenças teve interpretação atélica.

Nas sentenças que continham dois ou três advérbios (25 do total da amostra), não houve diferença significativa entre a quantidade de sentenças com interpretação télica e interpretação atélica. Apesar de sabermos que não houve grande quantidade de ocorrências com dois ou três advérbios na mesma oração, situação comum e aceitável, o que se verificou é que 56% dessas sentenças com dois ou três advérbios eram atélicas, contra 44% delas indicando telicidade.

Esse tratamento estatístico nos mostra que não se pode afirmar que a presença de qualquer tipo de advérbio é suficiente para indicar telicidade ou atelicidade. Mesmo excluindo outros tipos de advérbios, permanecendo apenas os advérbios aspectuais na análise, o resultado não foi diferente do apresentado acima. O que se viu, mais uma vez, é que não há relação direta entre quantidade de advérbio, seja ele aspectual ou não, e marcação de telicidade ou atelicidade. Conclui-se, portanto, que essas classificações dependem do tipo de advérbio e não da quantidade de advérbios.

Considerações finais

Este artigo teve o objetivo de apresentar os principais resultados de uma pesquisa que analisou as relações existentes entre verbos, complementos PPs e advérbios que propiciam a interpretação aspectual de um predicado. Isso foi realizado em uma perspectiva formalista, mais precisamente, a Teoria Gerativa.

Apoiamo-nos em Arad (1996) e Verkuyl (2003), ao considerarmos o papel do complemento no desencadeamento de determinada interpretação aspectual. Adotamos a noção de que aspecto a partir de Comrie (1976), com a classificação de aspecto gramatical (perfectivo e imperfectivo) e aspecto semântico ou lexical (télico e atélico) e postulamos que o aspecto é marcado não apenas pelo verbo, mas por um feixe de traços sintáticos e semânticos expressos em todo o Sintagma Verbal. Este que pode se revelar com a presença de verbos e seus complementos verbais, além de advérbios. Nessa perspectiva, propusemos uma estrutura arbórea, que acolhe sintagmas aspectuais medidores e originadores. O sintagma de AspOR, nó aspectual para originador de eventos, corresponderia a vP, daí o chamamos de vP/AspOR. O sintagma de AspEM, nó aspectual para acomodar os eventos medidores, corresponderia ao VP, posição que acomoda complementos verbais.

A nossa análise avançou quando, além de verificar complementos PPs de natureza adverbial desencadeando interpretação aspectual, propusemo-nos a examinar os advérbios e sua relação com verbos. Nessa perspectiva, baseamo-nos em Cinque (1999) e buscamos demonstrar a derivação de uma sentença com o advérbio “já” seguido de auxiliar e verbo no gerúndio e outra derivação com uma sentença com advérbio “sempre” e um verbo no pretérito perfeito.

Para o primeiro caso - “já estava trabalhando”-, adotamos os nós vP/AspOR e VP/AspEM e assumimos que a camada flexional pode ser desmembrada em vários sintagmas: um para tempo e sintagmas aspectuais específicos para verbo auxiliar e verbo principal.

Para a segunda sentença: “sempre gostou muito de bichos”, demonstramos que a interpretação aspectual está mais ligada a uma atelicidade que telicidade (distanciando-nos, portanto, da primeira proposta de Cinque, ou seja, de que “sempre” estaria na posição de especificador de Sintagma Aspectual Perfectivo). Em contrapartida, para a derivação dessa sentença, previmos que o nó temporal está abaixo do nó aspectual, associando-nos, agora, à proposta de Cinque.

Por fim, por meio de uma análise quantitativa, demonstramos que a quantidade de advérbios em uma sentença não é o fator predominante para determinação de interpretação aspectual, mas, sim, o tipo de advérbio.

Com este trabalho, buscamos alcançar nosso objetivo de identificar as relações existentes entre os elementos de VP, além dos advérbios de uma sentença, verificando que a interpretação aspectual é indicada pela estrutura sintática e por um conjunto de traços semânticos expressos no sintagma verbal e nas camadas flexionais.

Referências

- ARAD, Maya. **A minimalist view of the syntax-lexical semantics interface**. UCL Working Papers in Linguistics 8.1996.
- CHOMSKY, Noam. **Aspects of theory of syntax**, Cambridge: MIT Press, 1965.
- _____. **Aspectos da teoria da Sintaxe**. Tradução de José Antônio Meireles e Eduardo Paiva Raposo. Coimbra: Arménio Amado. 1975.
- _____. **Lectures on government and binding**. Dordrecht: Foris Publications, 1981.
- _____. **The minimalist program**. Cambridge: MIT Press, 1995.
- _____. **Minimalism Inquiries: the framework**. Ms., 1998.
- CINQUE, Guglielmo. **Adverbs and functional heads: a cross-linguistics perspective**. New York: Oxford University Press, 1999.
- EMONDS, Joseph. **A transformation approach to syntax**. New York: Academic Press, 1976.
- GUY, G. R. & A. ZILLES: **Sociolinguística Quantitativa: Instrumental de análise**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- POLLOCK, Jean-Yves. Verb movement, universal grammar, and the structure of IP. **Linguistic Inquiry**, v. 20, n. 3, p. 365-425, 1989.
- SARAIVA, Maria Elizabeth Fonseca. Verbo “transitivo adverbial: uma mera questão de rótulo?” **Caligrama: Revista de Estudos Românicos, UFMG, Belo horizonte**, n.2, 1983.
- TENNY, Carol. The Aspectual Interface Hypothesis. In: **Sag and Szabolcsi** (eds.)1-27. 1992.
- VENDLER, Zeno. Verb and Times. **Linguistics in Philosophy**. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1967.
- VERKUYL, Henk J. **Aspectual Composition: Surveying the Ingredients**. Utrecht Institute of Linguistics OTS. P. 201-2019. 2003.

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM MEMES NA PERSPECTIVA DA PRÁTICA SOCIAL E DA MULTIMODALIDADE DISCURSIVA

Raphael Barbosa Lima Arruda¹
Márcia Roxana da Silva Regis Arruda²
Antônia Dilamar Araújo³

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo analisar memes na ótica de critérios multimodais e críticos do discurso. O corpus é composto por dois memes em língua inglesa: o primeiro trata sobre a temática da intolerância religiosa e o segundo relacionado ao preconceito racial. Foram analisados, à luz dos pressupostos teóricos do modelo tridimensional de Fairclough (1989), na ótica da dimensão da prática social mediada pela ideologia e pela hegemonia. No que se refere ao letramento visual de Kress e van Leeuwen (1996, 2006), o foco foi nas metafunções representacional, interativa e composicional da Gramática do *Design Visual*. A análise dos dois memes nos leva a constatar que através de uma leitura multimodal, observando as relações entre os modos semióticos, e a leitura crítica, por meio de aspectos ideológicos e hegemônicos da linguagem, nos suscita um posicionamento crítico-reflexivo para se combater formas de discriminação.

PALAVRAS-CHAVE: Meme. Letramento visual. Gramática do *Design Visual*. Modelo Tridimensional.

ABSTRACT: This work aims to analyze memes in the perspective of multimodal and critical discourse criteria. The corpus is composed of two English-language memes. The first one deals with the issue of religious intolerance while the second one relates to racial prejudice. The memes were analysed in the light of the theoretical assumptions of Fairclough's (1989) three-dimensional framework, from the point of view of the social practice mediated by ideology and hegemony. Concerning the visual literacy of Kress and van Leeuwen (1996, 2006), we used the representational, interactive and compositional metafunctions of The Grammar of Visual Design. The analysis of the two memes leads us to conclude that through a multimodal reading, observing the relations between the semiotic modes, and through a critical reading, by means of ideological and hegemonic aspects of the language, it provokes a critical-reflexive position to combat forms of discrimination.

KEYWORDS: Meme. Visual literacy. Grammar of Visual Design. Three-dimensional model.

Introdução

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: rblarruda83@gmail.com.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: marciarxn@gmail.com.

³ Doutora em Letras. Professora titular da Universidade Federal do Ceará (UECE). E-mail: dilamar11@gmail.com.

Um dos mais relevantes desenvolvimentos teóricos advindos dos estudos críticos da linguagem centra-se na questão ampla da multimodalidade nos gêneros discursivos (VAN LEEUWEN, 2005; KRESS e VAN LEEUWEN, 2006; KRESS e VAN LEEUWEN, 2001). A sociedade pós-moderna⁴ constitui-se por meio de uma diversidade de modos comunicativos, isto é, recursos ou modos semióticos, tais quais imagens, linguagem verbal, sons, músicas, texturas, gestos etc. Estes recursos se amalgamam para produzir significados diversos, aos quais atribuímos valores culturais conforme determinadas ideologias e relações hegemônicas. Muitos gêneros textuais são eminentemente munidos de variados recursos semióticos, os quais vão se diversificando conforme o contexto situacional e o propósito comunicativo. Nesse contexto, encontramos, em nossa sociedade, uma gama de gêneros textuais, como é o caso do gênero meme, objeto de análise crítico-reflexiva deste artigo, o qual é permeado de simbologias gráficas e significados construídos e ressemiotizados, constituídos de múltiplos modos semióticos. Além disso, conforme argumenta Passos (2012), nesse gênero há a produção e a reprodução de discursos dentro de uma prática historicamente situada na qual também reflete eventos socioculturais do mundo.

Com isso, neste artigo, temos como objetivo principal investigar, à luz de uma interface entre os estudos da Análise Crítica do Discurso e da Multimodalidade, o processo de construção de sentidos do meme. Nosso *corpus* é constituído de dois textos desse gênero em inglês: um sobre a temática da intolerância religiosa e o outro relacionado ao preconceito racial, extraídos do site www.9gag.com. A importância deste trabalho encontra-se na escassez de estudos que estabeleçam uma interface entre as áreas da Análise Crítica do Discurso e da Multimodalidade como suporte teórico-analítico, fomentando uma leitura crítico-reflexiva do gênero meme. Dessa forma, faremos uma análise da dimensão da prática social sob a ótica da ideologia e da hegemonia, do modelo tridimensional de Fairclough (1989); e das metafunções representacional, interativa e composicional, da Gramática do *Design Visual* (GDV),

⁴ O uso do termo sociedade pós-moderna é polêmico para alguns autores. Giddens (1997) prefere o uso do nome modernidade reflexiva para acentuar a ideia de que vivemos em um mundo cada vez mais reflexivo, que estimula a crítica ativa e autoconfrontação. Bauman (2001) faz predileção pelo termo modernidade líquida, que se refere ao conjunto de relações e dinâmicas que se apresentam em nosso meio contemporâneo e que se diferenciam da chamada pelo sociólogo de “modernidade sólida”, pela sua fluidez e volatilidade. O viés baseia-se na construção do conceito sócio-histórico de modernidade, que transita em um enorme período da história da humanidade e, da mesma forma, reflete em mudanças no pensamento e nas relações entre seres humanos e instituições sociais. Para Bhabha (1998), hoje em dia, o prefixo “pós” é colocado indiscriminadamente à frente de tudo, sem que adquira necessariamente algum significado. É incessante a busca por um termo que pareça mais pertinente ao contexto sócio-cultural em que vivemos, parecendo ainda não ter sido terminada. O importante é compreender que alguma distinção precisa ser feita, a fim de referir-se às mudanças que vêm afetando a vida social, partindo da segunda metade do século XX.

postuladas por Kress e van Leeuwen (2006), nos memes que compõem o nosso *corpus*.

Análise crítica do discurso na ótica da dimensão da prática social

A Análise Crítica do Discurso (doravante ACD), campo epistêmico com uma abrangente aplicação, possui modelo teórico-metodológico suscetível à análise de diversas práticas na vida social. Situando-se entre as fronteiras da Linguística e da Ciência Social Crítica, a ACD, conforme postula Wodak (2004), procura estabelecer um quadro analítico capaz de mapear a conexão entre relações de poder e de recursos linguísticos selecionados nos discursos de pessoas ou grupos sociais.

Os estudos da ACD têm como um dos principais expoentes o linguista Norman Fairclough. Seu trabalho, conforme Oliveira e Carvalho (2013), está direcionado aos seguintes aspectos analíticos: 1º) as relações dialéticas entre discurso e práticas sociais; 2º) o grau de conscientização que as pessoas têm no que tange essas relações; e 3º) o papel essencial do discurso nas mudanças sociais.

Para Fairclough (1989), é inexorável a complexidade da relação dialética entre discurso e sociedade. Por meio desse aspecto, esse analista elaborou o modelo tridimensional de análise de discurso dividido em três dimensões: a textual, a prática discursiva e a prática social; pois considera que qualquer evento discursivo é considerado simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social.

A primeira dimensão desse modelo tridimensional, a textual, refere-se à descrição das propriedades formais do texto e dos significados dessas propriedades. Inerente a essa dimensão, a fim de realizar a análise textual, o analista deve levar em conta quatro itens: o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. A investigação voltada ao vocabulário enfoca o trabalho com palavras individuais, tais quais neologismos, lexicalizações, relexicalizações de domínios da experiência, superexpressão, relação entre palavra e sentidos; a gramática está voltada para combinação das palavras em frases; a coesão direciona-se às ligações entre as frases, por meio de mecanismos de referência, palavras do mesmo campo semântico, conjunções e sinônimos próximos; e a estrutura textual enfoca propriedades de organização mais ampla de um texto, considerando as maneiras e a ordem em que os elementos são combinados.

No âmbito da dimensão da prática discursiva, a análise do discurso deve considerar as atividades cognitivas de produção, de distribuição e de consumo do texto. No tocante à produção, o analista pode considerar os procedimentos editoriais da elaboração de textos da mídia, deve analisar o espaço destinado ao texto como em que página ou seção foi veiculado, qual o seu tamanho e a presença ou a ausência de imagens no texto. Na distribuição, o analista ressalta os modos como o texto é socialmente transmitido. Eles podem ser transmitidos pela televisão, por panfletos nas ruas, ou através de textos feitos pelo Governo Federal. Quanto ao consumo, o texto pode ser consumido no plano individual como uma carta de amor, ou no âmbito coletivo, como um aviso afixado em um mural de uma universidade ou em um jornal e por meio de compartilhamento em redes sociais. A atividade de consumo, como pontuam Oliveira e Carvalho (2013), tem uma forte implicação nas escolhas lexicais e sintáticas feitas pelo produtor de um texto. Fairclough (1989) ainda afirma que os textos podem ser consumidos de uma forma passiva como nas rotinas domésticas de assistir a uma TV, ou de uma forma mais crítica, manifestada pela crítica aos textos bíblicos por parte de exegetas feministas.

A terceira dimensão do discurso, a prática social, escolhida para análise dos memes do trabalho, também de essência interpretativa, ocupa-se das condições materiais do contexto em que uma prática discursiva se realiza. Partindo de um contexto mais amplo, o analista crítico deve se ater aos aspectos institucionais em que o texto é produzido e consumido. Por meio de um contexto mais estrito, o analista deve observar aspectos do contexto imediato, como, por exemplo, quem são os sujeitos envolvidos e engajados na produção e na recepção do texto e qual é o momento e o lugar onde ele é consumido.

No âmbito dos dois contextos, do amplo e do imediato, para Oliveira e Carvalho (2013), fazem-se relevantes questões ideológicas e hegemônicas evidentes nas práticas sociais. Quanto a essas duas questões, Fairclough teve uma grande influência dos trabalhos de Gramsci (1984) e Althusser (1980). No tocante à ideologia, Fairclough (2008) traz a seguinte definição:

A ideologia é uma propriedade tanto de estruturas nas ordens dos discursos (que constituem o resultado de eventos passados) quanto de eventos (ou condições de eventos atuais e nos próprios eventos). É uma orientação acumulada e naturalizada que é construída nas normas e nas convenções, como também um trabalho atual de naturalização e desnaturalização de tais orientações nos eventos discursivos (FAIRCLOUGH, 2008, p. 119).

Essa concepção de ideologia direciona para uma junção das ideologias com as práticas discursivas, cuja consequência é um fenômeno que merece atenção dos analistas: a naturalização do discurso, que é algo extremamente perigoso. Conforme alertam Oliveira e Carvalho (2013), a naturalização pode levar os indivíduos a reproduzirem ideologias que não são interessantes para eles, ou que são prejudiciais a outros. Como exemplo, temos as piadas com relação a negros, índios, nordestinos, mulheres que trazem um forte preconceito, sendo defendidas pelas pessoas que as contam ao afirmarem que é apenas uma piada. Em discursos nos quais encontramos questões referentes à etnia, ao gênero, ao sexo, à geografia e à origem social, nunca existe o “apenas”.

A possibilidade de haver mudança no âmbito da prática discursiva de resistência, pelas práticas discursivas contrastantes, que leva Fairclough (2008) a rejeitar a ideia althusseriana de assujeitamento do sujeito. Conforme essa ideia, Althusser (1980) quis ressaltar que a ideologia dominante, por meio dos aparelhos ideológicos do estado, dentre eles a universidade, sempre se impõe aos indivíduos determinando o sentido de suas ações ou o sentido de seus enunciados. Portanto, para Althusser (1980), a ideologia tem a função de interpelar o indivíduo em sujeito, criando um consenso entre os homens, cimentar a vida social. Para Fairclough (2008, p. 121); “nem todo discurso é irremediavelmente ideológico” e, por conta disso, ele rejeita a concepção de Althusser de ideologia em geral como forma de cimento social que é indissociável da própria sociedade. É indubitável que ao supervalorizar a função da ideologia como elemento formador do consenso, Althusser (1980) não se atem ao fato que, entre os indivíduos a serem interpelados pela ideologia, há os que resistem a essa interpelação.

No viés da resistência, Fairclough (2008), ao estabelecer as relações entre discurso e prática social, trabalha com o conceito de hegemonia de Gramsci (1984), definindo como um foco constante de luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter, ou romper alianças e relações de dominação/subordinação que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. Essa categoria concebe o poder hegemônico estruturado em dois pilares: o consentimento e a coerção. No tocante a essa questão, para um determinado grupo social garantir a sua hegemonia, ele necessita difundir suas ideias junto aos grupos sociais próximos e procurar criar um consenso em volta delas. Diga-se de passagem, para Gramsci (1984), certas estruturas ideológicas como a igreja, a universidade e os órgãos de imprensa têm a relevância de firmar uma superestrutura consolidada na

sociedade civil. Outra forma de hegemonia é por meio da coerção, ou seja, pelo uso da força física, instrumentalizada, conforme Althusser (1980), pelos aparelhos repressores do Estado, representados pela polícia e pelo exército.

Analisaremos, por meio dos meandros da ideologia e da hegemonia como práticas sociais, memes que trazem discursos centrados em questões ideológicas e em relações de poder hegemônico presente em grupos religiosos e manifestados também na questão do racismo, exigindo do leitor desses textos um olhar crítico-reflexivo, a fim de questionar certos tipos de discursos excludentes na sociedade.

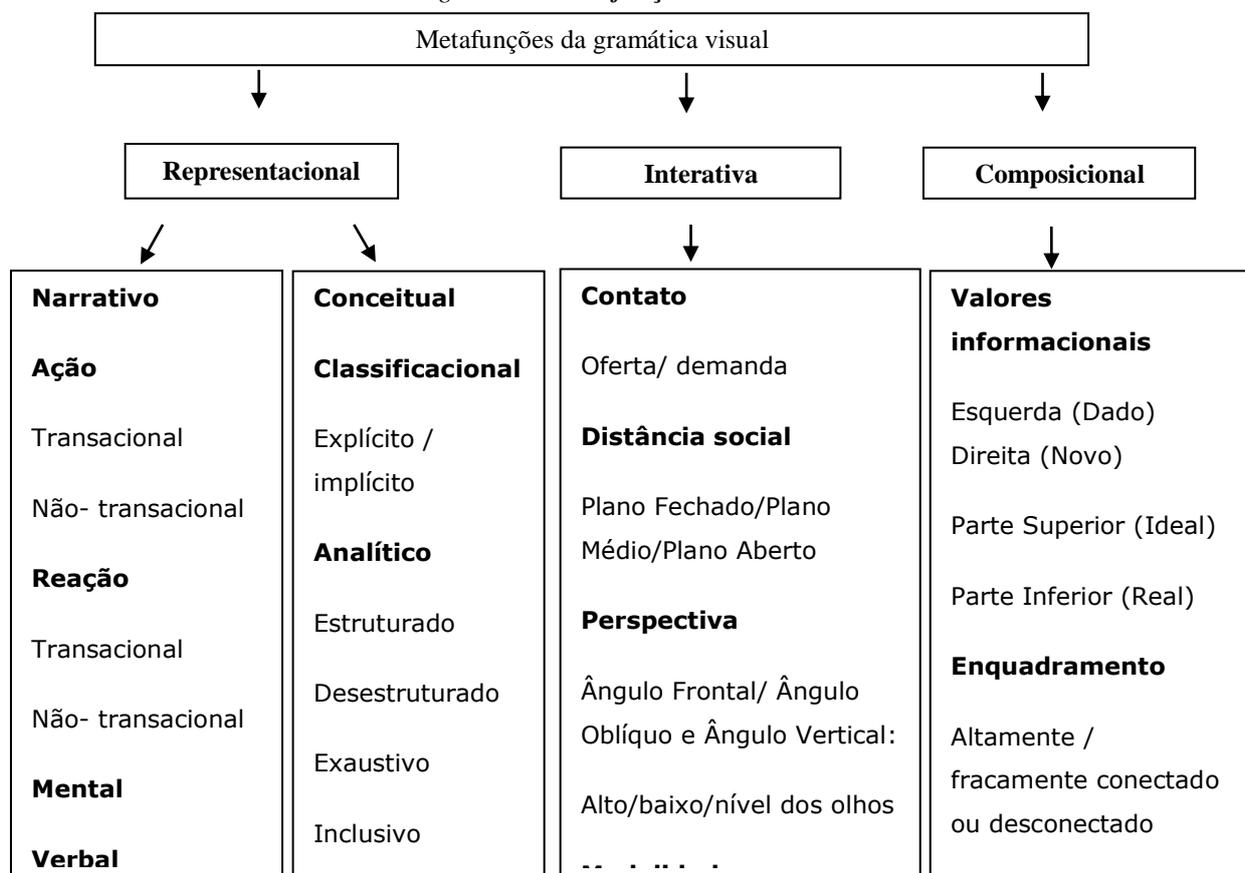
A gramática do *design* visual e suas metafunções analíticas

Dentro do contexto da semiótica social, evidenciamos a teoria da multimodalidade de Kress e van Leeuwen (2006), cujos princípios enfatizam que os textos são constituídos por um conjunto de vários modos e recursos semióticos, como o verbal, visual, sonoro, gestual, movimento, tipografia, cores e *layout* para mostrar que a significação nos textos é representada por diferentes formas. Na construção de sentidos, os modos semióticos se integram, possibilitando-nos afirmar que todo texto é multimodal. Tais princípios fundamentam as análises imagéticas, instrumentalizada pela Gramática do *Design* Visual (doravante GDV). Essa gramática tem sua manifestação no contexto da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), abordagem desenvolvida pelo linguista Michael Halliday, na década de 1950. Halliday (2004) observou que, em relação ao contexto situacional de uma comunicação, devem-se levar em consideração, para análise, três variáveis, a saber: o campo, a relação e o modo. A partir daí, surge o conceito de metafunções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual. Tomando como base os postulados de Halliday, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) elaboraram a GDV. Para eles, o que é expresso na linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas semânticas, na comunicação visual, é expresso pela escolha entre diferentes usos de cores e de estruturas composicionais.

O estudo desenvolvido por Kress e van Leeuwen (2006, 1996), ancorado nas teorias da LSF, ocupa-se da análise e da descrição, exclusivamente, de imagens, em seu sentido amplo, ou seja, toma como objeto de estudo desde fotografias a diagramas. A GDV procura interpretar as imagens no que diz respeito às suas representações, interações e composição, levando em consideração o contexto situacional e os participantes envolvidos. Dessa forma,

busca esclarecer os pontos de vistas e as ideologias intrínsecas à imagem que, muitas vezes, tornam-se alheias ao observador. A representação da construção e simbolização dos participantes, o contato, a aproximação com o observador, as expressões faciais, os gestos e os movimentos, além das cores, das texturas e da organização estrutural das imagens constituem-se como aspectos peculiares encontrados nas três metafunções da gramática visual: a representacional, a interativa e a composicional. Desse modo, a partir da visão social de produção e de recepção dos significados e do reconhecimento da importância do recurso semiótico visual na comunicação por meio de textos multimodais, é que a GDV foi desenvolvida. Na Figura 1, podemos visualizá-las melhor⁵ com as suas respectivas funções analíticas.

Figura 1: As metafunções da GDV



Fonte: Adaptação da Gramática do *Design Visual*, conforme Kress e van Leeuwen (2006, p. 74, 104, 149, 166 e 210).

⁵ Essas metafunções não se apresentam isoladas, mas sim numa interdependência de funções para construir um todo significativo.

A metafunção representacional é observada nas imagens através dos participantes representados pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e dos próprios participantes envolvidos e as circunstâncias em que ocorrem.

Ainda, segundo Kress e van Leeuwen (2006), referenciado por Almeida (2008):

Essa função é subdividida em estrutura narrativa, quando há presença de vetores indicando que ações estão sendo realizadas, ou conceitual, quando existe uma taxonomia, uma classificação, em que participantes representados são expostos como se estivessem subordinados a uma categoria superior (ALMEIDA, 2008, p. 13).

A metafunção interativa estabelece estratégias de aproximação ou afastamento do produtor do texto em relação ao seu leitor/observador, buscando estabelecer uma relação imaginária. As imagens interagem, dessa forma, com o leitor, e sugerem qual atitude os observadores devem ter em relação ao que é representado nas imagens (JEWITT, 2008). Neste processo, apontam-se quatro recursos: contato, distância social, perspectiva e modalidade, destacados na Figura 1.

Por metafunção composicional, os autores explicam os significados dos elementos por meio de três sistemas interdependentes: a) valor informativo: a localização relativa dos elementos na página (esquerda e direita, superior e inferior, centro e margem); b) saliência: efeitos do tamanho, cores e localização no primeiro plano, moldura distintiva e profundidade de foco; c) enquadramento: tipos de conexão entre os elementos.

A propósito do uso da GDV como ferramenta analítico-descritiva para esta pesquisa, utilizaremos, como aspecto teórico-metodológico, as funções representacional, interativa e composicional como critério analítico dos sentidos proporcionados nos dois memes que foram objetos de nosso estudo.

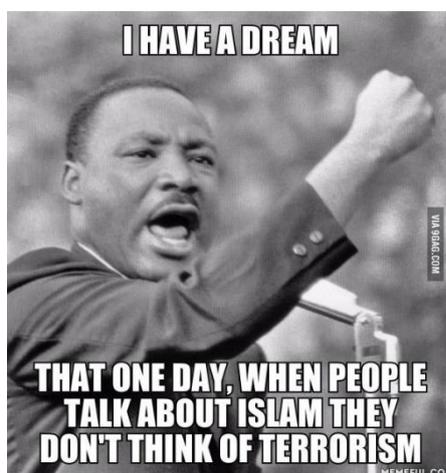
A trajetória metodológica

Esta pesquisa tem caráter analítico-descritivo, cuja investigação foi embasada em dois critérios fundamentais: uma análise da dimensão da prática social como formação ideológica e hegemônica, que são categorias analíticas do modelo tridimensional de Fairclough (1989), e dos aspectos multimodais relacionados às metafunções representacional, interativa e composicional inerentes à Gramática Visual de Kress e van Leeuwen (2006).

Com a análise baseada no primeiro critério, tentamos mostrar os benefícios na interpretação dos modos semióticos nos memes analisados, cooperando com a construção da criticidade do leitor-observador. A partir do segundo critério, perscrutamos quais foram as categorias analíticas que, relacionadas a essa função, mais se materializaram ao longo dos memes e que podem contribuir para uma formação de uma consciência crítica.

Para o presente estudo, dois memes, criados em língua inglesa, foram selecionados do site www.9gag.com e analisados no contexto das seguintes temáticas: no primeiro, dá-se ênfase à questão do racismo; e no segundo, o foco centra-se na temática da intolerância religiosa.

Figura 2: Meme 1



Fonte: www.9gag.com

Figura 3: Meme 2



Fonte: www.9gag.com

Dimensão da prática social do modelo tridimensional de Fairclough

O discurso como prática social se sobressai na própria definição a que chegam Fairclough e Wodak (2000) ao refletirem a linguagem nos limites da ACD. Conforme os dois analistas, o discurso, ou linguagem em uso, é uma forma de prática social. Nesse contexto, empreender uma descrição do discurso para esta dimensão implica considerar a relação dialética que se processa entre um evento discursivo particular e a(s) instituição(s), estrutura(s) social(s) e situação(s) que o ajustam. Entender a linguagem em uso significa pôr em evidência que os discursos são estruturados ou constituídos no seio da sociedade que eles também constituem. Nessa perspectiva dialética, os discursos moldam identidades, estabelecem relações entre pessoas e grupos de pessoas, criam situações e constroem conhecimentos. O discurso é, portanto, instrumento de exercício do poder.

A abordagem do discurso como prática social enquadrasse na terceira dimensão do modelo tridimensional de análise de discurso postulado por Fairclough (2008) e Chouliaraki e Fairclough (1999).

Há atualmente diferentes gêneros discursivos que apresentam mensagens de protestos contra formas de discriminação disseminadas na mídia, em redes sociais, em jornais, em revistas etc., trazendo críticas contra a questão da intolerância religiosa e contra o racismo. Essa é uma maneira de corroborar para a formação de uma ideologia e de um discurso hegemônico para quem ler esses textos, sem se posicionar criticamente para combatê-los. Semelhante situação pode ser constatada no gênero meme como comprovaremos em nossa análise a seguir.

Percebemos, especificamente no meme 1 (Figura 2), a imagem de Marthin Luther King em que há um discurso estereotipado do islamismo como detentor de uma forte carga identitária terrorista. Como crítica a essa ideologia naturalizada pelos meios de comunicação, o memista se posicionou criticamente, ao acrescentar uma intertextualidade, notória na passagem do texto verbal seguinte: *“I have a dream that one day when people talk about Islam they don't think of terrorism”*. Essa foi uma forma na qual o produtor do meme protesta, valendo-se da imagem icônica e do intertexto evidente na mensagem verbal, associada ao discurso célebre de Luther King, para suscitar, portanto, uma reflexão no leitor-observador desse texto em prol de uma sociedade mais igualitária e contra formas de preconceitos dessa natureza.

Evidencia-se nesse meme uma forte discriminação implícita, combatida pelo discurso revolucionário do pastor evangélico e ativista político estadunidense, que lutou contra a segregação dos negros na sociedade estadunidense, e no mundo, e pelas suas conquistas

sociais em prol da igualdade religiosa e contra qualquer forma de intolerância dessa natureza. Infelizmente, são ainda recorrentes na mídia certos discursos estereotipados como o do exemplo da mensagem do meme *When people talk about islam they don't think of terrorism*, de que todo povo muçumano é terrorista. É notório que a ausência de um forte senso crítico leva as grandes massas a internalizar esse discurso, considerando-o uma verdade factual, e acaba, portanto, se tornando um senso comum.

A questão ideológica é bem latente, desmascarando a postura de supremacia das grandes religiões oficiais, a católica e a evangélica, as quais são tidas como superiores e que promovem a paz, diferenciando-se em relação às orientais como a muçumana que é sinônimo de guerra e promoção de atos terroristas, imagem estereotipada pelos discursos dos meios de comunicação. Temos claro o imbricamento dessa ideologia com as práticas discursivas presentes em jornais e revistas, cujo corolário é o fenômeno de naturalização do discurso teorizado por Fairclough (2008), pois leva os indivíduos a reproduzirem ideologias que não são relevantes para eles, e que são prejudiciais a outros.

É bem notório o domínio hegemônico entre etnias. O racismo ainda é impactante, revelando uma forte forma de opressão imposta, coercitivamente, sobre a raça negra. Essa forma de discriminação vem se perpetuando ao longo dos tempos em diversas nações pelo mundo todo. São séculos de luta política tanto no plano individual como coletivo, manifestados em experiências históricas, muitas vezes negadas pelo poder dominante, explorador, colonialista, opressor de homens, mulheres, crianças, negros e negras. A história dos vencedores tem uma visão conservadora e hegemônica que enfatiza apenas as conquistas do homem branco europeu, deturpando ou secundarizando a história da luta pela resistência do povo negro nas colônias europeias e nas Américas.

Partindo dessa questão histórica, é evidente nos discursos midiáticos, conforme afirma Fairclough (2008), formas de ações repressivas e hegemônicas. Como exemplo disso, faz-se presente uma forma de opressão deflagrada pela polícia contra um negro que aparece expresso no segundo meme da Figura 3. O abuso de poder por parte desse aparelho repressor do Estado é desmascarado como observamos nesse meme (ALTHUSSER, 1980). O racismo ainda é bem impactante como percebemos através desse texto que apresenta a mensagem localizada na parte superior em inglês *“Man dies while being placed in chokehold (which is illegal) by cops while repeatedly saying he couldn breathe”* (Homem morre quando é estrangulado (o qual é ilegal) por policiais e diz repetidamente que não podia respirar).

A influência da ideologia do branqueamento ainda permeia essa ação opressiva da

polícia e é veiculada na mídia ao criar um senso comum nas pessoas de que o povo afrodescendente é criminoso, forma estereotipada de estabelecer um discurso que passa a ser naturalizado por certas classes sociais. Para reforçar essa ideologia preconceituosa, temos a mensagem localizada na parte inferior: “*Grand jury doesn't indict the cop*” (Grande júri não acusou o policial), a qual isenta o policial branco de qualquer culpa depois de desferir um golpe que ceifou a vida de mais um negro, vítima dessa ação truculenta e imprudente.

Uma contribuição da GDV para a leitura dos memes

Nesta seção, analisamos os memes à luz da GDV de Kress e van Leeuwen (1996, 2006), instrumentalizados pelas estruturas analíticas das funções representacional, interativa e composicional que podem nos auxiliar a observar as ideologias e as críticas por trás desses textos.

Ao analisarmos os textos em destaque, com base epistêmica na teoria da multimodalidade discursiva de Kress e van Leeuwen (1996, 2006), tendo como referência analítica a Gramática do *Design Visual*, partimos da função representacional, em que os modos semióticos podem ser realizados a partir de estruturas visuais e das diversas relações entre os participantes representados, sem considerar os participantes interativos. Conseqüentemente, os principais constituintes dessa metafunção são os participantes representados, que podem ser pessoas, objetos, lugares, formas geométricas e/ou abstratas.

Conforme a função representacional, no primeiro meme analisado, constatamos que há um processo narrativo em que o participante representado, Martin Luther King Jr. exerce a função de ator, cujo processo de ação é apontar o seu punho (formando um vetor), em que é posicionado para outra direção. Embora não esteja clara a experiência material de uma ação transacional entre Martin Luther King Jr. com outros participantes na composição, o leitor-observador deve ativar o seu conhecimento prévio para se recordar da interação desse ativista político com a plateia por meio de seu discurso, realizado no dia [28 de agosto](#) de [1963](#), nos degraus do [Lincoln Memorial](#) como parte da Marcha de Washington por Empregos e Liberdade e contra a segregação racial nos Estados Unidos. Pelo fato de não haver uma interação de Luther King com outro participante na imagem, a ação é caracterizada como não transacional. Quanto ao processo reacional, podemos caracterizá-lo também como não transacional, pois ele dirige seu olhar para fora da composição, reforçando o seu viés argumentativo e seu engajamento discursivo. No segundo meme, o contexto circunstancial está mais evidente no qual presenciamos um ato de abuso de poder por parte de policiais

brancos ao oprimir um negro em uma rua dos Estados Unidos. Nesse processo narrativo, temos três policiais (representados como atores) que, com seus braços formam vetores, efetivam a ação de imobilizar e estrangular o personagem afrodescendente (representado como meta), materializando uma circunstância de ação opressiva.

Já a função interativa procura estabelecer relação de interação entre o leitor-observador da imagem e o elemento representado em que é materializado um determinado evento comunicativo. Tal relação desses participantes interativos proporciona para Krees e van Leeuwen (1996, 2006) um engajamento afetivo entre eles. De acordo com a função interativa, percebemos uma relação de oferta, ou seja, Martin Luther King Jr. está retratado na imagem no envolvimento de ação guiada pelo seu olhar que interage indiretamente com o leitor e mantém uma relação não tão envolvente com ele. No segundo meme, temos uma outra relação de oferta, marcada pelo distanciamento de olhares dos participantes representados na imagem em relação ao observador. Os quatro participantes (os 3 policiais e a vítima) mantêm uma relação distante e não envolvente com o observador, não mantendo o olhar direcionado a ele e, ainda, pelo posicionamento distante na imagem, comprovado por esse ato de opressão e intolerância racial.

A categoria distância social se estabelece pelo modo como o participante representado está enquadrado em uma imagem em relação ao leitor-observador. De acordo com Krees e van Leeuwen (1996, 2006), esta categoria da função interativa estabelece as seguintes distâncias sociais: plano fechado (*close shot*), plano médio (*medium shot*) e plano aberto (*long shot*). No primeiro plano, o enquadramento é mais próximo, incluindo a cabeça e os ombros do participante representado, como é o caso do primeiro meme analisado neste estudo, em que Martin Luther King se encontra em enquadramento *close-up*. Este fato possibilita que o leitor-observador perceba o forte engajamento pelas causas humanitárias (luta em prol do empoderamento do povo negro e contra a segregação racial nos Estados Unidos), fazendo-nos sentir mais próximos e íntimos dele. Em contraposição à distância social desse meme, temos o segundo que é marcado pelo ato opressivo de racismo, em que os participantes estão situados em um plano aberto (*long shot*) em relação ao leitor desse texto, inferindo um relacionamento mais impessoal e sem intimidade entre esses participantes interativos.

Outra função analítica da metafunção interativa de Kress e van Leeuwen (2006) é a perspectiva. Ela se refere ao uso de imagens por meio de ângulos específicos, relacionado a um determinado ponto de vista. Mediante os autores, por meio do prolongamento das linhas principais de uma figura, pode-se encontrar o ângulo ou ponto de vista em que os

participantes representados são mostrados. Os precursores da GDV caracterizam bem esse critério analítico:

Produzir uma imagem envolve não apenas a escolha entre ‘oferta’ e ‘demanda’ e a seleção de um certo tamanho ou enquadre, mas também, e ao mesmo tempo, a seleção de um ângulo, um ‘ponto de vista’, e isso implica a possibilidade de expressar atitudes subjetivas em direção dos participantes representados, humanos ou não. Por falar em ‘atitudes subjetivas’, nós não queremos dizer que essas atitudes são sempre individuais e únicas. Nós veremos que elas são frequentemente atitudes determinadas socialmente (KREES E VAN LEEUWEN, 1996, 2006, p. 129)⁶.

Quanto à percepção do ângulo e da atitude subjetiva mediada entre o leitor e personagem representado, a Gramática Visual categoriza a perspectiva de três formas: por uma relação angular frontal, oblíqua e vertical. No primeiro meme analisado, mesmo que o ativista político esteja em um posicionamento oblíquo, aparentando uma falta de envolvimento com o leitor-observador, há uma atitude determinada socialmente, marcando um sentimento de fraternidade e igualdade personificada pelo seu olhar e pelo seu gesto revolucionário. No segundo meme, há uma percepção angular mais vertical, formando um ângulo baixo entre o observador e os elementos representados. O produtor da imagem e o participante interativo exercem poder sobre esse objeto.

A modalidade no texto multimodal, última categoria da metafunção interativa, refere-se aos mecanismos que ajustam o nível de realidade que a imagem representa a respeito do mundo. Para Kress e van Leeuwen (2006), as imagens podem representar o mundo como se fosse real, de modo natural, ou como se fosse imaginária. São marcadores de modalidade em textos imagéticos: a utilização da cor (saturação, diferenciação e modulação da sombra); contextualização (sugestão de profundidade – técnicas de perspectiva da ausência de cenário ao cenário mais detalhado); iluminação (grande luminosidade, até quase a ausência desta); e brilho (nível máximo de brilho até os tons de cinza). Percebemos que na imagem do primeiro meme analisado, há um médio nível de modalidade, evidenciado pelo grande brilho com um tom de cinza, a alta saturação de cor cinza e um cenário com plano de fundo desfocado para deixar o personagem representado mais saliente. Na imagem do segundo meme, há um alto

⁶ *Producing an image involves not only the choice between ‘offer’ and ‘demand’ and the selection of a certain size of frame, but also, and at the same time, the selection of an angle, a ‘point of view’, and this implies the possibility of expressing subjective attitudes towards represented participants, human or otherwise. By saying ‘subjective attitudes’, we do not mean that these attitudes are always individual and unique. We will see that they are often socially determined attitudes (KREES E VAN LEEUWEN, 1996, 2006, p. 129).*

nível de modalidade, alta saturação de cores e um cenário com plano de fundo nítido que reflete uma imagem mais próxima da realidade, expressa pela ação truculenta da polícia, retrato das práticas de violência cotidiana.

A função composicional, conforme Kress e van Leeuwen (2006), refere-se à forma por meio da qual os elementos representacionais e interativos se organizam e se integram para estabelecer um sentido completo na composição multimodal. A materialização dos significados dos modos semióticos se dá por meio de três sistemas inter-relacionados: o valor informativo (dado/novo, real/ideal e centro/margem), a saliência e a moldura (enquadramento). Para a presente análise, optamos pelo valor informacional e pela saliência, em virtude da predominância mais constante delas nos memes analisados.

Em relação à primeira categoria, o valor informacional, no primeiro meme, a relação ideal/real é caracterizada pela presença do enunciado *I have a dream* (Eu tenho um sonho) na parte superior da composição, por conseguinte, designa uma informação ideal, uma vez que essa frase célebre proferida nesse interdiscurso⁷ pelo pastor evangélico se aproxima de um idealismo utópico de realizar seu projeto humanitário de promover a igualdade racial e no mundo. Em oposição, evidencia-se a informação real, a informação inferior que é mais próxima do que se compreende por “realidade”, tendo em vista o paralelismo semântico e sintático do discurso original de Luther King, comprovado pelo enunciado: *That one day when people talk about Islam they don't think of terrorism* (Que um dia quando as pessoas falarem sobre islamismo elas não pensem em terrorismo). Nessa mensagem, expressa pelo modo semiótico verbal, evidenciamos a questão velada sobre a intolerância religiosa na qual há a criação de um estereótipo de que todo povo mulçumano é terrorista. Essa forma estereotipada é muitas vezes naturalizada pelo discurso midiático, criando modelos mentais com essa ideologia discriminante na mente da sociedade (DIJK, 2015).

No segundo meme, observamos apenas o valor informacional real instanciado nesse texto que retrata a forte questão do preconceito racial, problemática ainda bastante presente em diferentes contextos socioculturais. Evidenciamos, conforme o princípio do valor informacional, o enunciado *Man dies while being placed in chokehold (which is illegal) by cops while repeatedly saying he couldn't breathe* (Homem morre quando é estrangulado (o que é ilegal) por policiais enquanto repetidamente diz que ele não podia respirar) representa o

⁷ Interdiscurso: termo que é originado da análise do discurso de linha francesa, definido por Brandão (2004, p. 107) como “relação de um discurso com outros discursos. O interdiscurso tem um lugar privilegiado no estudo do discurso: procura-se apreender não uma formação discursiva, mas a interação entre formações discursivas diferentes. Nesse sentido, dizer que o interdiscurso é constitutivo de todo discurso é dizer que todo discurso nasce de um trabalho sobre outros discursos”.

elemento real, caracterizando o ato de abuso de poder pelos policiais, que infringem a lei, pois é ilegal a prática de estrangulamento por oficiais da polícia nos Estados Unidos. Logo abaixo da imagem, no enunciado apresentado pelo texto verbal, temos *Grand jury doesn't indict the cop* (o grande júri não condena o policial), parte final do elemento real, que procura desmascarar a realidade latente do preconceito racial por parte do júri e também do policial branco envolvido nesse ato criminoso. Nesse meme, há uma quebra do padrão ideal-real, pelo fato dessa mensagem ter registrado apenas a realização material de um ato ilícito de abuso de poder, configurando-se, assim, como valor real.

No tocante à saliência, no primeiro meme, vemos o modo visual que nos salta mais aos olhos, representado pela imagem de Luther King, designando-o com um gesto de bravura com o braço riste e punho fechado, forma de reforçar a força argumentativa de seu discurso em prol da igualdade étnico-religiosa. Outro elemento mais saliente é o enunciado já supracitado, que está em caixa-alta, reforçando esse discurso reformista e humanitário. Já, no segundo meme, temos uma maior saliência da imagem, representada pelo ato de abuso de poder dos policiais brancos (estrangulamento ilegal) que acaba ceifando a vida de mais um cidadão negro nos Estados Unidos. Para reforçar o discurso em prol da legitimidade do ato deflagrado pelo policial, temos também como mais saliente a mensagem no plano real *Grand jury doesn't indict the cop* (o júri não condena o policial) para enfatizar esse julgamento discrepante, culminando na absolvição do policial branco.

Com base na análise dos discursos verbal-imagéticos presentes nos memes, percebemos que as três metafunções estão imbricadas e se entrelaçam na produção de sentido desse texto e que esse gênero discursivo é munido de um grande potencial semiótico, além de trazer, em determinados contextos enunciativos, críticas socioculturais de fatos noticiosos evidentes em nossa sociedade.

Considerações finais

Constatamos que, com o estudo da linguagem verbal e visual, atualmente, podemos entender que a comunicação é compreendida como multissemiótica (KRESS e van LEEUWEEN, 2006). O uso dos recursos semióticos tem uma função informativa e crítica, não podendo ser caracterizado, somente, como um ornamento na construção dos gêneros, mas como rico potencial de sentido que contribui para uma análise multimodal crítica, inclusive no gênero meme.

Percebemos também que, com a análise dos memes, valendo-nos da interface entre a

análise crítica do discurso e a leitura multimodal, suscita uma maior conscientização por parte da sociedade em relação às ideologias e às relações de poder e como podemos desenvolver um pensamento crítico para combater todas as formas de preconceito e/ou intolerância.

Os resultados também evidenciam que os memes, conforme a nossa análise, são eivados de significados ideológicos e relação de poder hegemônico que podem ser percebidos pelos leitores devido à materialização dos modos visual e verbal e de outros recursos semióticos.

Referências

ALMEIDA, D. B. L. (Org.) *Perspectivas em Análise Visual: do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Trad.: Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1980.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed 2001.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. 2. ed. Campinas, São Paulo, 2004.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity – rethinking critical discourse analysis*. Edinburgo: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. Critical Discourse Analysis. In: Van Dijk, T. A. (ed.). *Discourse as social interaction*. Londres: Sage, p.258-284, 1997. [versão em Espanhol, Gedisa, 2000]

_____. *Language and Power*. The United States: Longman, 1989.

_____. *Discurso e mudança social*. Trad.: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

GIDDENS, A. Admirável mundo novo: o novo contexto da política. In: MILIBAND, David. *Reinventando a esquerda*. São Paulo: Ed. Unesp, 1997.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

HALLIDAY, M. *An Introduction to Funcional Grammar*. Londres: Hodder Education, 2004 (1985).

JEWITT, C. An introduction to multimodality. In: _____ (ed.) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. SAGE: London, 2008.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: the grammar of visual design*. 2. ed. London and New York: Routledge, [1996] 2006.

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

A ESTRUTURA TEMÁTICO-INFORMACIONAL E ASPECTOS DA INTERLÍNGUA DE APRENDIZES DE INGLÊS COMO L2: ESTUDO COMPARATIVO

Adriana Maria Tenuta de Azevedo¹
Amália Esmeralda de Araújo Perna²

RESUMO: Este trabalho enfoca o princípio funcional/cognitivo da distribuição temática-informacional no texto, baseado nas noções de Tema/Rema e Dado/Novo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014; McCARTHY, 1991), bem como aborda determinados aspectos da interlíngua de aprendizes italianos (PERNA, 2016) em comparação com aprendizes brasileiros (TENUTA, 2001; TENUTA; OLIVEIRA, 2015) de inglês como L2. Foram observados os conhecimentos explícito e implícito desses grupos de aprendizes relativos aos referidos princípios e o desempenho desses mesmos grupos em termos de alguns aspectos sintático/discursivos da língua inglesa, a saber, elementos coesivos, obrigatoriedade do sujeito sintático, sujeitos não agentivos, utilização de nominalizações, todos caracterizadores de sua interlíngua (RUTHERFORD, 1987). Os resultados mostraram que os três grupos participantes apresentaram comportamento semelhante relativamente às questões investigadas. Houve, no geral, pouca identificação de elementos ou processos linguísticos relacionados a uma produção textual/discursiva apropriada, o que revela implicações pedagógicas relevantes para a abordagem da língua alvo.

PALAVRAS CHAVE: Tema/Rema. Dado/Novo. Interlíngua. Discurso.

ABSTRACT: This work focuses on the cognitive/functional principle of the thematic-informational distribution in the text, based on the notions of Theme/Rheme and Given/New (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014; McCARTHY, 1991), as well as approaches certain aspects of the interlanguage of Italian learners (PERNA, 2016) in comparison with Brazilian learners (TENUTA, 2001; TENUTA; OLIVEIRA, 2015) of English as L2. We observed explicit and implicit knowledge of these groups of learners related to the referred principles and the performance of these same groups in terms of certain syntactic/discursive aspects of the English language, namely, cohesive elements, required syntactic subject, non-agentive subjects, use of nominalizations, all characterizers of their interlanguage (RUTHERFORD, 1987). The results showed that the three participant groups presented similar behavior relative to the investigated issues. In general, there was little identification of the linguistic elements or processes related to an appropriate textual/discursive production, which reveals relevant pedagogical implications to a target language approach.

KEY WORDS: Theme/Rheme. Given/New. Interlanguage. Discourse.

¹Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Minas Gerais (Poslin/UFMG), Belo Horizonte/MG, Brasil. E-mail: atenuta@gmail.com.

² Mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Minas Gerais (Poslin/UFMG), Belo Horizonte/MG, Brasil. E-mail: amaliaperna@yahoo.com.br.

Introdução

O aprendizado de uma segunda língua (L2) é um processo gradual, no qual o aprendiz desenvolve seu conhecimento em um sentido operacional e comunicativo. Para que ele venha a se comunicar efetivamente em L2, esse aprendiz deve, também, ser conscientizado de aspectos formais dessa língua alvo, que estão ligados a princípios funcionais e processos cognitivos.

Partindo desse pressuposto, o estudo reportado neste artigo traz os resultados de uma pesquisa (PERNA, 2016) que enfocou o discurso de estudantes italianos de língua inglesa como L2 e faz uma comparação com os resultados de duas outras pesquisas, realizadas anteriormente, que enfocavam estudantes brasileiros de inglês como L2. Os estudos anteriores estão relatados em Tenuta (2001) e Tenuta e Oliveira (2015). As três pesquisas, aqui comparadas, objetivaram analisar a estrutura da informação e aspectos da interlíngua relacionados ao discurso de aprendizes de inglês como L2 e fizeram uma análise embasada na gramática sistêmico-funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014), na análise do discurso relacionada ao aprendizado de uma segunda língua (McCARTHY, 1991) e na proposta de *grammaticization*, para o ensino e aprendizado de L2 (RUTHERFORD, 1987).

Tenuta (2001) constou da aplicação de uma lista de exercícios gramaticais em 39 alunos, de nível B1 aproximado, que participavam do Curso de Letras de uma universidade brasileira. Tenuta e Oliveira (2015), replicando a pesquisa em Tenuta (2001), em uma perspectiva de investigação longitudinal, utilizou a mesma lista de exercícios e a aplicou em 46 alunos brasileiros de mesmo nível de proficiência na L2 e no mesmo contexto educacional. Reportada neste artigo, a pesquisa realizada em Perna (2016) teve como participantes 16 estudantes do Curso de Letras de uma universidade italiana, com o mesmo nível B1 aproximado. Para este estudo, utilizamos, como instrumento da pesquisa, a lista de exercícios em Tenuta (2001) e em Tenuta e Oliveira (2015).

As três pesquisas mencionadas investigaram o grau de consciência, ou seja, o conhecimento implícito ou explícito dos aprendizes de inglês como L2 acerca do princípio funcional/cognitivo da distribuição da informação em um texto, através do reconhecimento da alternância de informação dada e nova e dos conceitos de Tema e Rema. Investigaram também aspectos discursivos específicos da interlíngua dos aprendizes relacionados a esse princípio informacional, tais como o reconhecimento de elementos coesivos, através de

recursos como anáfora; o uso de sujeitos não agentivos; a ordem vocabular e a identificação de certos padrões de estruturação sintática, como a alternância voz ativa/voz passiva, e a nominalização.

Este artigo traz, então, além dos resultados encontrados em Perna (2016), uma análise comparativa entre aprendizes brasileiros e italianos, a partir dos resultados das três investigações mencionadas, Tenuta (2001), Tenuta e Oliveira (2015) e Perna (2016).

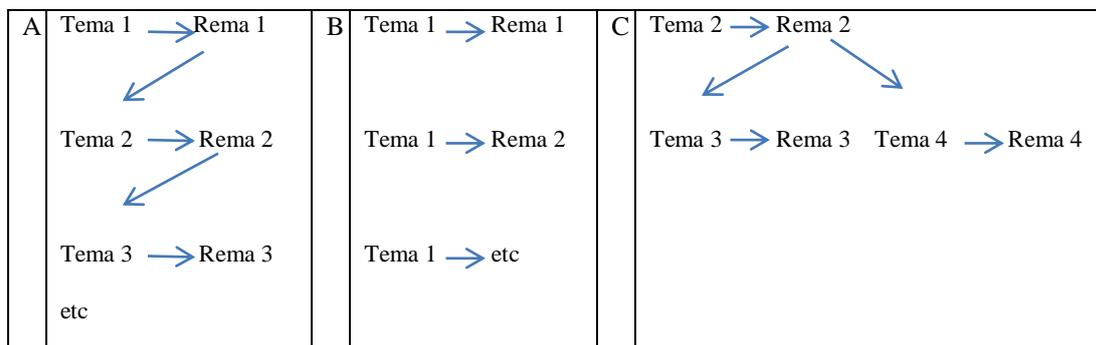
O princípio de distribuição da informação no discurso

Na perspectiva funcionalista dos estudos da linguagem (MATTHIESSEN; HALLIDAY, 1997; GIVÓN, 1992, 1995), a descrição gramatical é dependente de observações da língua em seu uso efetivo, que, muitas vezes, é regida por princípios de natureza funcional e/ou cognitiva, tais como os padrões de estruturação temática e informacional.

Os conceitos de Dado e Novo (HALLIDAY, 1985; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014; CHAFE, 1994; PRINCE, 1981), que são importantes para a compreensão da estrutura do texto em termos da distribuição da informação nele contida, referem-se, de um lado, à informação que é recuperável do contexto verbal ou não verbal (elemento dado) e, de outro, àquela informação que não é recuperável (elemento novo). Já os conceitos de Tema e Rema, que estão na base de uma proposta de estruturação temática ligada à estrutura informacional, concernem a uma escolha feita pelo usuário da língua, a cada momento no desenvolvimento do texto, do elemento que vai iniciar sua mensagem. Esse elemento inicial é denominado Tema e o restante da mensagem é denominado Rema (HALLIDAY, 1985; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014).

Assim, no contexto da gramática sistêmico-funcional (MATTHIESSEN; HALLIDAY, 1997, HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014), o texto é uma unidade de significado estruturada, do ponto de vista gramatical, em termos de orações e essas orações expressam mensagens. A distribuição dos blocos de informação dessas mensagens, no texto, dá-se, tipicamente, por meio de uma alternância de informações dadas e novas, o que envolve escolhas gramaticais apropriadas, por parte do usuário da língua, para serem os Temas das referidas orações.

Para McCarthy (1991), quando observamos a estruturação temática e informacional de textos na língua inglesa, percebemos uma tendência aos seguintes padrões de organização textual:



Fonte: McCARTHY (1991, p. 55-56)

Representando os padrões de estruturação temática no discurso, no esquema acima, encontramos a opção textual A, na qual o Rema da sentença 1 é retomado como o Tema da sentença 2; sucessivamente, o Rema dessa sentença 2 é retomado como o Tema da sentença 3, e assim por diante. Já na opção B, temos um mesmo Tema para sentenças sucessivas e, na opção C, o Rema da sentença 1 (ou elementos desse rema) é retomado como Tema de mais de uma sentença subsequente.

Exemplificando os padrões estabelecidos por McCarthy, temos as ocorrências a seguir:

1. (a) *The Government is also cutting funding for teaching in universities this year by £830m – 18 per cent.*

The cuts were detailed in a letter to higher-education spending watchdogs from the Business Secretary Vince Cable and Universities minister David Willetts yesterday. (Independent, Thursday 26 January 2012³)

(b) *All these specialized activities - language education, translation, speech pathology, and so on have their own conferences and their own journals; they appear as headings in job descriptions, grant applications and other contexts that confer academic respectability; and they have their own semiotic territory (...)* (HALLIDAY, 2007, p. 4).

(c) *In defining and characterizing this field of study, others have emphasized the hard-science credentials of corpus linguistics. For example, McCarthy describes corpus linguistics as representing “cutting edge change in terms of scientific*

³Fonte: <http://www.independent.co.uk/news/education/higher/university-places-to-be-cut-by-15000-6294627.html>. Acesso em 08 de dezembro de 2017.

techniques and methods” (2001: 125), and Stubbs explicitly parallels corpus linguistics and science, noting that “geologists are interested in processes which are not directly observable because they take place over vast periods of time (TAYLOR, 2008, p. 181).

1.(a) ilustra o padrão A. Nessa ocorrência, a situação expressa através de *cutting funding*, encontrada no Rema da primeira sentença, é retomada como o Tema da sentença seguinte. Em 1.(b), o Tema da primeira sentença (*All these specialized activities - language education, translation, speech pathology, and so on*), aparece, através do pronome anafórico *they*, nas duas sentenças subsequentes. Em 1.(c), temos um exemplo do padrão C, no qual um elemento do Rema da primeira sentença (*others*) é desenvolvido como Tema em duas sentenças subsequentes (*McCarthy e Stubbs*).

Esses padrões de estruturação temática, propostos para a língua inglesa, mas que se aplicam provavelmente a muitas outras línguas, como a portuguesa e a italiana, relacionam-se com a distribuição da informação em termos de elementos dados e novos no discurso. A escolha de um elemento para Tema de uma oração tem de ser feita levando-se em consideração o status informacional (Dado ou Novo) desse elemento. Nessa relação, a informação dada é aquela que já foi apresentada textualmente, ou é prevista devido a algum elemento do contexto, e a informação nova é aquela não apresentada, ou imprevisível. Temos ainda que arranjos temático-informacionais distintos produzem efeitos retóricos variados e constituem recursos à disposição do usuário da língua na transmissão de seus conteúdos.

No aprendizado de uma língua, o aluno pode ter consciência dos princípios funcionais/cognitivos, de um lado, e dos padrões textuais/discursivos, de outro; pode ter uma percepção inconsciente desses princípios e padrões, ou não ter percepção alguma deles. O processo de ensino de uma língua, então, deveria envolver mecanismos pedagógicos de alerta ao aluno da importância do atendimento a esses princípios e padrões no momento de uma produção textual. Por exemplo, um texto que tem uma distribuição apropriada de elementos dados e novos e que reflete algum daqueles padrões temáticos propostos por McCarthy muito provavelmente será um texto de leitura fluente e de comunicação mais efetiva. Isso ocorre com relação tanto ao aprendizado da primeira quanto de uma segunda língua.

A estrutura da informação na língua inglesa e a interlíngua de seus aprendizes

O aprendiz de uma segunda língua vivencia um processo que envolve mudança constante no estágio de desenvolvimento dessa língua em todos os seus aspectos - sonoro,

estrutural, vocabular, discursivo, pragmático - rumo a uma aproximação gradual dos padrões realizados por falantes nativos. Esse processo relaciona-se com o conceito de interlíngua, que, é abordado por Selinker (1972) da seguinte forma:

This set of utterances [the utterances which are produced when the learner attempts to say sentences of a target language (TL)] for most learners of a second language is not identical to the hypothesized corresponding set of utterances which would have been produced by a native speaker of the TL had he attended to express the same meaning as the learner. Since we can observe that these two sets of utterances are not identical, then in the making of constructs relevant to a theory of second-language learning, one would be completely justified in hypothesizing, perhaps even compelled to hypothesize, the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from the learner's attempted production of a TL norm (SELINKER, 1972, p. 214).

Ainda, de acordo com Tarone (2006 [1994]),

The interlanguage is viewed as a separate linguistic system, clearly different from both the learner's 'native language' (NL) and the 'target language' (TL) being learned, but linked to both NL and TL by interlingual identifications in the perception of the learner (TARONE, 2006 [1994], p. 747).

No início, o aprendiz de L2, motivado por necessidades comunicativas, cria significados através de formas mais simples, que, gradualmente, no processo de aprendizagem, podem ser complexificadas (RUTHERFORD, 1987). Isto é, com o desenvolvimento de sua interlíngua, ele passa a ter maior domínio gramatical, que se traduz na produção de estruturas sintáticas acuradas e mais complexas. Se a língua materna e a segunda língua de um aprendiz apresentam a mesma ordem vocabular, esse processo é facilitado. O inglês, como o português e o italiano, são línguas da tipologia SVO. Assim, não será difícil para o falante nativo de português ou de italiano compreender essa ordem básica na língua inglesa, uma vez que ele recorrerá, no processo de aprendizagem, à sua língua nativa. No entanto, o que pode ser fator de dificuldade para esses aprendizes é a exigência da realização sintática da função S na língua inglesa, enquanto isso não ocorre nas línguas portuguesa e italiana.

Rutherford (1987) mostra que, na fase inicial do aprendizado da língua inglesa, o aprendiz tende a manter sempre um alinhamento sintaxe-semântica, ou seja, os conteúdos de significado tendem a ser expressos diretamente, ou um a um, por elementos

léxico/gramaticais. O autor apresenta a seguinte produção de um aprendiz de nível básico de inglês:

2. 1My home town Lamgur. 2Have not much people. 3Some people they was very rich people to have big house. 4Always we notice expensive car which they have it in garage. 5Maybe soon Lamgur have better condition for people and people of Lamgur too poor. 6I hope so. (RUTHERFORD, 1987, p. 9)

Nessa passagem, podemos observar a representação sintática direta de elementos semânticos a que estão relacionados, ou seja, o texto parece refletir um fluxo de pensamento, que aparece sem a elaboração gramatical normalmente exigida se se pretende atender a padrões da língua inglesa. Em 2, na estrutura 1, temos o que parece ser o tópico discursivo, fora de uma sentença, propriamente. A estrutura 2 inicia-se por um elemento verbal e desconsidera o fato de na língua inglesa ser obrigatório o sujeito sintático. Nas estruturas 3 e 4, aparecem repetições e substituições (*people, they, it*) desnecessárias: do ponto de vista semântico, esses elementos são esperados para a composição de cada evento ou cena que se pretende descrever linguisticamente (a rigor, *have* precisa de um objeto), assim como, desse mesmo ponto de vista semântico, uma circunstância apareceria sempre na periferia do evento (*always, soon e maybe*). No entanto, no encadeamento do discurso, estruturas podem ser movidas ou podem ser dispensáveis, pois a língua disponibiliza recursos e mecanismos sintáticos que permitem o reposicionamento e o apagamento de elementos em certas posições gramaticais. O aprendiz, em um estágio inicial de sua interlíngua, desconhece tais mecanismos e recursos.

É importante ressaltar que, o que apontamos como um erro no discurso desse aprendiz pode não ser considerado assim em outras línguas. Por exemplo, como já mencionado, a ausência do sujeito sintático não é admitida no registro padrão da língua inglesa. No entanto, o preenchimento dessa posição gramatical pode não ser obrigatório na língua nativa do aprendiz produtor do texto apresentado, o que deve, exatamente, tê-lo levado a estruturar sua sentença 2 da forma como o fez. Essa característica da língua inglesa não é compartilhada pelas línguas italiana e portuguesa, o que também gera a possibilidade de encontrarmos, em textos de aprendizes de inglês, falantes dessas duas línguas, estruturação semelhante à sentença 2.

Segundo McCarthy (1991), na língua inglesa, o Tema de uma oração funciona como uma espécie de moldura (*framework*) que enquadra o elemento a que o restante da informação

da oração deve se referir. O Rema traria o conteúdo referente a essa moldura. Nesse contexto, a determinação de um elemento específico como Tema de uma oração pode gerar processos de movimentos de constituintes (sintáticos), denominados *fronting* por McCarthy (1991), que é a língua alvo analisada neste estudo. Esse autor dá os seguintes exemplos desse movimento de constituintes:

- 3.(a) *The Guardian, Joyce reads.*
OSV Object-fronted
(b) *Sometimes Joyce reads The Guardian.*
ASVO Adverbial-fronted
(c) *It's The Guardian Joyce reads.*
It + be + C/O + SV It-theme, or cleft
(d) *What Joyce reads is The Guardian.*
Wh + SV + be + C/O Wh-pseudo-cleft
(e) *She reads The Guardian, Joyce.*
S(pronoun) VOS(noun) Right-displaced subject
(f) *Joyce, she reads The Guardian.*
S(noun) S(pronoun)VO Left-displaced subject
(McCARTHY 1991, p. 51-52)

Movimentos sintáticos de constituintes como esses ilustram a inter-relação entre sintaxe, semântica e discurso, pois, um mesmo conteúdo proposicional (lógico/semântico) pode ser expresso através de diferentes arranjos dos blocos de informação, ligados a escolhas temáticas (discursivas) distintas.

Rutherford (1987, p. 52) exemplifica o processo de aprendizado de movimentos sintáticos, mostrando que o aprendiz pode inserir elementos que não deveriam aparecer na estrutura que está sendo construída:

4. (a) *a subject that I am interested in it.*
(b) *the boy whose bicycle I bought his bicycle.*
(RUTHERFORD, 1987, p. 52)

Em 4, *it* aparece em (a) porque o aprendiz ainda não percebeu que, em um SN pós-modificado por uma oração relativa, como esse, ele teria de deixar a preposição sem seu complemento, uma vez que o pronome relativo *that* já antecipa o objeto da preposição. Por sua vez, *his bicycle* aparece em (b) motivado também pelo fato de o aprendiz não ter consciência de que o objeto de *bought* já foi antecipado em *whose bicycle*. Esses dois casos ilustram ainda a tentativa do aprendiz de manter um alinhamento sintaxe/semântica.

Com o desenvolvimento do aprendizado de inglês como L2, o aprendiz, pode vir a ser capaz de realizar um distanciamento entre a semântica e a sintaxe de algumas estruturas,

estabelecendo uma relação indireta entre esses diferentes níveis gramaticais. As estruturas em 5.(b), 5.(c) e 5.(d), a seguir, foram sujeitas a regras de movimento de constituintes nas frases, a saber, *raising*, *extraction*, *fronting* e *extraposition* e expressam o referido desalinhamento entre a sintaxe e a semântica:

5. (a) *To bake salted caramel brownies without help is very difficult.*
- (b) *It's very difficult to bake salted caramel brownies without help. (extraposition)*
- (c) *Salted caramel brownies are very difficult to bake without help. (extraposition e raising)*
- (d) *Without help, it's very difficult to bake salted caramel brownies. (fronting)*

Em 5.(a), temos uma sentença na qual encontramos a informação estruturada sintaticamente refletindo diretamente o conteúdo semântico. Esse alinhamento sintaxe/semântica pode ser explicado da seguinte forma: você apresenta primeiro aquilo que pretende caracterizar; ou seja, o tópico conversacional, o sujeito sintático da oração principal, é a situação *to bake salted caramel brownies*; em seguida, você procede a essa caracterização, apresentando, no predicado, *is very difficult*. Em 5.(b), ocorre uma transposição, para o final da sentença, do conteúdo informacional que em 5.(a) está na posição típica de sujeito sintático. Essa transposição é, em geral, realizada, pois resulta em uma estrutura de processamento cognitivo mais fácil, uma vez que a informação nova ou mais densa está em posição final na frase (CHAFE, 1976, 1994; GIVÓN, 1995; PRINCE, 1981). Devido a essa transposição, para que o lugar de sujeito da oração principal não ficasse vazia, ocorre a inserção do pronome *it*, antecipatório, atendendo à exigência da marcação sintática da posição de sujeito, já mencionada. Em 5.(c), temos um nível extra de desalinhamento sintaxe/semântica, pois extraímos o objeto sintático da oração não finita encaixada e o levamos para a posição de sujeito da oração principal; esse tipo de transposição ocorre para que se tenha condição de atender a pressões discursivas relacionadas à estruturação temática. 5.(c) ocorreria, em um determinado discurso, em um momento em que o tema da sentença fosse *salted caramel brownies*. 5.(d), por sua vez, traz o elemento adverbial em posição inicial.

Outros movimentos sintáticos ou alternativas estruturais para a expressão de um conteúdo que são adquiridos no aprendizado da língua inglesa incluem a estrutura passiva, ou da estrutura clivada ou pseudo-clivada, como a seguir:

6. (a) *We baked a lot of caramel brownies this morning. (ativa)*

- A lot of caramel brownies were baked this morning.* (passiva)
 (b) *What was baked this morning was a lot of caramel brownies.* (clivada)
It was a lot of caramel brownies what was baked this morning. (pseudo-clivada)

A capacidade de realização desses vários movimentos sintáticos está diretamente relacionada à possibilidade de se atender a pressões discursivas para uma organização textual adequada em termos da distribuição dos elementos dados e novos, ou da estruturação temática, mantendo-se a ordem vocabular SVO, que é mais rígida na língua inglesa do que no português ou no italiano.

Aprendizes brasileiros ou italianos de inglês, cuja língua materna permite uma oração sem sujeito sintático realizado, segundo Rutherford, devem “desaprender” sua liberdade vocabular e se conscientizar desses meios de movimentação do conteúdo proposicional da sentença disponíveis no inglês para não produzir uma estrutura como *Is very difficult to bake salted caramel brownies*.

Rutherford (1987) trabalha, nesse contexto, com a noção de Tema em relação a uma segunda língua, abordando-a como o ponto inicial de um trecho do discurso, que gera implicações significativas para o desenvolvimento do conteúdo seguinte do texto. Essas implicações, de natureza gramatical, são muitas vezes (re)arranjos sintáticos do conteúdo de uma sentença, com a preservação das relações semânticas. Esses re(arranjos) são de extrema importância para a fluência do texto. Em Tenuta (2001), é discutido o que significa o fato de a escolha temática ser determinada contextualmente, através dos seguintes exemplos:

7. (a) *Martha brought the parcel yesterday.*
 (b) *The parcel was brought by Martha yesterday.*
 (c) *It was Martha who brought the Parcel yesterday.*
 (d) *Yesterday Martha brought the parcel.*
 (e) *Yesterday it was Martha who brought the parcel.*
 (TENUTA, 2001, p. 19)

As proposições em 7, apesar de serem semanticamente muito semelhantes, podem ser apropriadas para contextos discursivos distintos. Por exemplo, as proposições (a) e (d) seriam apropriadas como resposta a “*What did Martha bring yesterday?*”. No entanto, como resposta a “*What about the parcel?*”, “*the parcel*” seria a melhor escolha temática, o que resultaria na estrutura passiva (b).

Rutherford (1987) apresenta ainda algumas características de um estágio já mais desenvolvido da interlíngua do aprendiz de inglês como L2, como, por exemplo, uma maior possibilidade de utilização de sujeitos não agentivos:

8. (a) *The child broke the window with a hammer.*
 (b) *The hammer broke the window.*
 (c) *The window broke.*
 (RUTHERFORD, 1987, p. 85)

Das três frases em 8, apenas em 8.(a) temos o sujeito com o papel semântico de agente, típico da posição sintática de sujeito. As estruturas 8.(b) e 8.(c) estão gramaticalmente corretas e são perfeitamente aceitáveis na língua inglesa, mas podem ser evitadas ou vistas como agramaticais por aprendizes em estágio inicial, uma vez que um participante da ação não agentivo, caracterizado como inanimado, apareceria mais usualmente na posição de objeto, ou de adjunto da oração. Apenas um aprendiz mais experiente teria condição de produzir os três tipos de estrutura.

Outros recursos linguísticos que, ao serem utilizados, demonstram um maior desenvolvimento da interlíngua do aprendiz, e que, em geral, relacionam-se com a estruturação temático-informacional, são a utilização de orações hipotáticas e de formas variadas de coesão, como sinonímia, anáfora e elipse, que possibilitam ao aprendiz ir além da reiteração (repetição). Nesse caso é importante a conscientização de que um item lexical pode ser substituído por outras formas de coesão, ampliando as condições de provimento de Temas discursivos.

Além de utilizar esses recursos, em estágios mais avançados da interlíngua, aproximando-se da linguagem de um nativo, o aprendiz tende a uma produção de verbos com maior número de argumentos (mais nomes para menos verbos) e de uma maior quantidade de nominalizações (nomes derivados de verbos). Para incentivar a produção de nominalizações, seria, então, desejável que, o mais cedo possível no aprendizado, houvesse a conscientização de que as relações semânticas são as mesmas entre o material lexical em: *The editor translated the novel* e *The editor's translation of the novel*; também seria desejável que o aluno aprendesse que um determinado contexto linguístico pode suscitar a realização de um sintagma verbal como um sintagma nominal: *translate quickly/quick translation*.

Um texto sempre representa um conjunto de cenas ou de eventos da experiência e deve apresentar uma distribuição apropriada desse conteúdo informacional. Essa distribuição é

organizada por escolhas temáticas específicas, sendo necessária a utilização dos recursos linguísticos apresentados neste trabalho. O aprendiz de inglês como segunda língua enfrenta, então, desafios: em geral, sua experiência com a língua materna gerou uma percepção de estruturação temática apenas inconsciente; além disso, no início de seu aprendizado, tem escassa experiência com os recursos gramaticais da língua alvo, o que não lhe garante a condição de utilização de opções sintáticas para atendimento das exigências temáticas. Entende-se, assim, que uma proposta didática deveria incluir um trabalho de conscientização e de prática de todo esse processo, a fim de que a compreensão discursiva desse aprendiz seja facilitada e sua produção seja mais apropriada.

Em uma perspectiva diretamente pedagógica, um conceito chave no trabalho de Rutherford é o de *consciousness-raising*, uma abordagem de ensino que tem, segundo Tenuta (2001), um caráter dinâmico, focado na conscientização de aspectos formais e regras da língua alvo, visando a uma maior capacitação do aprendiz para a expressão de seus significados. Essa abordagem prevê que esse aprendiz seja exposto a certa quantidade de dados de L2. Através dessa exposição e da observação desses dados, aliadas à análise de sua própria produção linguística na língua alvo, aumenta-se a percepção dos padrões dessa língua em comparação com padrões de sua língua materna, caminhando-se, assim, do familiar para o não familiar.

Um dos recursos metodológicos da abordagem de *consciousness-raising* é o denominado *cluster* proposicional (*propositional cluster*), que consiste em provermos ao aprendiz três ou quatro palavras (*police investigate crime*) para que ele as combine sentenças ou sintagmas nominais variados. Essa proposta metodológica resulta em capacitar o aprendiz para atender a pressões discursivas que envolvam distintas escolhas temáticas. Do ponto de vista teórico, o *propositional cluster* reflete o processo de aprendizado de uma primeira língua, que vai de um estágio inicial de associação de palavras, para a aplicação gradual, informada e adequada da gramática, visando à auto expressão do falante.

Em suma, todas as características aqui discutidas, e outras ainda, devem ser enfocadas em um trabalho pedagógico que leve o aprendiz a se conscientizar dos padrões e mecanismos próprios da língua alvo, através da observação e manipulação de dados linguísticos variados, o que o ajudará em seu processo de aprendizado.

A seguir, discutimos os exercícios e os resultados obtidos em Perna (2016).

Resultados da pesquisa

A pesquisa em Perna (2016) constou, conforme já informado, da aplicação de exercícios gramaticais variados a participantes aprendizes italianos de inglês, replicando as investigações realizadas em Tenuta (2001) e Tenuta e Oliveira (2015). Perna (2016) teve o objetivo geral de investigar a existência da consciência, por aprendizes italianos, do princípio da distribuição da informação em um texto relacionado a aspectos discursivos específicos da interlíngua desses aprendizes. Foi checado o reconhecimento: da alternância de informação dada e nova; da utilização de elementos coesivos; da obrigatoriedade do sujeito sintático; de certos padrões de estruturação sintática, como nominalização e voz passiva, e do uso de sujeitos não agentivos.

O princípio de distribuição da informação no texto

Halliday e Matthiessen (2014) definem a informação da seguinte forma:

Information, in this technical grammatical sense, is the tension between what is already known or predictable and what is new or unpredictable. This is different from the mathematical concept of information, which is the measure of unpredictability. It is the interplay of new and not new that generates information in the linguistic sense. Hence the information unit is a structure made up of two functions, the New and the Given. In the idealized form each information unit consists of a Given element accompanied by a New element (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 92).

Também encontramos “As a general guide to start off with, we shall say that the Theme of a clause is the first group or phrase that has some function in the experiential structure of the clause, i.e. that functions as a participant, a circumstance or the process” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 91).

Ao relacionarmos essas duas citações, inferimos que há uma relação entre a estrutura da informação e a estrutura temática da mensagem, pois se o elemento Novo sucede o elemento Dado e a oração se inicia pelo Tema, informação dada estaria no Tema e a informação nova no Rema. Apesar de, nesse quadro teórico, com referência a uma unidade linguística, não haver a postulação de que os limites das funções Tema e Dado, de um lado, e Rema e Novo, de outro, sejam necessariamente coincidentes, essa relação pode ser inferida.

Alguns exercícios aplicados aos participantes da pesquisa abordaram, então, o princípio de distribuição da informação no texto relacionado os padrões de estruturação

temática (A, B e C) de McCarthy (1991). No primeiro desses exercícios, foram fornecidos dois textos com mesmo conteúdo, porém apresentando a ordem dos elementos informacionais distinta. Por isso, um dos textos era de leitura mais fluente, o que resultava em um processamento cognitivo facilitado da informação nele contida, uma vez que exibia um encadeamento mais apropriado de elementos dados e novos. Relacionado a isso, Rutherford (1987) explica que a linearidade da informação é uma das coisas que faz o processamento de um texto possível, ou seja, aquilo que está sendo lido pela primeira vez está ligado a alguma coisa que já é familiar para o leitor, o que chamamos de alternância entre informação dada e nova.

No contexto desse exercício, cabia aos aprendizes identificar qual dos dois textos apresentados tinha essa característica da linearidade. A maior parte dos estudantes (69%) optou, corretamente, pelo texto com a informação melhor distribuída. No entanto, quando solicitados que justificassem sua escolha, apenas 25% identificaram corretamente a retomada de um item lexical específico como elemento informacional iniciador do trecho subsequente do texto, responsável por possibilitar uma leitura mais fluente. No entanto, nenhum desses aprendizes mencionou a existência de um princípio funcional e/ou cognitivo que regesse essa situação. Assim, observamos pouco conhecimento implícito e nenhum conhecimento explícito do princípio da distribuição temático-informacional no texto.

No segundo exercício, também proposto para checagem do conhecimento do princípio da distribuição da informação, o aprendiz é levado a completar um texto, produzindo uma sentença que vai dar sequência a outra já fornecida. Nas respostas, o padrão A (Tema 1 vira Rema 2) não foi usado. Todos tenderam à utilização do padrão B, sendo que 43,75% o fizeram de uma forma mais direta e 52,25% utilizaram um elemento periférico do Tema 1 como Tema 2. Nesse sentido, os aprendizes, em sua maioria, não produziram a melhor ligação possível entre os conteúdos informacionais das orações.

Elementos coesivos no texto

McCarthy (1991) trabalha com o conceito de coesão textual de Halliday e Hasan (1976) e enfoca os seguintes mecanismos de organização do discurso: referência, elipse, substituição, sinonímia e conjunção. É parte do conhecimento linguístico de um falante reconhecer e identificar os referentes desses elementos no texto ou fora dele. Assim, deve

fazer parte do ensino de uma língua, tanto materna quanto de uma segunda língua, um trabalho específico de identificação e produção de referenciação coesiva.

Em relação ao aprendizado do inglês como L2, que é o foco de nossa investigação, os pronomes pessoais, *he, it, they*, entre outros, são importantes elementos coesivos em um texto, bem como os demonstrativos, *this, that, these, those*, e o artigo *the*, que podem ter referência anafórica, catafórica ou, alguns deles, fazer até referência exofórica. Em um contexto anafórico, o reconhecimento no texto, pelo aprendiz, dos referentes dos pronomes *it, this* ou *that*, quando são estruturas mais longas e complexas do que sintagmas nominais, pode ser ainda mais difícil do que o reconhecimento de outros referentes.

Em McCarthy (1991, p. 37), há um exemplo no qual *this* e *it* têm como referente anafórico uma situação anterior expressa por todo um período (*You may prefer to vent your tumble dryer permanently through a non-opening window.*):

9. *You may prefer to vent your tumble dryer permanently through a non-opening window. This isn't quite as neat, since the flexible hose remains visible, but it does save knocking a hole in the wall.*
(Which? October 1988: 502)

McCarthy (1991) aborda também a elipse, ou seja, a omissão de um elemento textual quando não há a necessidade da expressão desse elemento para a compreensão do conteúdo da comunicação, informando que ela pode ser nominal, verbal ou oracional, dependendo da natureza do elemento omitido. Um exemplo de elipse é a omissão do sujeito sintático na segunda oração de *Mary came home early, but refused to cook dinner*, por ser o mesmo sujeito nocional da primeira.

A substituição pode, igualmente, ser nominal, verbal ou oracional. Podem ser utilizados, para essa substituição, tanto elementos lexicais quanto gramaticais. Por exemplo, podemos substituir *Rosaline* por *The girl*, em algum texto. Nesse caso, temos um elemento lexical substituindo outro.

Enfim, o uso e o reconhecimento dessas ferramentas sintáticas coesivas pelo aprendiz podem demonstrar o seu nível de conhecimento da língua alvo e a capacidade de utilização de elementos anafóricos relaciona-se com o princípio discursivo temático-informacional, uma vez que é através deles que a informação dada é retomada no texto.

Outros dois exercícios aplicados no âmbito desta pesquisa relacionam-se a esses elementos coesivos anafóricos. Em um desses exercícios, o aprendiz teve que identificar a que informação prévia do texto os itens anafóricos apontados se referiam. No outro, os aprendizes tiveram que identificar, eles próprios, os itens anafóricos e a sua correferência.

Os aprendizes participantes da pesquisa não tiveram dificuldade em fazer o primeiro exercício: todos identificaram os antecedentes dos anafóricos de 5 dos 6 itens coesivos apontados; apenas 6,25% dos aprendizes identificaram erroneamente esse elemento antecedente de 1 item coesivo, ou seja, o acerto foi praticamente total. Já em relação ao segundo exercício, houve um índice de erros muito significativo: os aprendizes, primeiro, apontaram elementos que não são coesivos como se fossem: *at* (25%); *with*, (6,25%); *where* (18,75%); segundo, identificaram apropriadamente muito poucos antecedentes correferentes dos elementos anafóricos: *it* (50%); *them* (43,75%); *that* (31,25%); *this* (6,25%); *who* (68,75%) e, finalmente, identificaram erroneamente ou não identificaram os antecedentes correferentes dos elementos anafóricos: *it* (50%); *them* (56,25%); *that* (68,75%); *this* (93,75%); *who* (31,25%).

Ordem vocabular (SVO) – obrigatoriedade do sujeito sintático

Rutherford (1987) discute um aspecto bem específico da língua inglesa relacionado à interlíngua dos aprendizes, que é a exigência do sujeito sintático nessa língua, diferentemente de muitas outras. No inglês, mesmo que não exista um conteúdo proposto para preencher a posição gramatical de sujeito, utiliza-se o *it* ou o *there* para um preenchimento sintático semanticamente esvaziado. No exercício da pesquisa que propôs a testagem do conhecimento, pelos aprendizes, dessa exigência formal da língua, fomos surpreendidos pelo fato de alunos de nível B1 aproximado de inglês não serem capazes de discutir explicitamente esse padrão gramatical, que é simples e básico. Apenas 37,5% dos participantes identificaram a falta dos elementos *it* e *there* na posição de sujeito sintático e somente 6,25% explicitaram esse problema como o não cumprimento de um padrão gramatical da língua inglesa.

Padrões de estruturação sintática e nominalização

Um conteúdo proposicional pode ser expresso através de um verbo e seus argumentos, ou, alternativamente, para algum propósito temático-informacional, ser expresso através de

uma estrutura nominal. Para a checagem do conhecimento de padrões de nominalização, houve um exercício estruturado pelo recurso pedagógico *cluster* proposicional. Essa proposta pedagógica relaciona-se ao fenômeno chamado por Rutherford de gramaticização (*grammaticization*), que é o processo de desenvolvimento da língua, partindo das palavras para a gramática. O autor explica que a complexidade de um *cluster* proposicional é determinada pelo número de argumentos que o verbo requer. Neste exercício, havia uma palavra de conteúdo verbal e três de conteúdo nominal que poderiam ser os argumentos desse conteúdo verbal. o aprendiz teve que combinar essas quatro palavras, formando sentenças variadas e, depois, transformar uma das sentenças por ele criadas em uma estrutura nominal.

Segundo Jones e Lock (2011), a transformação da voz ativa para a passiva pode tornar um texto mais eficaz ou mais apropriado para um contexto em que esteja inserido. No geral, a forma passiva é menos utilizada (mais marcada), portanto, o aprendiz pode ter mais dificuldades de produzir essa estrutura. Nesta investigação, 100% dos aprendizes produziram estruturas ativas corretas (41 estruturas), contendo todas as palavras fornecidas; 93,8% produziram estruturas passivas (17 estruturas). Mesmo assim, pelos números de estruturas produzidas, percebe-se que a produção de passivas é significativamente menor. A capacidade de produção de nominalizações parece requerer, ainda, um nível mais avançado de aprendizado do que o da voz passiva. Apenas 37,5% dos aprendizes produziram nominalizações corretas e completas.

Sujeitos não agentivos

Segundo Rutherford (1987), uma estrutura com sujeito não agentivo traz uma relação semântica incomum entre o sujeito e o conteúdo verbal, uma vez que a posição de sujeito é normalmente ocupada por um elemento marcado como animado, ou agentivo, e, por outro lado, outras posições sintáticas tendem a ser ocupadas por participantes não animados, em geral não agentivos. No entanto, é possível e, por vezes, exigido em um determinado contexto discursivo, que um participante que tenha um papel semântico/temático distinto do agentivo ocupe a posição de sujeito. No entanto, esses sujeitos não agentivos podem ser interpretados como agramaticais por aprendizes em fase inicial de aprendizagem.

Um dos exercícios apresentava várias sentenças nas quais havia sujeitos com papéis temáticos diferenciados, todos não agentivos, e os aprendizes tinham que marcar aquelas que eles consideravam ser gramaticalmente aceitáveis. Nessa atividade, todas as sentenças eram

gramaticais e a intenção era ver se aquelas cujo sujeito era não agente causariam estranhamento aos aprendizes e não seriam por eles marcadas como gramaticais.

Houve muitas estruturas não marcadas pelos aprendizes. Eles tenderam a identificar como gramaticais aquelas que possuem um correspondente na sua língua materna, no caso, o italiano: *The sun melted the ice-cream* obteve 75% de marcações; *The car stopped far away from here* obteve 87,5%. Houve pouca marcação, no entanto, para *This purse buttons at the back* (12,5%) e *My keyboard broke a key* (18,75%). No geral, para as estruturas com sujeitos não agentivos familiares aos aprendizes, eles identificaram 60,9% como gramaticais. No caso das outras, houve indicação de apenas 30,6% como gramaticais.

Análise comparativa de resultados

Conforme especificado na introdução deste artigo, as pesquisas em Tenuta (2001), Tenuta e Oliveira (2015) e Perna (2016) seguiram uma mesma metodologia, que envolveu a aplicação dos exercícios em aprendizes de inglês como L2, exercícios esses que permitiram tanto a checagem do conhecimento explícito e implícito do princípio funcional/cognitivo da distribuição da informação no texto, como a investigação de aspectos da interlíngua dos aprendizes referentes a fenômenos gramaticais relacionados à estrutura temático-informacional discursiva. Foram, em todas as pesquisas, computadas as respostas dadas, tanto em uma perspectiva quantitativa de contagem de acertos, quanto em uma perspectiva qualitativa de análise das explicações dadas, quando requeridas. Apresentamos, então, no quadro a seguir, a comparação entre os resultados obtidos em Tenuta (2001), Tenuta e Oliveira (2015) e, nesta pesquisa, ou seja, Perna (2016):

Tabela 1: Resultados obtidos

| Resultados obtidos | | Aprendizes italianos do presente estudo | Aprendizes brasileiros em Autor (2001) | Aprendizes brasileiros em Autor e Oliveira (2015) |
|---|---|---|--|---|
| | | % | % | % |
| Princípio da distribuição da informação no texto (Informação dada e nova) | Reconhecimento da melhor das opções de texto | 69,0 | 67,2 | 74,0 |
| | Explicação através da posição de elementos da frase | 25,0 | 12,8 | 13,0 |
| | Explicação através do princípio funcional- | 0,0 | | |

| | | | | |
|--|---|------|------|------|
| | cognitivo | | | |
| SVO Obrigatoriedade do sujeito sintático | Identificação da falta de sujeito sintático | 37,5 | 56,4 | 77,0 |
| <i>Cluster</i> Proposicional | Sentença ativa | 100 | 79,5 | --- |
| | Sentença passiva | 93,8 | 64,1 | --- |
| | Nominalização | 37,5 | 24,4 | --- |
| Coesão | Dirigida | 93,8 | 71,8 | --- |
| | Livre | 40,0 | 46,9 | --- |
| | Anaforicidade para trecho de texto | 6,3 | --- | 5 |
| Sujeito não agentivo | Raros | 30,6 | 41,6 | 13,0 |
| | Comuns | 60,9 | 76,3 | 65,0 |

Fonte: Tenuta (2001), Tenuta e Oliveira (2015) e Perna (2016).

No que se refere à estruturação dos blocos de informação no discurso, a simples identificação do texto de leitura mais fluente não apresentou dificuldade para nenhum dos grupos de aprendizes. No entanto, houve uma diferença entre esses grupos quando observados em sua capacidade de explicação do porquê de suas escolhas. Nesse caso, os aprendizes italianos conseguiram um índice de acerto melhor do que os brasileiros (25%, comparado a 12,8% e 13%, em Tenuta, 2001 e Tenuta e Oliveira, 2015, respectivamente). Assim mesmo, a explicação, nesta pesquisa, deu-se unicamente em termos de os aprendizes apontarem um elemento iniciador do segundo período do texto como sendo responsável por possibilitar uma leitura mais fluente, o que não revelou, no entanto, que eles teriam conhecimento explícito do princípio funcional/cognitivo da distribuição da informação no texto. Não foi informado, na descrição das pesquisas anteriores, o tipo de explicação dada pelos aprendizes, como fizemos nesta, mas, muito provavelmente, naquelas pesquisas, essa explicação terá sido feita da forma como identificamos aqui.

Nossos dados revelam que os aprendizes italianos também apresentam, em sua interlíngua, várias características dentre as mostradas por Rutherford como próprias de um aprendiz de língua inglesa como L2. Nesta pesquisa, apenas 37,5% mostraram incômodo com a falta de um sujeito sintático e o fizeram sem necessariamente explicitar que essa é uma exigência na língua inglesa. Os estudos anteriores, com os quais estamos fazendo a comparação, obtiveram 56,4% e 77% de identificação da agramaticalidade dessa estrutura. Por esses números, conclui-se que os aprendizes italianos participantes desta pesquisa estão menos conscientes desse padrão de estruturação sintática do inglês do que os brasileiros nas

pesquisas anteriores, apesar de, como os brasileiros, já terem tido um período de instrução formal da língua inglesa suficiente para terem sido conscientizados de uma regra básica da língua alvo.

Outra característica discutida por Rutherford como própria de aprendizes de inglês como L2 é a pouca produção de estruturas nominalizadas. A utilização do *cluster* proposicional confirmou esse fato. Tanto os participantes italianos quanto os brasileiros em Tenuta (2001) produziram mais estruturas ativas (100%, contra 79,5%) e estruturas passivas (93,8%, contra 64,1%) do que nominalizações (37,5%, contra 24,4%). A reduzida condição de produção de nominalizações eventualmente limitaria os aprendizes em relação a opções que teriam para suas escolhas temáticas.

Quanto ao uso de elementos coesivos, estudantes italianos e brasileiros (em Tenuta, 2001), em sua maioria (93,8%, contra 71,8%), conseguem reconhecer o referente de um elemento anafórico específico quando esse elemento é dado, e é solicitado do aprendiz apenas que aponte o seu correferente. No entanto, quando o exercício pede ao aprendiz que identifique os elementos que têm outros referentes no texto, ele apresenta uma dificuldade maior de respondê-lo (40,0%, contra 46,9% de acertos). O elemento anafórico que se referia a um trecho maior do discurso foi identificado, nesta pesquisa, por apenas 6,3% dos estudantes e, em Tenuta e Oliveira (2015), por apenas 5%. A dificuldade de perceber correferenciação de forma mais livre, bem como a de identificar trechos de texto como correferentes de itens anafóricos, revela uma condição possivelmente mais limitada de produção de textos nos quais a estruturação informacional esteja adequada, uma vez que as informações dadas são retomadas por elementos coesivos anafóricos.

Através do exercício envolvendo sujeitos não agentivos, observamos que situações semelhantes ocorrem com aprendizes italianos e brasileiros. Todos os três grupos classificaram muitos sujeitos gramaticais não agentivos como agramaticais e, por outro lado, tenderam a aceitar a gramaticalidade daqueles sujeitos não agentivos que têm um correspondente na sua língua nativa. Essas observações indicam que há uma baixa probabilidade de produção de sujeitos não agentivos pelos aprendizes, o que, em alguns casos, pode ser limitador no momento de uma produção textual. A organização da informação em um determinado texto pode exigir, para que esse texto seja de leitura mais fluente, a ocorrência de um desses elementos não agentivos na posição de sujeito de uma frase.

Em geral, pudemos notar, através da comparação que realizamos entre os três estudos, que os aprendizes italianos e brasileiros de inglês como L2 investigados equivaleram-se relativamente ao grau de consciência da estrutura temático-informacional no texto e a alguns aspectos de sua interlíngua. Houve pequenas diferenças nos resultados referentes, primeiro, a uma maior capacidade dos italianos de explicar o porquê da escolha do texto de leitura mais fluente e, segundo, a uma menor conscientização, por parte desses mesmos aprendizes, da exigência do sujeito sintático em inglês. No entanto, essas diferenças não nos autorizam a afirmar que os grupos das pesquisas em foco estão em situações distintas de aprendizagem relativamente aos fenômenos linguísticos investigados.

Considerações finais

Através da análise realizada com aprendizes italianos de inglês como L2, podemos dizer, de maneira geral, que os participantes desta pesquisa apresentaram dificuldade de notar como a informação textual pode ser mais bem distribuída em contextos linguísticos específicos, assim como não foram capazes de justificar adequadamente suas escolhas relativas a melhores distribuições temático-informacionais. Esse fato revela que esses aprendizes italianos não têm conhecimento do princípio que rege a distribuição de elementos dados e novos no discurso, ou de Temas e Remas das orações. Isso faz com que não se distingam, de forma notável, dos aprendizes participantes das pesquisas em Tenuta (2001) e Tenuta e Oliveira (2015).

Da mesma forma, os grupos investigados em todos os estudos equivaleram-se em relação ao seu desempenho relativamente aos exercícios que enfocavam aspectos da sua interlíngua, tais como: pouca produção de nominalizações, problemas na identificação de elementos coesivos, especialmente o que remete a um trecho maior do texto, dificuldade na identificação da gramaticalidade de sujeitos não agentivos e dificuldade (ainda maior dos italianos) de perceber a falta do sujeito sintático.

Todo esse quadro de pouca identificação de certos elementos ou processos linguísticos na língua alvo remete-nos a questões de ordem pedagógica relevantes. Dessa forma, fica evidente a necessidade de que se despertem, no aluno, percepções dessas questões específicas, o que Rutherford aconselha seja feito através da abordagem de *consciousness raising*. No entanto, a familiarização desses temas e questões e a prática relativa a eles podem ser realizadas através de qualquer tipo de atividade que as enfoque específica e explicitamente.

Advoga-se aqui a favor de que, no contexto do ensino da língua inglesa como L2, sejam tratadas, como fundamentais, a conscientização e a prática de diferentes recursos envolvidos na estruturação da informação, que vão melhor instrumentalizar o aprendiz na produção de seus textos e/ou em processos de interpretação dos mesmos.

É importante que o aprendiz seja conscientizado de que o objetivo é a produção de discurso coerente, coeso, fluente, e não de sentenças isoladas. O trabalho pedagógico precisaria envolver as noções de Tema/Rema e Dado/Novo, desenvolvendo no aprendiz a capacidade de fazer escolhas temáticas que atendam adequadamente a contextos discursivos específicos utilizando recursos gramaticais, tais como coesão textual, movimentos de constituintes e nominalizações. Todo esse trabalho estaria voltado para o desenvolvimento de uma competência não só gramatical, mas comunicativa (CANALE, 1983). Isso se torna especialmente necessário em se tratando do desenvolvimento da habilidade da escrita, que, de acordo com Richards (1990), envolve “transmitir informação acurada, efetiva e apropriadamente” (RICHARDS, 1990, p.101), o que seria parte dessa competência comunicativa.

Assim, relacionado ao ensino de inglês como L2, entendemos a relevância da prática de recursos e processos gramaticais aliada à conscientização de princípios que são de natureza funcional e cognitiva, a fim de que se desenvolva nos aprendizes uma visão mais completa e amadurecida do funcionamento da língua e lhe capacite para uma produção linguística precisa, adequada e fluente.

Os aprendizes, especialmente adultos, como são os enfocados nas pesquisas aqui comparadas, já passaram por um processo de instrução formal em língua materna e seriam enormemente beneficiados por um aprofundamento da prática e um contato metacognitivo em L2 com esses aspectos da interrelação sintaxe/discurso/cognição.

Mais pesquisas seriam desejáveis, abrangendo um universo de aprendizes ampliado. Naturalmente, as descobertas desta pesquisa com estudantes italianos e das anteriores, com estudantes brasileiros, não esgotam a questão, mas servem para identificar e expor um problema específico, que precisa ser encarado do ponto de vista pedagógico. Além disso, a perspectiva comparativa da investigação encontrada neste artigo, envolvendo aprendizes de mais de um contexto de aprendizagem, ajuda-nos a perceber a importância da difusão de uma abordagem pedagógica que integre, nos sentidos aqui enfocados, gramática e discurso relacionados a princípios funcionais e processos cognitivos.

Referências

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In.: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Eds.) *Language and communication*. New York: Longman, 1983.

CHAFE, W. Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view. In.: LI, C. (ed.) *Subject and topic*. NY: Academic Press, 1976. p. 25-55.

_____. *Discourse, consciousness and time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago, III: University of Chicago Press, 1994.

GIVÓN, T. *The grammar of referential coherence as mental processing instructions*. *Linguistics*, 30, 1992. p. 2-55.

_____. *Functionalism and Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 1985.

_____. *Language and Education*, edited by Jonathan J. Webster, London and New York: Continuum, 2007.

_____; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

_____; MATTHIESSEN, M. I. M. *An introduction to functional grammar*. London: Hodder Education an Hachette UK Company, 2004.

_____; MATTHIESSEN, M. I. M. *Halliday's introduction to functional grammar*. London and New York: Routledge, 2014.

JONES, R. H.; LOCK, G. *Functional grammar in the ESL classroom: noticing, exploring and practicing*. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2011.

MATTHIESSEN, M. I. M.; HALLIDAY, M. A. K. *Systemic functional grammar: a first step into theory*. London: Arnold, 1997.

McCARTHY, M. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

PERNA, A.E.A. Análise do Princípio Discursivo da Estrutura da Informação no Texto e Aspectos da Interlíngua de Estudantes Italianos de Língua Inglesa como L2. *Trabalho de Conclusão de Curso em Letras – Bacharelado em Estudos Linguísticos do Inglês*. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PRINCE, E. F. Towards a taxonomy of given-new information. In: COLE, P. (ed.) *Radical pragmatics*. New York: Academic Press, 1981. p. 222-55.

RICHARDS, J. C. *The language teaching matrix*. Cambridge University Press, 1990.

RUTHERFORD, W. *Second language grammar: learning and teaching*. Essex: Longman, 1987.

SELINKER, L. *Interlanguage*. IRAL 10, 1972. p. 209–231.

TARONE, E. *Interlanguage*. Elsevier Ltd. 4, 2006 [1994]. p. 1715–1719.

TAYLOR, C. What is corpus linguistics? What the data says. ICAME Journal, 32, 2008, pp. 179-200.

TENUTA, A. M. A estrutura da informação no discurso e algumas características da interlíngua de aprendizes de Língua Inglesa como L2. *Revista Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 4, n. 2, 2001. p. 11-34.

_____; OLIVEIRA A. L. A. M. O princípio funcional/cognitivo da estrutura da informação e mecanismos sintáticos em um contexto de aprendizagem de inglês como L2. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 54, n. 2, 2015. p. 393-417.

O DISCURSO SOBRE A MULHER E O CASAMENTO NA REVISTA JORNAL DAS MOÇAS NA DÉCADA DE 50

Naiane Santos Couto¹

RESUMO: O presente trabalho visa discutir a construção da imagem da mulher e do casamento no periódico *Jornal das Moças* na década de 50. Tendo como arcabouço teórico a Análise de Discurso Pecheutiana que tem como precursor Michel Pêcheux. Propõe-se discutir o modo como a ideologia e as condições de produção alicerçam as perspectivas de casamento e o papel do sujeito mulher em vários aspectos na sociedade pela ótica da revista supracitada. Como resultado, pode-se afirmar que os veículos midiáticos atuam como transmissores de ideologias sobre o que é ser mulher indicando os modos de constituição da mesma. Dessa forma, colaborando para regulamentação de sentidos que posicionam os sujeitos em espaços demarcados no corpo social, a revista age regulando e normatizando os sujeitos mulheres, conduzindo-as a ocuparem determinado lugar na esfera discursiva.

PALAVRAS CHAVES: Discurso. Mulher. Casamento.

ABSTRACT: This paper aims to discussing the construction of the image of women and marriage in *Jornal das Moças Magazine* in the 1950s. Based on Pecheutian Discourse Analysis, which has as its precursor Michel Pêcheux, it is proposed to discuss the way in which ideology and conditions of production contributes to generate meaning of marriage in the analyzed material. As a result it can be affirmed that the media vehicles act as transmitters of ideologies about what it is to be a woman indicating the ways of constitution of the women in the society. The magazine acts regulating and normalizing the female subjects, leading them to occupy a certain place in the discursive sphere.

KEY-WORDS: Discourse. Woman. Marriage.

Considerações iniciais

O artigo ora apresentado objetiva analisar, à luz da Análise de Discurso Pecheutiana (doravante AD), materialidades diversas que circularam no periódico feminino *Jornal das Moças* na década de 50 no Brasil, a fim de observar os modos de funcionamento da ideologia e das condições de produção da época, no estabelecimento de sentidos sobre mulher e casamento.

A teoria da AD foi concebida no entremeio de três campos distintos de estudo, são eles a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise, no entanto, isso não ocorreu de modo

¹ Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: nannensc@hotmail.com.

subordinado. Herdou da Linguística a ideia de língua como não transparente, indicando que não há uma relação direta entre palavras e coisas. Segundo a AD, tal relação é, ao contrário, moldada pelo viés da ideologia que fornece as evidências para constituição dos sentidos, deixando, por isso, marcas na língua.

Do Marxismo, Pêcheux insere na sua teoria a ideia de materialismo histórico que através das lutas de classes o sujeito é visto como produtor da história. Mas, a partir do materialismo histórico, a região que mais interessa à Análise de Discurso Pecheutiana é a da ideologia. Segundo Pêcheux:

O funcionamento da ideologia se dá a partir do interpelar do sujeito, ou seja, a partir do assujeitamento desse sujeito a uma determinada ideologia. Isso se dá: de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção (PÊCHEUX & FUCHS 1997, p. 166).

Assim, é pela ideologia que o indivíduo se constitui sujeito, sendo interpelado ideologicamente e sendo conduzido a ocupar um determinado lugar social. Tal funcionamento não se mostra de maneira clara para o sujeito, mas, ao contrário, faz com que o mesmo não se dê conta de que está sendo ideologicamente interpelado.

Outra noção importante, usada na AD, é a de inconsciente a partir das ideias de Lacan. Para este último, o inconsciente é estruturado em forma de linguagem e o sujeito é sempre afetado por este, portanto, não é dono do dizer e sim retoma ao que já foi dito anteriormente em um outro local ressignificando já-ditos. Assim, a AD se constitui no entremeio dessas disciplinas, estabelecendo um novo lugar para o estudo do discurso.

Desse modo, se a Análise do Discurso é herdeira das três regiões de conhecimento-Psicanálise, Linguística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção - a de discurso - que não se reduz ao objeto da lingüística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Marxismo perguntado pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (ORLANDI, 2015, p.18)

Segundo Pêcheux, o discurso é efeito de sentidos. Isso significa dizer que o discurso é uma construção, que ele não está pronto. O efeito de sentido é algo que não é dado previamente, e pode variar a depender da posição do sujeito no discurso. Segundo ele, o termo discurso implica que: não se trata necessariamente de transmissão de informação entre A e B, mas, de modo mais geral, de um efeito de sentidos entre os pontos A e B (PÊCHEUX 1997, p. 82). Os pontos A e B não representam os sujeitos empíricos em si mesmos, mas sim os lugares ocupados por tais sujeitos na estrutura social.

O sujeito discursivo não é um sujeito empírico em sua particularidade, mas deve ser considerado um sujeito social, percebido sempre na coletividade, em suma, o sujeito pode ocupar diversas posições e isso proporciona inúmeras interpretações. Um conceito também importante adicionado a este trabalho é ideia de assujeitamento, que ocorre quando o indivíduo é interpelado em sujeito. Assim, o sujeito ideológico tem a ilusão de ser a origem do dizer, entretanto apenas retoma os sentidos anteriores, não sendo então, o sujeito quem origina os sentidos.

Esta ilusão ocorre, segundo Orlandi (2015), através do esquecimento ideológico, o esquecimento número 1, em que o sujeito esquece que está sendo interpelado pela ideologia. A autora afirma que esse esquecimento “é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia” (Orlandi, 2015 p.33).

O discurso sempre se constitui a partir do já dito. Entende-se por interdiscurso o conjunto de tudo que já foi dito e esquecido, que é o alicerce e o fundamento da atividade discursiva. O que se diz pauta-se nos já-ditos, se diz a partir de discursos anteriores. Segundo Heine:

Concebido, de acordo com o que estabelece Pêcheux, como a rede de todos os discursos, já ditos e esquecidos, também podendo ser observado como sinônimo de memória, o interdiscurso tem sido noção basilar para os estudos da AD. O interdiscurso é conjunto do dizível marcado sócio historicamente, a partir do qual todo discurso se constrói.
(HEINE, 2012, p.30)

A última noção teórica a ser trazida neste trabalho é a de silêncio. O silêncio é contínuo, ambíguo, e sempre haverá sentidos a dizer, é no silêncio que reside tudo que é possível ser dito, pois o silêncio é o que permite que haja linguagem e sentido. Para dizer é preciso não dizer. O não dizer significa tanto quanto o que se diz. Quando se diz algo, outros sentidos são silenciados, outros sentidos deixam de aparecer. Assim como o discurso, o silêncio não é vazio e, como a linguagem, não é transparente, mas indica um prenúncio de um todo significativo. Segundo Orlandi, pode-se afirmar que:

O silêncio é assim a “respiração” (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito. (ORLANDI, 2015 p.13)

Ainda de acordo com Eni Orlandi, o silêncio pode ser categorizado da seguinte maneira: a) silêncio fundador, que é o que possibilita o dizer, ou seja, o princípio de toda

significação, b) política de silêncio que, por sua vez subdivide-se em silêncio local e constitutivo. O silêncio local representa a censura, o sentido proibido que não pode aparecer em determinada conjuntura. O silêncio constitutivo indica que quando se diz algo, outra coisa é silenciada. Nesse ocorre o entrelaçamento do dizível e o do não dizível, que acontece dentro da conjuntura sócio-histórico-ideológica. Portanto, quando se enuncia algo necessariamente, apagam-se outros sentidos possíveis, estes que podem ser indesejáveis no discurso em dada situação. Consoante Orlandi (2007), o silêncio constitutivo:

Representa a política do silêncio como um efeito de discurso que instala o anti-implícito: se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não-dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva, uma “outra” região de sentidos. O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando consequentemente os limites do dizer. (ORLANDI, 2007, p. 73-74).

Assim, o silêncio constitutivo relaciona-se com a posição ocupada pelo sujeito na atividade discursiva. É a posição do sujeito que o faz dizer X e silenciar Y. Com base no arcabouço teórico da AD analisaremos os modos de constituição de sentidos sobre mulher e casamento nas materialidades que circularam no *Jornal das Moças* da década de 50.

O Periódico *Jornal das Moças*: “A revista da mulher no lar e na sociedade”

O Periódico *Jornal das Moças* esteve disponível na sua forma física entre as décadas de 1930 e 1960, sendo editado no Rio de Janeiro e circulando no Brasil. Sua redação era composta na sua maioria por homens, entretanto o periódico era destinado ao público feminino da classe média. A revista circulava nas grandes capitais do Brasil e abrangia também algumas grandes cidades do interior. Intitulava-se como o “arauto das coisas boas que só a família pode proporcionar”, priorizando nas suas matérias temas considerados do universo feminino como: moda, culinária, cuidados com o lar e casamento.

Com uma gama vasta de dicas para a manutenção do casamento, a revista vangloriava-se em ser a “detentora da moral e dos bons costumes”, com isto muitos conselhos eram publicados semanalmente nas suas páginas, conselhos sobre como cozinhar bem, como dirigir-se ao marido, como cuidar da aparência e dos filhos. À mulher era atribuída a função de responsabilidade do casamento e se tornaria infeliz, caso ela não desempenhasse seu papel com excelência, podendo, com isso, a família desestruturar-se.

Nas condições de produção da época, cabia à mulher um mesmo destino: o de casar e ter filhos, tornando-se dona de casa. No contexto histórico dos anos 50, a mulher ainda ocupava timidamente postos de trabalho, sendo levada a ocupar o espaço doméstico e

cabendo ao homem ser o “provedor” financeiro da família. Deste modo, as moças eram educadas para desempenhar esta função, pois o casamento era visto como o caminho para as realizações dos sonhos femininos. O jornal incentivava as mulheres a educarem suas filhas para serem boas mães e excelentes donas de casa, assim cumprindo o “destino feminino” proposto socialmente.

Assim, as mulheres ainda eram vistas a partir das concepções arraigadas, das décadas anteriores, de dedicação ao lar e aos filhos.

A família conjugal é o modelo dominante. Nas casas de classe média, as famílias são de fato tipicamente compostas por pai, mãe e filhos (...). A autoridade máxima ainda é conferida ao pai, “o chefe da casa”, e garantida pela legislação que reconhece o trabalho masculino como a principal fonte de recursos da unidade doméstica. As leis também enfatizam a imagem da mulher exclusiva ou prioritariamente dedicada ao lar e à procriação. (PINSKY, 2014, p. 18)

Desse modo, interessa neste trabalho, analisar os modos de construção discursiva do casamento na Revista *Jornal das Moças* da década de 50. Ao examinarmos os temas abordados na revista, é possível perceber o funcionamento do silêncio local, o da censura, que no caso da revista funciona como interdição. Apesar da efervescência política e econômica da década de 50 no Brasil, assuntos relacionados à política, a questões econômicas e sociais não apareciam na revista aqui analisada, eram interditados uma vez que, tais temas não eram considerados como pertencendo ao “universo feminino”. O silêncio indica, portanto, um funcionamento ideológico que conduz a mulher a ocupar determinados lugares e não outros na atividade discursiva.

Aspectos Metodológicos

O corpus utilizado foi composto por dez revistas do *Jornal das Moças* da década de 50, onde foram aplicados os conceitos da AD para a análise dos dados. Foram utilizados recortes compostos por textos verbais e não verbais, assim a análise foi realizada procurando observar a relação entre o dito e o que é silenciado, e procurando as marcas de funcionamento da ideologia na língua.

A análise ocorreu em três etapas: primeiro foi feita a leitura da exterioridade linguística do texto à procura de elementos que direcionassem para o discurso, colocando o dito em conexão com o não dito, assim, examinando os possíveis sentidos. Na segunda etapa buscou-se observar o funcionamento dos sentidos, a partir dos indícios do funcionamento da ideologia.

Por fim, a análise inclinou-se sobre a observação dos sentidos do casamento através da análise das marcas da ideologia, do interdiscurso e silêncio, identificando o sentido que foi construído acerca do que é ser mulher.

Ao longo do processo de análise foi possível identificar o modo como a ideologia dominante agiu na construção de sentidos, conduzindo a mulher a ocupar determinados lugares que eram considerados essencialmente femininos, dentre eles, o lugar do lar e do casamento. Assim, observou-se a construção discursiva da mulher a partir do trabalho da ideologia que era difundida pelos veículos de comunicação de um modo geral e, especificamente, pela Revista *Jornal das Moças* na década de 50.

Análise de dados: A discursivização da mulher e do casamento

As imagens analisadas a seguir, foram retiradas da revista *Jornal das Moças* no período da década de 50. O exemplo 1 é uma das imagens que compõem o corpus selecionado para análise dos dados. Nele, duas mulheres conversam e o bate-papo gira em torno do tema casamento.

Figura 1: Exemplo 01



O exemplo foi selecionado da seção *Traças e Troços* do periódico *Jornal das Moças* da década de 50. Esta seção tinha como finalidade o entretenimento para suas leitoras, veiculando piadas e imagens engraçadas. Na parte não verbal, aparece a imagem de duas mulheres vestidas à moda da época, conversando. A que está à direita, esboça um sorriso e a que está à esquerda está com um ar pensativo. Na parte verbal do exemplo aparece o seguinte

diálogo: *-Casaremos logo que ele se forme advogado. -Toma cuidado, assim ele saberá defender-se.*

Pelo trabalho da ideologia dominante, mulheres e homens eram conduzidos a ocuparem esferas diferentes em relação ao casamento: para a mulher casar era considerado algo natural, um destino. Por isso, a espera pelo casamento era um elemento importante: daí o enunciado que indica que ela casará logo após a formatura do noivo. Tal enunciado funciona dentro das condições de produção da época em que a mulher justifica para a outra sua espera pelo casamento. Já para o homem, o casamento era colocado algo como uma obrigação: ele precisava casar para sustentar uma família.

No segundo enunciado, a ideia de que o homem vai ser prejudicado com o casamento aparece, quando a interlocutora afirma que o noivo vai saber defender-se depois que se tornar advogado. Tais sentidos de que o casamento era algo bom para a mulher podem ser recuperados diante das condições de produção da época. Na década de 50, o sujeito mulher era responsável por gerenciar e manter a engrenagem familiar, funcionando de acordo com os padrões vigentes da década. Portanto, a finalidade primeira da mulher era casar, ser boa esposa e boa mãe. Sobre isso Simone Beauvoir assevera: “o destino que a sociedade tradicionalmente propõe à mulher é o casamento. Em sua maioria, ainda hoje, as mulheres são casadas, ou foram, ou se preparam para sê-lo, ou sofrem por não sê-lo” (BEAUVOIR 2009, p.547).

Pode-se então, perceber que o destino naturalizado da mulher é o matrimônio, cabendo a ela, portanto, o título de “rainha do lar”, e encarregada da manutenção da prole. Desta forma, pode-se observar o funcionamento da ideologia através do silenciamento, ao dizer que o destino final do sujeito mulher é o casamento, silenciam-se, pois, possibilidades de êxito pleno em outros papéis que poderiam ser propostos ao sexo feminino.

No enunciado 1, a personagem usa a conjunção “..logo que...” que indica uma condição temporal para a realização do casamento que deverá ser realizado em breve. Já o segundo enunciado: “*Toma cuidado, assim ele saberá defender-se,*” retoma do interdiscurso o sentido negativo de casamento para o homem. Para este último, o casamento era um fardo, pois ele teria que sustentar financeiramente a mulher e a família, já que o trabalho fora de casa não era bem visto para o sexo feminino.

Assim, o não dito e a posição que ocupa o sujeito revelam o funcionamento da ideologia no que se refere ao local social da mulher, conduzindo-a a ocupar uma das posições

na sociedade diferente da ocupada pelo homem, já que à mulher foi designado o papel de dona de casa e ao sexo masculino o lugar “natural” de provedor financeiro. O enunciado 2 promove a observação do funcionamento do interdiscurso, ao utilizar, contudo o verbo no imperativo ao lado da palavra cuidado “...*Toma cuidado..*”, retoma o que foi dito, fazendo ecoar esse sentido negativo de que o sujeito mulher, em questão, preocupa-se com súbito despertar do homem e a descoberta dos “reais” interesses femininos.

A seguir outra piada sobre o casamento retirada da seção *Traças e Troços*, só que desta vez, a mulher já está casada.

Figura 2: exemplo 02



No exemplo 02, recortado também do periódico *Jornal das Moças* da década de 50, e também retirado da seção sobredita, verifica-se novamente um diálogo entre duas mulheres em que uma destas depõe sobre o seu casamento. Os enunciados são: “- *Que tal o seu casamento? – No começo foi um poema, depois um romance e agora, uma tragédia.*”

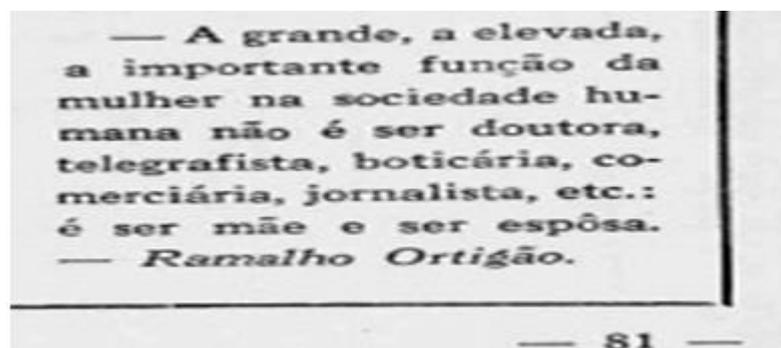
No enunciado, retoma-se agora o sentido negativo de casamento para o sexo feminino. Segundo a mulher que responde à pergunta que inicia o diálogo, o casamento começou bem, mas se tornou uma tragédia. Como ainda não existia a lei do divórcio, a qual só foi aprovada na década de 70 no Brasil, as pessoas que não viviam juntas eram consideradas desquitadas ou separadas e eram muito mal vistas socialmente. Uma mulher separada tinha uma reputação muito negativa. De acordo com Pêcheux (2014) a elaboração dos sentidos ocorre a partir da posição ocupada pelo sujeito, portanto o sentido não existe à priori, mas é construído segundo o posicionamento ideológico dos sujeitos.

O enunciado indica uma crítica do sujeito à formação discursiva dominante de que o casamento seria sinônimo da completa felicidade e realização da mulher. Ao contrário, o sujeito mulher, rompe nesse caso com os saberes provenientes dessa Formação Discursiva (FD), colocando o casamento como algo ruim, comparando-o a uma tragédia. Isso posto, podemos afirmar que o sujeito mulher ao identificar-se com a ideologia dominante não o faz de modo completo, a interpelação ideológica deixa um resíduo de um sujeito que pode movimentar-se dentro das diversas posições sujeito.

Esta mulher construída socialmente cresce sendo preparada para o casamento em todos os aspectos, é instruída a comportar-se, cuidar do lar, cuidar do corpo, do marido e dos filhos, assim, pode-se dizer então, nos termos de Simone Beauvoir, que “*não se nasce mulher, tornar-se mulher.*”, mas acaba frustrada, pois o casamento é uma tragédia. O sujeito mulher, aí colocado, demonstra traços de insatisfação matrimonial através da sua disposição corporal, pois esta permanece com a face levemente abaixada, além de sua resposta ser elaborada através de uma metáfora, referindo-se aos diferentes tipos de obras literárias como podemos ver no enunciado a seguir: “*No começo foi um poema; depois, um romance, e, agora, uma tragédia*”. Há aí um deslizamento de sentidos que ocorre quando há a ressignificação dos conceitos literários para exprimir a sua condição matrimonial.

O próximo recorte imagético foi selecionado do caderno das mães, uma seção pertencente à revista *Jornal das Moças*, onde o escritor Ramalho Ortigão define o papel social da mulher.

Figura 3: exemplo 03



Na figura 03, no enunciado em questão há a seguinte afirmação: “*A grande, a elevada, a importante função da mulher na sociedade humana não é ser doutora, telegrafista, boticária, comerciária, jornalista, etc. é ser mãe e ser esposa*”. Apresenta-se assim, a

definição do papel do sujeito mulher na sociedade de acordo com a ideologia vigente, que mantém a família como a mais preciosa jóia, um dos pilares da sociedade.

O sujeito discursivo autor do enunciado identifica-se com a formação discursiva que diz que lugar de mulher é no lar cuidando do marido e dos filhos e a partir dessa identificação ele circunscreve qual a posição e função da mulher: a de ser mãe e esposa. Para estabelecer tal função, ele nega a participação feminina em outras esferas da sociedade, negação essa que pode ser atribuída ao funcionamento do silêncio local: o da censura. É a partir desse silêncio que sentidos são interditados. Nessa formação discursiva na qual o sujeito está inserido, não é permitido o sentido de que o trabalho fora de casa e as funções sociais diversas fossem funções importantes para a mulher: a ela são atribuídas as funções consideradas nobres para a época: ser esposa e mãe. Há uma interdição de sentidos, que a partir do funcionamento do silêncio local não podem aparecer nessa formação discursiva.

Portanto, mais uma vez, a construção da ideia do que é ser mulher é efetivada através do funcionamento ideológico, pois, mesmo quando se coloca a possibilidade de que a mulher pode ocupar outras posições, essas são consideradas secundárias em relação à “nobre função” do casamento e da maternidade.

A mulher deveria se restringir ao seu “espaço natural”, o lar, evitando toda sorte de contato e atividade que pudesse atraí-la para o mundo público. A medicina fundamentava essas concepções em bases científicas, mostrando que o crânio feminino, assim como toda a sua constituição biológica, fixava o destino da mulher: ser mãe e viver no lar, abnegadamente cuidando da família. (DEL PRIORE, 2004, p 592)

Nesse contexto, observa-se que a incorporação das mulheres ao mercado de trabalho e na esfera pública em geral, deveria ser restrita e não desvinculada do lar. A presença da mulher casada no campo de trabalho deveria se dar de modo cauteloso, pois, poderia gerar o abandono do lar não permitindo que as mesmas realizassem bem as suas funções maternas e domésticas, ou seja, a atuação feminina no mercado de trabalho era considerada uma coação à ordem pública.

Os já ditos juntamente com os não ditos sobre o que é ser mulher são frutos do funcionamento da ideologia. Embora o sexo feminino também tenha conquistado o campo de trabalho na década de 50, neste mesmo período ocorreu uma retração no que diz respeito à mulher casada, pois segundo o *Jornal Das Moças* ao sair para trabalhar a dona de casa iria fragmentar seu tempo e fragilizar a sua eficácia nos trabalhos domésticos e cuidados com o marido e filhos além da perda da sua feminilidade.

Pode-se constatar o estranhamento do sujeito mulher ao almejar os ambientes profissionais no texto do exemplo 03, pois este não é seu lugar social “natural”, pois o casamento é o ápice da realização feminina. Portanto, a ideologia funciona através dos mecanismos da propaganda do periódico para solidificar as concepções de gênero que atribuem papéis específicos para o homem, como a este ser dado o lugar de autoridade, e à mulher lugar de total submissão.

Assim, o papel do sujeito mulher como mãe e esposa não pode ser alterado. O desempenho feminino é parte primordial na consolidação de um lar feliz e tranqüilo, recai isto mais uma vez sobre “os seus ombros” agravando a desigualdade entre os sexos.

A seguir o quarto recorte imagético foi retirado da seção *Traças e Troços* do periódico *Jornal das Moças* retratando, novamente, o dia a dia do casamento.

Figura 4: Exemplo 04



No exemplo 04, vejamos o diálogo entre o marido e mulher: “- *Você não escovou meu terno hoje, querida.* - *Como você sabe disso ?* ; - *Encontrei minha carteira intacta.*” O casamento traz atribuições específicas e direitos diferenciados para ambos os sexos. O recorte acima retrata um momento do cotidiano doméstico, em que o casal mantém um diálogo sobre dois temas considerados importantes na esfera doméstica que são os cuidados com o marido e as questões financeiras.

O marido, na posição de “chefe de casa”, detém o poder de decisão sobre as questões financeiras referentes ao lar e isto inclui dizer quais são os gastos importantes a serem realizadas pela família. As leis vigentes na década de 50 alicerçam a ideia de “incapacidade” feminina, ao casar-se a mulher passa de incapaz para contribuir com seu esposo no orçamento doméstico e, por isso não possui poder de decisão”. Pelo trabalho da ideologia o homem é

apresentado naturalmente como o provedor financeiro da família: aquele que sustenta a mulher e os filhos, aquele de quem a mulher depende financeiramente.

Neste contexto, pode-se observar a ideologia machista que concebe ao homem total autoridade e direitos sobre a mulher. Os já-ditos de que a mulher deve ser obediente e submissa, inicialmente, sob a tutela do pai e posteriormente ao marido reafirmam o que é ser mulher de acordo com os padrões da época.

O enunciado “*encontrei minha carteira intacta*” corrobora para disseminação dos estereótipos sobre a mulher, assim resgatando elementos do interdiscurso que associam a mulher à posição de relativamente incapaz e dependente financeiramente do homem.

Vale salientar que, para as mulheres casadas, buscar uma profissão remunerada, em um contexto que o marido tenha condições de sustentar a casa sozinho, era considerado um pretexto para ausentar-se dos seus deveres domésticos. No texto imagético desta análise, o local em que ocorre a conversa é no lar, o marido questiona a esposa referente à realização das tarefas, o que indica as posições diferentes ocupadas pelos sujeitos na esfera social e que se consomem na esfera discursiva.

Considerações finais

Conforme os elementos indicados, pode-se concluir que as materialidades com propagandas, piadas e outras veiculadas na revista *Jornal das Moças* funcionavam como difusores da ideologia dominante na década de 50. Através dos periódicos era possível a normatização dos sentidos, relativos à mulher e ao seu papel no casamento, como ser boa esposa e mãe. A ocupação de outras esferas era interdita às mulheres pelo trabalho do silêncio local e da ideologia que age conduzindo sujeitos a ocuparem uma dada posição na sociedade.

Os exemplos selecionados para a análise constataam que a noção de feminilidade está amplamente ligada à ideia de ser esposa e mãe, sendo o casamento discursivizado ora como algo positivo e ora como negativo. Nas condições de produção da época, considerava-se o casamento o destino final e natural das mulheres e a dissolução do mesmo não era permitida, uma vez que legalmente e aos olhos da religião, o casamento era indissolúvel, cabendo à mulher criar mecanismos para mantê-lo intacto, mesmo que não estivesse satisfeita com o matrimônio.

Deste modo, mesmo que a mulher ocupe outros lugares sociais, segundo a ideologia disseminada pelo *Jornal das Moças*, a mulher estará sempre ligada à imagem doméstica.

Referências

BEAUVOIR, S. *O segundo Sexo*; tradução de Sèrgio Milliet.- 3. Ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

DEL PRIORE, M. (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto: Edunesp, 2004.

GADET, F.; HAK, T. (orgs.), 2010. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. Ed. Traduzido por Bethania Mariani et al. Campinas, SP: Ed. UNICAMP.

HEINE, P. *Tramas e Temas em Análise do Discurso*. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

LUCA, T. R. Mulheres em revista. In: PEDRO, J. M.; PINSKY, C. 113 (Org.). *Nova história das mulheres no Brasil*. 1ed. São Paulo: Contexto, 2013, v. 1, p. 447-468.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campina, SP Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. “A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas”. In: GADET & HAK (org.). *Por uma análise automática do discurso*. 3ª ed., Campinas: Ed. da Unicamp, 1997, p. 163 -252.

PINSKY, C. B. *Mulheres dos Anos Dourados- 1*: ed.São Paulo .Editora Contexto,2014.

O SENTIDO PESSOAL DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS ADOLESCENTES

Fernando Silvério de Lima¹

RESUMO: O presente artigo analisa o sentido pessoal de uma professora experiente sobre ensinar inglês para uma turma de adolescentes. O contexto de estudo foi uma escola pública mineira e os adolescentes estudavam em uma turma de nono ano. Por meio de uma narrativa escrita, a professora reconstituiu as experiências desde o primeiro contato com os alunos. A narrativa foi analisada a partir de perspectivas da linguística aplicada em diálogo com a teoria histórico-cultural. Os resultados sugerem a construção de um sentido sobre ensinar os adolescentes a partir de um motivo acerca do papel social do professor como propulsor do desenvolvimento pela instrução. Ainda que tal força interna seja importante, sua prática pedagógica é inicialmente impedida pela indisciplina e é somente no enfrentamento da situação que ela consegue retomar os objetivos iniciais de sua ação em sala de aula. Dessa forma, o sentido da professora se transforma de um conflito inicial para um entendimento mais amplo do potencial do aluno adolescente para aprender, ainda que necessite de orientação que vem da professora. As implicações consideram a educação como o ponto chave tanto para a formação de motivos do professor quanto para a possibilidade de desenvolvimento do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescente. Ensino de inglês. Teoria Histórico-Cultural. Sentido. Motivo.

ABSTRACT: This paper analyzes the personal sense of an experienced teacher regarding the teaching of English for a classroom of adolescents. The context was a public school in Minas Gerais and the pupils were ninth graders. Through written narratives the teacher retold her stories of experience since her first contact with them. The narrative was analyzed based on studies in applied linguistics and cultural-historical theory. The results suggest that the sense of teaching adolescents is related to a motive regarding the social role of the teacher who creates conditions for development through instruction. Even if such internal force is important, the teaching is initially hampered by indiscipline and the confrontation of the problem is what allows her to return to the original goals of her actions in the classroom. Thus, the sense changes from an initial conflict to a deeper understanding of the adolescents' potential to learn, even if that requires the teacher's intervention. The implications consider instruction as the key aspect for the establishment of the teacher's motives as well as the possibilities for pupils' development.

KEYWORDS: Adolescents. English teaching. Cultural-Historical Theory. Sense. Motive.

¹ Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto (UNESP/IBILCE). E-mail: limafsl@hotmail.com.

Introdução

*“Pensamento não se expressa meramente em palavras;
ele passa a existir por meio delas”.*
(L.S. Vygotsky)²

Dados apontados pela Fundação ABRINQ (2016)³ sobre infância e adolescência no Brasil indicam que existem 61,4 milhões de crianças e adolescentes em todo o território (com idade entre 0 e 19 anos), algo equivalente a 30,2% da população total do país. Muitos desses alunos se encontram em diferentes salas de aula e no caso dos professores formados em Letras, grande parte de sua trajetória profissional consiste em trabalhar com sujeitos nessa faixa etária. Estudos recentes em Linguística Aplicada, no entanto, (BASSO; LIMA 2014, LIMA, 2012; LIMA, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d; LIMA; BASSO, 2014) sinalizam a sensação de despreparo do professor ao ter que lidar com desafios recorrentes nessa fase da vida como o desinteresse pela educação formal, as relações conflituosas com professores (e até mesmo outros colegas), bem como uma escala variada de comportamento indisciplinado⁴.

Tendo em vista essa lacuna, o presente trabalho busca compreender a relação de uma professora de inglês com seus alunos adolescentes de escola pública. Portanto, a partir do conceito de sentido na teoria histórico-cultural, temos como objetivo analisar como uma professora concebe o processo de ensinar inglês para adolescentes ao longo de um ano letivo no contexto do ensino público e na atividade de ensinar inglês. Esperamos contribuir com articulações contemporâneas estabelecidas no diálogo entre a Psicologia histórico-cultural e a Linguística Aplicada com implicações para a formação de professores.

Além da introdução, o presente texto está organizado em cinco sessões. Primeiro, apresentamos um panorama do conceito de sentido em suas bases psicológicas para em seguida discutir suas influências em pesquisas educacionais. Em segundo lugar, apresentamos um perfil da participante bem como os procedimentos metodológicos. As duas sessões seguintes consistem em reconstituir a narrativa e em seguida discuti-la a partir do conceito de sentido. Por fim, retomamos brevemente os resultados para apontar algumas implicações para professores pensadas em um diálogo com a teoria histórico-cultural.

² Na tradução em inglês a partir do russo: “Thought is not merely expressed in words; it comes into existence through them”. (VYGOTSKY, 1934/2012, p.231).

³ Dados com base no levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) realizado em 2014 por amostra de domicílios. Com uma população total média de 203.190.852 habitantes, 61.443.941 são crianças e adolescentes.

⁴ Consideramos indisciplinado o comportamento incompatível que afeta os objetivos pensados para a prática pedagógica em sala de aula. Como tal, ele pode variar desde as simples conversas paralelas, desrespeito e até violência física. Para mais detalhes, vide Lima, Barcelos e Ferreira (2014).

O sentido na teoria histórico-cultural e suas implicações para a formação de professores

Ao final de uma de suas principais obras, L.S Vygotsky propôs o estudo do pensamento conceitual e a formação da consciência (VYGOTSKY, 1934/2001; 1934/2012), tomando o desenvolvimento humano como processo histórico-cultural. Nessa perspectiva, ele considerou a palavra (significação) como a unidade central de estudo da relação pensamento e linguagem, ou seja, enquanto um fenômeno da relação dialética que constitui o pensamento verbal⁵. A síntese das ações humanas poderia ser expressa pelas generalizações realizadas na palavra. Além disso, por ser parte de um processo social, a aquisição da linguagem considerava aspectos importantes do uso da palavra como o *sentido* e o *significado*⁶.

O *sentido* representa o conjunto dos “eventos psicológicos” (VYGOTSKY, 1934/2012, p.259) na consciência do indivíduo e é caracterizado por fluidez e ao mesmo tempo por zonas de estabilidade sendo uma delas o *significado*. A estabilidade do significado considera o papel das relações sociais que convencionam e generalizam fenômenos da experiência, enquanto o sentido considera a construção que o sujeito faz dessa relação com o mundo. Nas primeiras etapas do desenvolvimento pela linguagem, os seres humanos assimilam a experiência humana sob a forma de conceitos e a partir delas criam sentido. Estas noções, no entanto, não foram elaboradas com maiores detalhes pela morte prematura de Vygotsky no mesmo ano da publicação de *Pensamento e Linguagem*. Todavia, foram retomadas posteriormente por A.N Leontiev na perspectiva da teoria da atividade.

Diferente de Vygotsky (1934/2001), Leontiev (1972/1981, 1990/1995) não se ateve ao estudo da palavra para a formação da consciência, mas sugeriu um retorno mais amplo dos estudiosos histórico-culturais às atividades práticas e a internalização das mesmas. Assim, tomou como unidade de estudo a relação mediada do sujeito com o mundo, a qual ele chamou de *atividade*. Para Leontiev (1990/1995, p.42), a atividade é o processo que realiza a vida do sujeito, sendo a reflexão mental a mediadora da realidade. Todavia, as atividades práticas não se repetem diretamente na mente do indivíduo como um treinamento ou pura repetição. Os trabalhos de Leontiev retomam as bases vygotkianas a respeito do processo complexo e dinâmico chamado de *internalização*. Esse conceito é descrito por Leontiev (1981, p.55) como uma espécie de “enraizamento”⁷, não se trata de uma continuação de uma ação concreta

⁵ Na teoria histórico-cultural, “pensamento e linguagem possuem diferentes raízes genéticas, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem transcorre por linhas diferentes e independentes umas das outras. (VYGOTSKY, 1934/2001, p. 128).

⁶ Esta distinção reflete as leituras de Vygotsky sobre os textos do teórico francês F. Paulhán (1856-1931). *Sentido* e *significado* são traduzidos dos termos russos [*smysl*] e [*znachenie*] respectivamente.

⁷ Na tradução em inglês utiliza-se o termo *rooting*.

no plano mental, mas de um salto qualitativo que ocorre no desenvolvimento humano. A atividade, portanto, conta com dois traços importantes: (I) sua estrutura instrumental e (II) sua relação com a vida social (interação).

Para Leontiev (1972/1981, p.59), as atividades são orientadas por necessidades a serem supridas pelo sujeito que se relaciona com mundo e as outras pessoas, o que é comumente chamado de abordagem orientada por um objeto (TALYZINA, 1981). Assim, a consciência humana possui ainda uma esfera motivacional que ele chamou de *motivo*, que atua como “função energizante” (LEONTIEV, 1972/1981, p.60), pois sem ela não haveria atividade. As atividades são ainda constituídas de ações (processos orientados por objetivos) e operações (condições).

No escopo dessa teoria é que Leontiev (1981) retoma as noções de sentido e significado, todavia utilizando o termo *sentido pessoal*. De acordo com ele, para entendermos o sentido do sujeito na atividade, devemos considerar a relação entre o motivo (o que estimula a ação) e o objeto da atividade (o que direciona a ação do sujeito como resultado). Assim, o sentido não se estabelece isoladamente na mente do indivíduo, mas na atividade que é social. E por essa natureza, ele é constituído dinamicamente e se modifica a partir das diferentes experiências.

Considere, por exemplo, o conceito de *ser professor* na sociedade brasileira. Existe um significado social que reflete a ideia de um profissional com formação específica (licenciatura) que atua no ensino de disciplinas específicas promovendo condições de adquirir⁸ os conhecimentos humanos para a formação de sujeitos críticos⁹. O sujeito que opta pela carreira docente vai construindo o sentido da profissão a partir de experiências culturais, como os próprios anos escolares na condição de aluno ensinado por diferentes professores (com estilos diferentes). Tal sentido, no entanto, vai se modificando quando esse sujeito chega à universidade onde estudará diferentes campos de conhecimento que concebem a organização do sistema educativo, bem como a partir do momento que ele ou ela entra em uma sala de aula como professor. A formação inicial vai gerar novas experiências, propiciar novos conhecimentos e favorecer tomadas de consciência que provavelmente não aconteciam antes. Ainda que o significado social de ser professor permaneça o mesmo, o sentido pessoal

⁸ *Adquirir* significa tomar para si, ou seja, internalizar conhecimento e reconstruí-lo da atividade prática para atividade mental (TALYZINA, 1981).

⁹ Na significação social ilustrativa podemos identificar traços de uma sociedade que parte do pressuposto de que uma formação inicial (diploma) é condição básica, ainda que saibamos que na realidade isso não se aplica ao território brasileiro como um todo. Nem ao menos significa que as políticas públicas do país fazem o investimento desejado para que a educação seja a prioridade que possibilite a formação crítica desejada por tantos profissionais da educação. A este respeito vide as críticas de Saviani (2009) e Libâneo (2012).

adquiriu uma nova consciência a partir das vivências do sujeito com o mundo (sob a forma de atividades). A construção do sentido, na perspectiva histórico-cultural, possibilita um olhar específico para a experiência do professor.

Cabe lembrar, no entanto, que na crítica de Leontiev (1981) o modo de viver capitalista promove uma ruptura no sentido da atividade das pessoas, pois se originalmente o ser age em busca de satisfazer suas necessidades, no cenário capitalista há um distanciamento da atividade concreta e da atividade intelectual. O autor cita como exemplo o operário que vende seu trabalho para sobreviver financeiramente e não para suprir suas necessidades a partir dos bens que produz em suas horas de trabalho. Para Leontiev (1981), as contradições gerariam consciência e tentativa de mudança das pessoas. Asbahr (2014), no entanto, ao trazer essas reflexões para o campo educacional, sugere que nem sempre isso é possível. Em muitos casos, como na carreira docente, essas contradições geram o adoecimento do profissional. Dessa forma, mesmo conscientes de seu papel interventivo pela educação, os profissionais podem agir a partir de diferentes contradições no sentido de seu trabalho.

As implicações desses estudos psicológicos sobre desenvolvimento humano e o papel da linguagem interessaram, desde então, diversos autores em campos como a pesquisa educacional e da linguagem (cf. HEDEGAARD, 2001; HEDEGAARD; EDWARDS; FLEER, 2011; ZUENGLER; MILLER, 2006). É importante considerar, no entanto, que noções de sentido e significado têm longa tradição científica especificamente nos estudos linguísticos. Isso se evidencia nas diferentes formas de estudo dessas categorias em diferentes unidades como sentenças, textos, discursos, gêneros, dentre outros¹⁰. Na Linguística Aplicada brasileira contemporânea, alguns trabalhos retomam essas perspectivas da teoria histórico-cultural para o estudo do sentido de processos instrucionais¹¹, como alguns exemplos que mostraremos a seguir.

Amparada em perspectivas do letramento acadêmico, Ferreira (2015) analisou o sentido pessoal de alunos de Engenharia em um curso com foco na escrita de textos científicos em inglês. A partir da produção de diários dialogados, os resultados sugerem que os relatos mediarão não apenas o sentido pessoal na experiência do aluno ao longo do processo, mas o motivo que orientava a atividade. Assim, o sentido dos alunos possibilitou ao

¹⁰ Consideramos aqui como exemplo os estudos da semântica, da análise do discurso, dos gêneros textuais, dos novos letramentos, dentre outros, cada qual com suas próprias bases filosófico-epistemológicas.

¹¹ Instrução é um termo utilizado na teoria histórico-cultural para discutir processos educativos em que as pessoas aprendem pela intervenção de seus professores, ou seja, uma relação dialética dinâmica e não de transmissão direta de conteúdo. Tradutores ocidentais do russo para o inglês adotam essa terminologia para o termo russo [*obutchénie*].

professor da disciplina realizar mudanças no decorrer das aulas. No campo da formação de professores, Lima (2017) analisou o sentido de três alunas de Letras considerando as trajetórias que geram o interesse pela carreira docente. Por meio de pesquisa narrativa, o estudo constatou que o sentido pessoal se relaciona aos significados sociais evidenciados nas interações com professores, familiares e amigos. As histórias pessoais mostram que apesar do impacto na vida individual, essas alunas contam com experiências sociais dos tempos de escola, bem como orientações de antigos professores como propulsores da decisão pela profissão.

Os poucos trabalhos disponíveis na literatura da LA brasileira apontam ser este um tema que merece mais pesquisas. Trabalhos nessa direção podem contribuir da mesma forma que outras vertentes já estabelecidas sobre o papel do sentido e dos significados na vida de alunos e professores. Com esta lacuna em mente, apresentaremos na próxima seção um estudo com foco no sentido de uma professora de inglês por meio de narrativas.

Procedimentos metodológicos

Para estudar o sentido do ponto de vista histórico-cultural, consideramos ser necessário designar os recursos metodológicos voltados para a representação da experiência humana mediada pela linguagem (palavras, conceitos). Dessa forma, buscamos na pesquisa narrativa os aportes necessários para propiciar momentos para que o sujeito reconstrua suas experiências. Entendemos a narrativa não apenas como forma de representação da vivência, mas como caminho de representação da possibilidade, ou seja, do pensamento criativo (BRUNER, 2010) sobre a vida e seus fenômenos. Optamos pelo uso da narrativa escrita considerando as sugestões da participante que apresentaremos a seguir.

D.C¹² é uma professora de inglês há mais de vinte anos e possui formação em Língua Portuguesa e Inglesa em uma faculdade privada do Rio de Janeiro. De origem mineira, atua na educação pública de seu estado desde a década de 1990 na mesma cidade onde nasceu e cresceu. Como profissional da área da linguagem, pode ser descrita como uma professora experiente e que busca constantemente formação complementar, especialmente em um curso de formação continuada oferecido por uma universidade federal próxima de sua cidade.

¹² As iniciais protegem a identidade da professora que assinou um termo de consentimento livre e esclarecido.

Conhecemos D.C durante o referido curso de formação e posteriormente fizemos o convite para participação em um estudo sobre ensino de inglês para adolescentes¹³. Ao longo de um semestre, ela abriu as portas de uma de suas turmas para podermos gravar aulas, fazer observações e interagir com os adolescentes. Uma de suas colaborações neste estudo foi a escrita de uma narrativa com foco em suas experiências de ensino naquela turma, a qual usamos como fonte primária de dados.

A narrativa foi elaborada a partir de um roteiro com perguntas para sugerir ideias que a professora pudesse explorar em seu relato. Todavia, ela poderia abordar outros tópicos ou citar exemplos que achasse conveniente. O roteiro considerou um conjunto de temas como: as primeiras impressões, as impressões atuais sobre os alunos e sua relação com eles, as condições de ensinar inglês e as opiniões pessoais sobre o que é ser adolescente.

Após o acesso ao texto finalizado por D.C, realizamos a leitura dos relatos mapeando diferentes eventos citados como exemplos, bem como as palavras utilizadas para representar as experiências mais recorrentes. Após o mapeamento dos eventos e dos conceitos, organizamos os excertos que ilustram a perspectiva da professora na impossibilidade de espaço para apresentar a narrativa por completo. Esses excertos são apresentados na próxima seção com nossa análise. Posteriormente sintetizamos a narração para discutir o conceito de sentido a partir do exemplo empírico de D.C.

O sentido e a narrativa: ensinar inglês na turma da sala 09

A história de D.C com seus alunos adolescentes teve início em 2010 quando eles estudavam em uma turma do oitavo ano e pelo número de identificação da porta, eram conhecidos como a sala 07. Foi nesse ano, inclusive, que ela decidiu retomar as aulas de inglês em turmas do fundamental, após anos ensinando no ensino médio, conforme explica na vinheta a seguir.

Vinheta 1

Em 2010, iniciei os meus trabalhos como professora de Inglês na turma do 8º sala 07. Eu não os conhecia, mas havia decidido voltar a ensinar inglês no ensino fundamental, uma vez que quando os alunos chegavam no primeiro ano do Ensino Médio, eu pensava que eles não tinham vindo com a bagagem que precisavam. Eu não sabia quem eram os alunos. A primeira impressão não foi tão boa, pois era muito cansativo para mim as aulas, uma vez que a turma não tinha limites.

¹³ Entendemos a adolescência como *fase de transição* (VYGOTSKY, 1994a, 1994b, 1998a) e como tal, ela é constituída como uma etapa do desenvolvimento humano com saltos qualitativos superiores aos da infância e que preparam o caminho para a vida adulta plena. Esses saltos qualitativos são evidenciados na criatividade (VYGOTSKY, 1994b), no pensamento conceitual (VYGOTSKY, 1994a) e na formação de interesses (VYGOTSKY, 1998b).

Um dos primeiros detalhes narrativos é que sua decisão de voltar a ensinar as turmas do fundamental se deu quando ela percebia ano após anos que seus alunos chegavam ao ensino médio com conhecimento insuficiente da disciplina de inglês. Ela desconhecia os alunos, mas percebeu as primeiras dificuldades ao descrevê-los como uma turma “sem limites”. Ela oferece mais detalhes na próxima vinheta.

Vinheta 2

Para mim, esta turma representava um grande desafio. Não pra ensinar Inglês, mas para dar mesmo noção de Educação. Durante 2010, eu brigava muito com eles, precisava ser muito firme, pois era até perigoso algo de ruim acontecer ali, naquele ambiente. Não só eu, outros professores sentiam também a mesma dificuldade. Nos conselhos de classe todos os professores reclamavam da indisciplina dos alunos. Assim como nas aulas de Inglês, eles não levavam material para as outras aulas, conversavam demais, brincavam demais e não levavam a vida acadêmica a sério.

Como ela mesma explicou, o principal problema era que antes de envolver os alunos naquela atividade (ensino de inglês), ela precisava lidar com uma turma cujo comportamento era marcado pelo desinteresse e pela indisciplina. Os adolescentes não demonstravam estarem orientados para aprender inglês e aparentemente era necessário buscar forma de desenvolver esses motivos (HEDEGAARD, 2001). Antes disso, a professora precisou agir para contornar o cenário problemático. Suas ações iniciais focalizaram a repreensão como forma de estabelecer sua autoridade, uma estratégia comum apontada também em outros trabalhos (LIMA, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, LIMA; BASSO, 2014). Pelo seu relato, D.C temia que pela falta de controle da turma, os adolescentes poderiam causar problemas entre eles mesmos. A popularidade de “turma problemática” se espalhou pela escola e era recorrente nas conversas de professores, especialmente nos conselhos de classe. Como mostrado nas descrições, os alunos eram coerentes com o significado atribuído a eles: não agiam com responsabilidade e causavam transtornos na sala de aula. Esse não era um problema exclusivo da aula de inglês, uma vez que, segundo a narrativa, os demais professores da turma enfrentavam o mesmo desafio.

Tendo em vista esses tipos de recordações, era possível supor que ela não gostaria de trabalhar com a mesma turma novamente. Mesmo insatisfeita com essa experiência inicial, decidiu continuar com os mesmos alunos (pelo menos aqueles que haviam sido aprovados), aceitando o desafio mais uma vez.

Vinheta 3

Não contente com o desempenho em 2010, escolhi-os como alunos em 2011, uma vez que, sendo a mais antiga na escola, posso, se quiser, escolher as minhas turmas. E assim, em fevereiro de 2011, lá estava eu novamente, trabalhando com eles. Apesar de levados, eles são muito carinhosos e engraçados. Então, isto também fez com que eu os quisesse novamente. É muito agradável estar ao lado de pessoas carinhosas e engraçadas. E eu detectei na turma, os alunos líderes. Então, a minha estratégia foi elevar os líderes positivos e trazer para o positivismo aqueles que eram negativos. Aqueles menos influentes na turma, eu comecei a evidenciar suas habilidades, valorizando-os também.

Sendo a professora regente com mais tempo de carreira, teve prioridade de escolha das turmas, surpreendendo os colegas por continuar com os mesmos adolescentes que agora estudavam na nona sala do primeiro corredor, recebendo o novo título de *a turma da sala 09*. O ano letivo teve seu início em fevereiro, mas apesar do relacionamento conturbado, ela conseguia perceber neles afeto e bom humor. Inicialmente, isso poderia parecer contraditório, mas como sinaliza a literatura (LIMA, 2012c; LIMA; BARCELOS; FERREIRA, 2014), ao mesmo tempo em que demonstram desinteresse e apatia, os adolescentes podem revelar eventuais sinais de afeto enquanto testam a confiança dos adultos (pais e professores). Foram provavelmente situações dessa natureza que fortaleceram na professora o desejo de tentar mais uma vez trabalhar com aquela turma.

Sua relação com eles na aula de inglês, no entanto, se deu a partir de novas ações como a estratégia de reconhecer os alunos mais populares¹⁴ que estimulavam ou incitavam o comportamento indisciplinado (por meio de conversas, piadas, dentre outros). Ao reconhecê-los, buscou envolver esses mesmos alunos no que ela tentava propor. Segundo D.C, atingir os líderes era uma forma de atingir o coletivo e ao focalizar no potencial dos adolescentes, esperava que eles pudessem se envolver mais com a aula, ainda que aos poucos. Este pode ter sido um bom começo, mas não foi suficiente, portanto, mais ações foram necessárias.

Vinheta 4

Eles eram diferentes do grupo (antiga sala 07). Então, o primeiro bimestre, eu retomei bastante as brigas, os “castigos”, mas, lógico, estavam já bem melhores do que no ano anterior. Algumas meninas faziam as unhas durante a aula de Inglês, ao serem chamadas atenção elas respondiam muito mal.

Como dito anteriormente, a turma da sala 09 era resultado da antiga sala 07 e algumas novas transferências. Vários daqueles alunos já eram conhecidos pela professora, então, ao

¹⁴Lima, Barcelos e Ferreira (2014) sugerem que em turmas indisciplinadas, os alunos tidos como “populares” são vistos pelos outros colegas como os líderes, aqueles que iniciam e incentivam o resto do grupo a fazer parte da indisciplina coletiva (conversas paralelas). Ao serem confrontados sobre esse problema, no entanto, o coletivo tem dificuldade de assumir responsabilidade por tal tipo de comportamento e ao fim depositam toda a responsabilidade em seus líderes (atribuição de culpa).

mesmo tempo em que buscava envolvê-los, ela percebeu que deveria continuar tendo pulso forte e não hesitar com a repreensão. A professora percebeu uma mudança em relação ao ano anterior, talvez por levar menos tempo para manter a turma em silêncio. D.C ilustra a situação com o evento das meninas que no ano anterior faziam coisas inapropriadas e quando repreendidas, discutiam com a professora. Esse exemplo pareceu não se repetir mais. A combinação entre envolvimento e repreensão parecia sinalizar as primeiras mudanças no novo ano e isso acabou refletido em sua descrição sobre os mesmos adolescentes.

Vinheta 5

Durante as aulas, eles gostam de participar. A turma cá das carteiras da frente, tem muito interesse em aprender. Os que ficam lá atrás, às vezes, percebo que não participam mesmo. Mas, sempre chamo atenção, pois procuro envolver todos nas atividades. Nem sempre consigo, mas tento! Gosto de caminhar entre as carteiras para me certificar de que estão fazendo as atividades.

A professora passou a perceber o envolvimento com a aula, em especial dos alunos da frente. Novas ações incluíram deixar sua posição central à frente da sala para realizar as aulas, um movimento que permitia verificar especialmente os alunos do fundo. Aos poucos, D.C ia encontrando os caminhos possíveis a partir do que movia seu ímpeto de querer ensinar inglês para aqueles alunos. Esses pequenos sinais ao longo da atividade possibilitaram o sentido de que, apesar dos conflitos, ensinar inglês ali era possível.

Vinheta 6

Atualmente, é possível já ensinar Inglês na turma. Já aprenderam a ouvir. Já sabem falar quando precisam e calar quando é necessário. Estamos estudando de acordo com as nossas possibilidades, pois um fator que atrapalha bastante é o fato de eu ter 38 aulas por semana e isto me impede de planejar aulas que venham atender de fato as necessidades dos meus meninos. Tenho feito o que posso, mas acho que é pouco. Outra dificuldade é o fato de termos só 2 (duas) aulas por semana. Este tempo é insuficiente para dar o que é preciso. Acabamos dando menos do que é necessário.

Diferentemente do que foi descrito no ano anterior, a professora concebia no momento atual a possibilidade de ensinar inglês aos alunos do nono ano. Intervir pela repreensão como forma de controle pareceu ser o caminho que ela descreveu para mostrar ao grupo os momentos apropriados para falar/escutar. D.C explicou, todavia, que esta era uma possibilidade em andamento, pois vários fatores daquele contexto¹⁵ (carga horária de trabalho da professora, quantidade de aulas para o ensino de inglês, dentre outros) ainda interferiam

¹⁵ D.C trabalhava quarenta horas semanais e tinha pouco tempo livre para estudo pessoal (como fazer aulas de conversação avançada) e preparação das aulas. Além disso, a escola não havia recebido livros didáticos suficientes para todos os alunos, exigindo que a professora elaborasse uma apostila extra para complementar os conteúdos que havia planejado para o nono ano.

em suas condições de preparar aulas mais adequadas para os alunos adolescentes. Ciente das limitações, ela não se rendeu aos problemas, focalizando seus esforços para ensinar o que acreditava ser “necessário” e possível dentro do contexto de duas aulas semanais de cinquenta minutos com tantos adolescentes por turma. Mais detalhes são apresentados na próxima vinheta.

Vinheta 7

Às vezes, eles me pedem algo e infelizmente, preciso ser verdadeira. Infelizmente, não posso. A título de exemplo posso citar os inúmeros pedidos por aulas de reforço e aulas com vídeo (filmes). Uma vez que discordo de aulas de vídeo no horário das aulas, não dou. Eu já ofereci para que viessem à tarde, mas não podem porque a maioria vive na Zona Rural. Assim sendo, não fazemos. Eu ainda não aprendi a trabalhar com vídeos de maneira produtiva, o que ainda quero aprender. Aí, sim, espero no futuro trabalhar. Mas, colocar o vídeo lá e assistir e nada mais fazer com ele não dá. Recuso-me a fazer isto. O tempo é pouco e precioso, não posso perdê-lo.

Ensinar inglês para os adolescentes naquele contexto público tinha também o sentido de oportunidade rara. Ao mesmo tempo em que havia a possibilidade, ela era limitada por condições não apenas do contexto, como descritas anteriormente, mas das próprias limitações da professora. Os alunos anteriormente descritos como indisciplinados, foram descritos nessa etapa como participativos, fazendo inclusive solicitações de materiais para serem trabalhados na aula de inglês. O exemplo dos vídeos mostrou uma alternativa que parte dos alunos, mas que ia de encontro às incertezas da própria professora. Pelo pouco conhecimento sobre como utilizar tal recurso para aprender inglês, em oposição a apenas preencher o tempo da aula, D.C ainda não atendeu a sugestão dos alunos, trabalhando principalmente com os materiais que tem confiança, como a apostila.

De um cenário de conflitos para um cenário de possibilidades iniciais, a professora conseguiu modificar o sentido inicial do aluno adolescente concretizado na indisciplinada turma da sala 09, mesmo em meio a todos esses desafios.

Vinheta 8

A adolescência a meu ver é uma fase muito bonita do ser humano. Eles são alegres, amáveis, engraçados... Os meus meninos não me dão trabalho mais. A gente se adaptou e se acomodou... Algumas meninas às vezes, faziam as unhas nas aulas de Inglês, mas agora não fazem mais. Elas já sabem que precisam melhorar a própria vida e que é através da aquisição de conhecimentos, que podem alcançar este objetivo. Eu gosto de trabalhar com adolescentes. O que eles precisam é de orientação. Se a professora sabe fazer isto, torna-se menos doloroso o trabalho, pois muitos se encontram desorientados.

Os alunos que antes eram a fonte de seu problema, agora ressaltavam o lado potencial da adolescência, fruto de uma relação interpessoal que exigiu adaptação e acomodação. A

professora teve que agir firmemente para mostrar ao aluno que aqueles comportamentos eram indesejados e incompatíveis com o objetivo original: aprender inglês. Essas ações de tentar buscar uma percepção inicial dos alunos para que eles se envolvessem com a aula se concretizaram a partir do motivo acerca de ensinar uma língua internacional naquele contexto: seu papel profissional como educadora. Seu trabalho tinha esse impacto e pareceu agir como energia fundamental para resistir ao comportamento desafiador do adolescente. Na vinheta 08 ela fez um movimento narrativo mostrando no presente o apreço pelo potencial do adolescente e como isso pode ser contemplado pela educação. Se antes eram turma problema, agora eram estudantes que precisavam de sua intervenção para que pudessem perceber o que a escola poderia fazer na vida deles. Ao mesmo tempo em que representavam todo o potencial de desenvolvimento, fizeram D.C reforçar seu papel como professora capaz de propiciar condições para estabelecer e alcançar diferentes objetivos.

Ainda que a educação seja o caminho, conforme inferido dos relatos, as condições reais são apontadas como o grande desafio.

Vinheta 9

Então, o aluno adolescente não é o ideal, mas o professor, o sistema educacional, o material didático também estão longe do ideal. E é isto, sigo a minha caminhada fazendo o melhor que posso, mas não fico à procura da turma pronta. É muito bom saber que a melhoria que alcançamos até aqui, tem um pouquinho do meu esforço.

A vinheta 9 corrobora o que tem sido apontando em vários trabalhos recentes com foco no ensino de inglês em contexto brasileiro (BASSO; LIMA 2014; LIMA; BARCELOS; FERREIRA, 2014). Os professores têm consciência de que as condições disponíveis para o ensino não são as melhores, mas agem dentro de suas possibilidades, motivados, sobretudo pelo seu papel profissional visando contribuir para a formação do aluno. Como mostrado no relato, ainda que o significado do ensino de inglês seja diferente do sentido dos professores, a professora busca contornar essa situação garantindo que seus esforços possam de alguma forma contribuir para a aprendizagem de inglês. Essas forças internas que motivam sua caminhada profissional saltam dos relatos narrativos como fundamentais para perseverar em face de tantas adversidades. Mesmo sendo experiente, apesar do possível esgotamento de trabalhar sob tais condições indesejadas, ela se esforça para contribuir pelo seu trabalho.

Discussão da narrativa: construindo o sentido

A narrativa apresentada anteriormente representa a construção do sentido de uma professora de inglês em turma de alunos adolescentes. Considerando que o sentido se constitui na atividade (LEONTIEV, 1990/1995), ou seja, na relação mediada do sujeito com o mundo, os relatos da professora mostram ainda o papel dos motivos e das ações que possibilitam compreender a dinâmica de um sujeito que interpreta fenômenos (VYGOTSKY, 1934/2012) como a atividade de educar os adolescentes (ensino de línguas).

Para o estudo do sentido, no entanto, é necessário compreendê-lo em relação ao motivo da atividade bem como seu objeto. Com intuito de entender como os sujeitos interpretam fenômenos de sua relação com a vida social, precisamos atentar ainda para os fatores que estimulam as ações deles no mundo, bem como as necessidades a partir das quais eles agem. Tomando o motivo em seu potencial energizante (LEONTIEV, 1981, p.60), observamos na narrativa que um dos motivos da atividade da professora possivelmente considera que o papel do educador é buscar condições de mudança na vida dos alunos e isso pode ser alcançado pela instrução (produção de conhecimento). Segundo seu relato, a força interior que move seus esforços é o fato de que ao ensinar inglês, ela pode contribuir para o desenvolvimento daqueles adolescentes. Esse é inclusive seu papel profissional.

O sentido que ela constrói a partir dessas relações no contexto social macro da escola pública é inicialmente semelhante ao significado social da adolescência como fase difícil (cf. LIMA; BASSO, 2014). Suas experiências concretas mostram logo de início a vivência do comportamento indisciplinado que afeta significativamente suas oportunidades de promover o ensino que concebe como essencial para sua atividade. Esse sentido, como apontado por Vygotsky (1934/2012), não é imutável, mas se transforma conforme as experiências do indivíduo, algo também defendido por Leontiev (1981). Apesar da primeira impressão impactante, ela não perdeu de vista seus objetivos e partiu em busca do enfrentamento do primeiro contratempo para então conseguir ensinar inglês.

A transformação do sentido sobre ensinar inglês ali se deu a partir da relação entre o motivo que a manteve focada em seu papel, bem como as ações que constituíram a atividade. A narrativa mostrou, por exemplo, duas ações mais marcantes em seu enfrentamento da indisciplina: 1) repreender o comportamento indesejado para gerar percepção de sua impropriedade ao contexto escolar e 2) envolver os alunos incentivadores da indisciplina para começar a participar da aula e desenvolver interesse pelo que ela gostaria de propor. O sentido assim se constituiu de um ponto de partida inicial de estranhamento e rejeição para tentativas

de reorientação do aluno adolescente. Posteriormente, o mesmo grupo de alunos foi descrito como mais participativo e com comportamento mais adequado.

O motivo da atividade (a necessidade social de ensinar uma língua estrangeira para formar alunos capazes de usarem esse conhecimento na vida diária para diferentes fins) se revelou fundamental para resistir aos diferentes contratempos narrados na seção anterior (as conversas, o desrespeito, o desinteresse, dentre outros exemplos). Por se tratar de uma professora com décadas de carreira, esta não é provavelmente sua primeira experiência com turmas de adolescentes. Além disso, ela demonstra saber dos outros desafios somados ao cenário estabelecido naquele contexto (sua carga horária de duas aulas, sua carga horária pessoal de quase quarenta horas semanais, sua vida pessoal, as condições da escola, dentre outros). Mesmo assim, ela se orienta pelo fato de que seu trabalho tem um propósito, ainda que as condições reais causem uma ruptura no sentido real da atividade (educação como intervenção transformadora), tornando-se um trabalho de sustento pessoal onde a totalidade de seu potencial não é alcançada por diversos fatores, muitos dos quais fogem do seu controle imediato (políticas educacionais próprias ao ensino de línguas, investimentos governamentais em formação do professor e das condições de ensino).

Segundo Leontiev (1981), as rupturas e os conflitos incidem em revolta e princípio de mudança pela tomada de consciência. Concordamos, no entanto, com Asbahr (2014) que no campo da educação explica que nem sempre essas rupturas geram tomadas de consciência, mas muitas vezes um adoecimento psicológico e físico. Ainda que a professora deste estudo demonstre resiliência sobre sua profissão em face das condições adversas, tais relações configuram em muitos casos no desgaste do professor e nos conflitos evidenciados em pesquisas com foco na sala de aula com adolescentes (BASSO, LIMA 2014; LIMA, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, LIMA; BARCELOS; FERREIRA, 2014).

O sentido da atividade de ensinar pode ser expresso a partir de uma forma sucinta. Da necessidade social de formar alunos com conhecimentos produtivos para a sociedade atual como a língua inglesa, a professora encontrou em seu contexto de trabalho um entrave inicial nos alunos desinteressados que não percebiam as oportunidades que tal aprendizagem poderia gerar na vida deles. Suas ações não foram isoladas nem do contexto e nem dos sujeitos com quem ela interagiu. Pelo contrário, ela agiu de forma a contornar a situação para então conseguir ensinar. Sua experiência profissional também lhe serviu de apoio para aos poucos resistir à indisciplina e vivenciar os primeiros sinais de envolvimento dos alunos. Ao fim, ela representou um sentido dinâmico sobre ensinar adolescentes: apesar dos eventuais desafios, o

professor necessita de estratégias e resistência para se manter focado em seus propósitos. O adolescente tem o potencial necessário, mas precisa de suporte e intervenção nessa etapa. Assim, a chave para a transformação é o processo educativo, é a instrução, ainda que as condições reais estejam distantes daquelas desejadas.

Considerações Finais

A proposta deste texto foi analisar o sentido de uma professora no contexto de ensino de língua inglesa para alunos adolescentes. Este conceito foi interpretado em diálogo com a teoria histórico-cultural, ou seja, como eventos psicológicos na mente do sujeito que interpreta elementos essenciais da atividade que está inserido. Como parte de uma atividade, para entendermos o sentido, atentamos para o motivo e ações dos sujeitos orientadas por objetivos. Conforme o relato narrativo, observamos que o sentido construído sobre o processo de ensinar inglês naquela realidade envolve a relação da professora com os adolescentes no contexto de sala de aula. Tal atividade foi orientada pelo motivo de que ensinar inglês na vida social propicia novos conhecimentos necessários para a vida atual desses alunos. Logo de início, suas ações foram confrontadas com desafios iniciais com os quais ela buscou adaptar-se para então retornar ao seu objetivo original: ensinar inglês. Nessa relação dinâmica, sugerimos que o sentido modificou-se dinamicamente da disciplina inicial para maior envolvimento por conta de suas ações em sala de aula. A partir disso, gostaríamos de concluir com algumas implicações para professores.

A primeira delas considera *o papel do sentido no espectro mais amplo da atividade e não apenas da consciência do indivíduo*. Esta perspectiva originada em Vygotsky (1934/2001/ 1934/2012) e expandida em Leontiev (1981) ressalta o caráter cultural da vida humana. Ainda que o ser interprete o mundo a sua volta a partir de sua capacidade cognitiva, ele faz uso de significados (palavras e conceitos convencionados em um contexto particular) que o situam socialmente em uma atividade. Para compreendermos o sentido da professora, atentamos não apenas para o processamento de suas experiências, mas o que estimulava suas interações, com quem ela interagiu e sob quais condições. Os diálogos entre Linguística Aplicada e teoria histórico-cultural apontam para essa possibilidade.

A segunda questão diz respeito *ao papel da formação de motivos para a prática dos professores*. Estudar o impacto das energias que movem a ação dos professores significa

entender que as licenciaturas como o curso de Letras podem focalizar a consciência do papel interventivo dos professores pelo ensino como propulsora de suas práticas pedagógicas. Dessa forma, mesmo em face dos eventuais desafios contextuais, o professor pode buscar alternativas em diferentes fontes para alcançar os objetivos que orientam suas ações. Ou seja, mesmo quando os próprios alunos contribuem para dificultar as próprias oportunidades de aprender, o professor encontra suporte nas necessidades sociais de seu trabalho: contribuir pelo ensino para a formação de sujeitos, que por sua vez possam contribuir ativamente na sociedade por meios de conhecimentos desenvolvidos em contexto escolar (como o conhecimento de uma nova língua). Enquanto existem trabalhos com foco na formação de motivos de alunos (HEDEGAARD, 2001; FERREIRA, 2015), como apontamos anteriormente, percebemos também a necessidade de investigar a formação de motivos de professores e o sentido construído na atividade. Esperamos ter contribuído nessa direção.

Estudar o sentido histórico-cultural, além de fornecer formas de compreender a complexidade das interações entre aluno e professor na sala de aula, possibilita entender como ele se relaciona aos direcionamentos do ensino nesses contextos. As implicações abrem espaço para que pensemos em formas interventivas (enquanto o sentido é construído) que auxiliem no planejamento e nas possíveis mudanças para lidar com as especificidades de cada turma, como nos relatos da professora e sua turma da sala 09.

Referências

ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v.18, n.2, p.265-272, 2014.

BARCELOS, A. M. F; LIMA, F. S.; FERREIRA, M. A. “Um por todos e todos por um?” A indisciplina na aula de inglês segundo as crenças de alunos adolescentes. In: LEFFA, V.; IRALA, V. (Orgs). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: EDUCAT. p.79-109.

[BASSO, E. A.](#); [LIMA, F. S.](#) A Primeira impressão é a que fica? Crenças de uma professora de inglês no primeiro ano de trabalho com adolescentes de escola pública. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). *A Formação de Professores de Línguas: Novos olhares Volume 3*. Campinas: Pontes, 2014, v. 3, p. 109-134.

BRUNER, J. Narrative, Culture and Mind. In: SCHIFFRIN, D.; DE FINA, A.; NYLUND, A. (Orgs.). *Telling Stories: Language, Narrative and social life*. Washington: Georgetown University Press, 2010. p.45-50.

FERREIRA, M. M. Motivo e sentido pessoal no letramento acadêmico em inglês: uma contribuição da perspectiva sócio-histórico-cultural e da atividade. In: FERREIRA, M. M.; MARTINELLI, L. M. F.; SOUZA, J. A. R. (Orgs.). *Ensi no-Aprendizagem de línguas e a teoria sócio-histórico-cultural e da atividade*. São Paulo: Humanitas, 2015. p.105-130.

FUNDAÇÃO ABRINQ. *Cenário da infância e da adolescência no Brasil 2016*. São Paulo: Coktail gráfica e editora, 2016. 60p.

HEDEGAARD, M. *Learning and child development*. Aarhus: Aarhus University Press, 2002. 250p.

_____.; EDWARDS, A.; FLEER, M. (Eds.). Introduction: Cultural-historical understandings of motives and children's development. In:_____. *Motives in Children's Development: cultural-historical approaches*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. p.1-8.

LEONTIEV, A. N. The problem of activity in psychology. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk: Sharpe, 1972/1981. p.37-71.

_____. *Problems of the Development of the Mind*. Moscow: Progress, 1981.

_____. Problems in the Psychology of Activity. *Journal of Russian & East European Psychology*, v.33, n.6, p.39-53, 1990/1995.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n.1, p. 13-28, 2012.

LIMA, F. S. *Trajetórias em espiral: a formação histórico-cultural de professores de Inglês*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. 2017. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Unesp, São José do Rio Preto, 2017.

_____. *Signs of Change in Adolescents' Beliefs about Learning English in Public School: a Sociocultural Perspective*. 2012. 239f. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2012a.

_____. Adolescents' Beliefs About Group Activities and Peer Collaboration while Learning EFL Through Music in Brazil: A Sociocultural Analysis. *Humanising Language Teaching*, v.14, n.6, p. 01-20, 2012b.

_____. Em defesa da aprendizagem de inglês na escola pública: considerações sobre crenças de alunos adolescentes. *Uniletras*, v. 34, n.2, p. 157-170, 2012c.

_____. Adolescentes, turma problema? Experiências em uma intervenção na escola pública. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, v. 2, p. 1-11, 2012d.

_____.; BASSO, E. A. “Nem sempre a língua que eu falo é a que eles entendem – crenças sobre o ensino de inglês com adolescentes de escola pública. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 17, p. 65-91, 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 14, n.40, p. 143-155, 2009.

TALYZINA, N. F. *The Psychology of Learning: theories of learning and programmed instruction*. Moscow: Progress Publishers, 1981. 342p

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001. 520p.

_____. *Thought and Language*. Expanded and revised. Cambridge, MA: MIT Press, 1934/2012. 307p.

_____. Development of Thinking and Formation of Concepts in the Adolescent. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *The Vygotsky Reader*. Oxford, UK: Blackwell, 1994a.p.185-265.

_____. Imagination and Creativity in the Adolescent. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *The Vygotsky Reader*. Oxford, UK: Blackwell, 1994b.p.266-288.

_____. Development of Interests at the Transitional Age. In: RIEBER, R.W. (Ed.). *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. vol. 5. *Child Psychology*. New York: Plenum Press, 1998a.

WERTSCH, J. V. The concept of activity in soviet psychology: an introduction. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk: Sharpe, 1981. p.37-71.

ZUENGLER, J.; MILLER, E. R. Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds? *TESOL Quarterly*, v.40, n.1, p.35-58, 2006.

REFLEXÕES SOBRE A POSIÇÃO-SUJEITO NA DISCIPLINA “ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA” DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSM

Adrielle Delgado Dias¹
Grazielle da Silva dos Santos²

RESUMO: Este artigo busca, de acordo com os pressupostos teóricos da Análise do Discurso, compreender como o ementário da disciplina “Oralidade, Leitura e Escrita”, do Curso de Pedagogia da UFSM, autentica o perfil docente apontado no objetivo geral desse mesmo curso, a partir das tomadas de posição de sujeito identificadas. Para tanto, tomamos como corpus a ementa da disciplina, bem como o objetivo geral do curso, buscando explicitar o(s) sujeito(s) presentes nas Formações Discursivas analisadas. Os resultados revelam a existência de diferentes sujeitos: no objetivo geral do curso está pressuposto um sujeito-professor, enquanto que na ementa da disciplina encontramos um sujeito que apenas adquire informações. Com isso, entendemos que a posição-sujeito existente na ementa gera uma contradição, o que nos faz refletir sobre o próprio papel de um curso de licenciatura: o de formar professores.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso. Posição de Sujeito. Curso de Pedagogia da UFSM.

ABSTRACT: This article seeks, according to the theoretical assumptions of Discourse Analysis, to understand how the teaching subject "Orality, Reading and Writing", of the UFSM Pedagogy Course, authenticates the teaching profile pointed out in the general objective of this same course, from the identified subject positions. To do so, we take as corpus the syllabus of the discipline, as well as the general objective of the course, seeking to make explicit the subject (s) present in the analyzed Discursive Formations. The results reveal the existence of different subjects: in the general objective of the course, a subject-teacher is presupposed, whereas in the discipline's text we find a subject that only acquires information. With this, we understand that the subject-position in the menu generates a contradiction, which makes us reflect on the very role of a licentiate course: that of training teachers.

KEYWORDS: Discourse Analysis. Subject positions. UFSM Pedagogy Course.

Considerações iniciais

Questões referentes à língua e à linguagem sempre nos instigaram, especialmente por entendermos que seu estudo possibilita pensar muito mais que o objeto em si, mas como seus efeitos repercutem na formação do sujeito docente. Por isso nosso interesse no espaço de um

¹ Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: adrielle.ufsm@gmail.com.

² Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: graziesp@hotmail.com.

Curso de Licenciatura, mais especificamente no de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tendo em vista que essa se configura como a primeira área de formação de uma das autoras deste artigo, revelando-se um campo propício e relevante ao estudo discursivo-interpretativo, especialmente em relação aos conhecimentos linguísticos necessários à formação docente do pedagogo.

Sendo assim, partindo de inquietações referentes a questões sobre língua e linguagem, no Curso de Pedagogia da UFSM, é que se delineia este trabalho, o qual tem por objetivo compreender, partindo dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso (AD), como o ementário da disciplina “Oralidade, Leitura e Escrita”, do Curso de Pedagogia da UFSM, certifica o perfil de professor que está assentado no objetivo geral desse curso.

Para tanto, primeiramente realizamos um levantamento das disciplinas que trabalham a relação língua-linguagem dentro do referido Curso. Dessa forma, elegemos a disciplina “Oralidade, Leitura e Escrita”, por observarmos que no seu programa estão expostos temas referentes a questões especificamente linguísticas, como: Sociolinguística, Psicolinguística e Linguística Aplicada. Na sequência, analisamos, no ementário dessa disciplina e no objetivo geral do Curso de Pedagogia da UFSM, as posições-sujeito aí presentes, pois entendemos que essa categoria analítica nos possibilita compreender em que medida os conhecimentos previstos no programa da disciplina contemplam o perfil docente esperado no objetivo geral desse Curso.

Porém, antes de tudo, apresentamos, a seguir, algumas noções que nos são muito caras dentro da AD e que se configuram fundamentais ao desenvolvimento de nosso estudo.

Um pouco sobre a AD

A Análise de Discurso surgiu nos anos 60, na França, como campo teórico e analítico fundado por Michel Pêcheux e, no Brasil, nos anos 80, postulado por Eni Orlandi.

A AD³ se situa na relação entre o linguístico e o histórico, estabelecendo o discurso como objeto de estudo que conjuga aspectos linguísticos com aspectos histórico-ideológicos. Para tanto, Pêcheux começou a questionar a concepção de língua como um sistema, porque entende que a língua possui uma exterioridade, ou seja, os sujeitos a põem em funcionamento, e essa exterioridade dá passagem para se considerar a história da e na língua como fato de discurso⁴.

Por isso, o estudioso propôs uma articulação de três campos do saber: o Materialismo Histórico, para entender como se efetivam os processos sociais e as transformações das

³ Segundo Petri (2006, p. 191): “É Pêcheux que estabelece as devidas relações que interessam à constituição da AD. [...] apoiando-se na noção althusseriana, que prevê o atravessamento da ideologia; e na noção lacaniana, que pressupõe o inconsciente como constitutivo”.

⁴ Mالدیدier (2003) explica que o discurso é o lugar teórico em que as questões sobre língua, história e sujeito estão entrelaçadas.

formações sociais; a Linguística, como lugar de reflexão sobre a língua e a linguagem; e a Teoria do Discurso, para compreender o histórico processual dos sentidos⁵.

Para Orlandi (2005), a AD vai constituir-se como um lugar teórico propício ao estudo a partir de três grandes áreas do conhecimento: a Linguística, a Psicanálise e o Marxismo, pois somente assim é possível contemplar a significação do discurso. A autora, ainda, salienta que a Análise de Discurso

Concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. (ORLANDI, 2005, p. 15)

Dessa forma, o entendimento de discurso está na noção de um objeto teórico constituído por sentidos produzidos historicamente nas práticas sociais, pois ele (o discurso) configura o lugar onde se pode observar a relação entre língua e ideologia. Sendo assim, o discurso funciona como um lugar de mediação, pois é nele que os sentidos são produzidos.

Segundo Orlandi (2005, p. 21), “o discurso é efeito de sentidos entre locutores”, em que constantemente a posição-sujeito é redefinida, nas práticas sociais, pelas condições de produção⁶ do discurso. Em razão disso, entendemos que o sujeito não se desvincula da ideologia, pois ele é um sujeito socializado, ou seja, ele discursiviza de acordo com suas marcas do social, do ideológico e do histórico, em que ora é assujeitado pela ideologia que o domina, ora pelo seu próprio inconsciente.

Com isso, compreendemos que “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 167). Em outras palavras, não existe um discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia, pois o sujeito sempre se inscreve em uma ideologia, marcando suas posições no discurso.

Orlandi (2005) nos explicita que o sujeito só tem acesso a parte do que diz, sendo atravessado pela linguagem e pela história⁷, sob o modo do imaginário. Ele é sujeito à língua e à história, pois é afetado por elas quando produz sentidos, e ele necessita disso, pois se não produz sentidos, não se constitui como sujeito.

Nesse sentido, a autora apresenta a ideia de “posição” que um sujeito discursivo tem frente a outros, pois é o lugar que o sujeito ocupa que o coloca como sujeito de sua fala. “É a

⁵ “Os sentidos são, pois, partes de um processo. Realizam-se num contexto mas não se limitam a ele. Têm historicidade, têm um passado e se projetam num futuro” (ORLANDI, 2006, p. 103).

⁶ Hoff (2001, p. 88) aponta que: “Conforme Pêcheux (1969), as condições de produção são as circunstâncias em que o discurso é realizado, o contexto, as formações sociais, históricas e ideológicas em que um enunciado é produzido”.

⁷ Segundo Mazière (2007, p. 100): “Com a história, a AD encontrou um campo privilegiado. Mais ainda, parece que a AD pensa o sentido linguístico como sendo história, produto da história, constitutivo da história”.

posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz” (ORLANDI, 2005, p. 49). Ou seja:

O modo como o sujeito ocupa seu lugar, enquanto posição, não lhe é acessível, ele não tem acesso direto à exterioridade (interdiscurso) que o constitui. Da mesma maneira, a língua também não é transparente nem o mundo diretamente apreensível quando se trata da significação pois o vivido dos sujeitos é informado, constituído pela estrutura da ideologia. (PÊCHEUX, 1975 apud ORLANDI, 2005, p. 49)

Posto isso, os sujeitos são intercambiáveis, visto que quando nos colocamos em uma determinada posição, em determinada situação, há um sentido relativo à formação discursiva em que nos inscrevemos, ou seja, “não é uma forma de subjetividade mas um ‘lugar’ que ocupa para ser sujeito do que diz” (ORLANDI, 2005, p. 49). Por conseguinte, podemos dizer que um mesmo indivíduo assume-se como diferentes sujeitos em diferentes formações discursivas. Por exemplo, quando uma mulher questiona seu filho sobre o horário de chegada em casa, o sentido do enunciado é construído a partir da posição de mãe assumida. Desse modo, “podemos até dizer que não é a mãe falando, é a sua posição. Ela aí está sendo dita. E isso significa. Isso lhe dá a identidade. Identidade relativa a outras: por exemplo, na posição de professora, de atriz etc.” (ORLANDI, 2005, p. 49).

O que compreendemos é que todos os enunciados fazem parte do discurso, um sujeito pode ter uma posição social em cada momento, por exemplo, podemos ser professora, filha, estudante, etc., de acordo com a situação em que estamos inseridos. Segundo Courtine (1999),

[...] *são posições de sujeito* que regulam o próprio ato da enunciação: o interdiscurso, sabe-se, fornece, sob a forma de citação, recitação ou preconstituído, os objetos do discurso em que a enunciação se sustenta *ao mesmo tempo* que organiza a identificação enunciativa (através do regramento das marcas pessoais, dos tempos, dos aspectos, das modalidades...) constitutiva da produção da formulação por um sujeito enunciator. (COURTINE, 1999, p. 20, grifos do autor)

A Análise de Discurso parte da ideia de que o sujeito não é fonte do sentido, mas que ele se forma a partir de uma rede de memória⁸ acionada pelas formações discursivas que representam no seu discurso diferentes posições-sujeito, ou seja, a formação discursiva, como lugar da interpelação ideológica do sujeito, configura uma matriz de sentido.

Para tanto, Pêcheux e Fuchs afirmam que

É impossível identificar ideologia e discurso [...], mas que se deve conceber o discursivo como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica. Dito de outro modo, a espécie discursiva pertence, assim pensamos, ao gênero ideológico, o que é o mesmo que dizer que as formações ideológicas [...]

⁸ Nesse caso, podemos falar em memória discursiva, que segundo Orlandi (2005, p. 31), é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra”.

comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes. (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 166)

Em consequência disso, tem-se que no discurso a ideologia se revela através de sua materialidade ideológica, que, por sua vez, se materializa nas formações discursivas (FDs), em que, segundo Pêcheux (1997), o sujeito do discurso se inscreve por meio da forma-sujeito de acordo com as posições e as condições de produção dadas. O autor ainda expõe que a forma-sujeito “tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, *ela simula o interdiscurso*⁹ *no intradiscurso*¹⁰, de modo que o interdiscurso *aparece* como o puro ‘já-dito’¹¹ do intra-discurso, no qual ele se articula por ‘co-referência’” (PÊCHEUX, 1997, p. 167, grifos do autor).

Assim, Orlandi (2005) apresenta duas observações referentes às FDs. Primeiro, que os sentidos derivam das formações discursivas em que as palavras se inscrevem, e segundo, que é pela identificação da FD que se podem compreender os diferentes sentidos.

Pêcheux (1997) afirma que o lugar do sujeito não é vazio, mas preenchido pela forma-sujeito de uma determinada FD, pois é pela forma-sujeito que um indivíduo se inscreve em uma determinada formação discursiva, identificando-se e constituindo-se como sujeito. Nesse sentido, a formação discursiva é aquilo que, numa dada formação ideológica, determina o que pode e deve ser dito. Desse modo, as palavras recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas, pois “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1997, p. 161, grifos do autor). O que Pêcheux quer dizer é que o funcionamento da ideologia com a interpelação dos indivíduos em sujeitos ocorre por meio das formações ideológicas, fornecendo a cada sujeito a sua realidade enquanto sistema de evidências e de significações que são percebidas, aceitas e experimentadas.

Sendo assim, para podermos analisar as posições-sujeito a partir das materialidades linguísticas que tomamos como corpus deste estudo, faz-se necessário, primeiramente, vislumbrarmos as formações discursivas presentes nas nossas sequências discursivas (SDs) – que correspondem às textualidades de nosso corpus – para, posteriormente, identificarmos tais posições, procedimento que é apresentado na próxima seção.

Do processo interpretativo-discursivo

⁹ Orlandi (2005, p. 32-33) expõe que “o interdiscurso – representada como um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos – em uma estratificação que, em seu conjunto, representa o dizível”.

¹⁰ A mesma autora, explica o intradiscurso como um eixo horizontal, “que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas” (ORLANDI, 2005, p. 33).

¹¹ Fala-se em “já-dito”, pois entendemos que todo o discurso é produzido por meio de discursos anteriores de outro alguém.

Ao partirmos do interesse de investigar o modo como os estudos da língua e da linguagem estão presentes no Curso de Pedagogia da UFSM é que se constrói este trabalho, no qual buscamos analisar a posição de sujeito na disciplina “Oralidade, Leitura e Escrita” do Curso de Pedagogia da UFSM, contrapondo (ou não) à posição de sujeito presente no objetivo geral do curso.

Antes de tudo, cabe lembrar as palavras de Foucault (2001) acerca do que vem a ser uma disciplina: “Uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto e métodos, um corpo de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e definições, de técnicas e de instrumentos” (p. 30). Ou seja, uma disciplina é um conjunto de discursos. Ela se constrói em um campo de enunciação, com uma regulação e funcionamento específicos, pela discursivização dos conhecimentos a partir de determinadas FDs. Esse espaço de enunciação¹² distribui os conhecimentos de um modo particular, e essas configurações específicas dos discursos em suas relações com outros discursos e com o conhecimento irão incidir em relação à história e à memória das línguas, do saber sobre elas produzidas, das instituições e do sujeito.

No Curso de Pedagogia, várias são as disciplinas que preveem o conhecimento linguístico. Mas, para o momento, tomamos apenas uma disciplina – até mesmo pela própria limitação de extensão textual de um artigo científico –, “Oralidade, Leitura e Escrita”, já que esta trata sobre questões de aquisição da linguagem.

A fim de organizar o processo analítico, procederemos segundo as orientações procedimentais difundidas por Orlandi (1999): a superação da superfície linguística e o alcance do objeto e do processo discursivos. Assim, a primeira etapa implica apresentar a materialidade linguística, com a finalidade de viabilizar o conhecimento empírico dos textos que serão analisados. Dessa forma, seguem, abaixo, as sequências discursivas (SDs) que correspondem, respectivamente, à reprodução fiel da ementa da disciplina e do objetivo geral do Curso.

SD 1- Objetivos da ementa da disciplina “Oralidade, Leitura e Escrita”:

- *Analisar o processo de construção do conhecimento e as teorias que o embasam, procurando estabelecer uma relação dialética entre desenvolvimento, ensino e aprendizagem, que contribuam para a aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura.*

SD 2- Objetivo geral do curso de Pedagogia da UFSM:

¹² Para Guimarães (2005), espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas habitados por falantes, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer.

- *O curso tem como objetivo geral formar professores/profissionais em nível superior para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os alunos são capacitados para atuar nas diferentes modalidades de ensino e/ou nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.*

Orlandi explica que, nessa fase inicial, o analista começa a “vislumbrar a configuração das formações discursivas que estão dominando a prática discursiva em questão” (1999, p. 78). De acordo com a mesma autora, as formações discursivas se configuram como regionalizações do interdiscurso, permitindo, dessa forma, compreender o processo de produção dos sentidos, estabelecer regularidades no funcionamento do discurso e determinar o que pode e deve ser dito (ORLANDI, 1999). Isto posto, o próximo passo requer a explicitação das FDs dominantes identificadas nas SDs supracitadas:

FD 1: FD na qual se inscrevem sujeitos que, ao analisar e problematizar as teorias, podem tão somente propor práticas produtivas no ambiente escolar, referentes à aquisição e desenvolvimento da linguagem e da escrita, mas não aplicá-las.

FD 2: FD na qual se inscrevem sujeitos que são aptos e preparados para atuarem como professores pedagogos.

Apreendido o objeto discursivo, movimenta-se a segunda etapa da análise, relacionando as formações discursivas distintas com a formação ideológica que rege essas relações. Como, neste caso, encontrou-se uma FD dominante para cada SD, a interpretação se constituirá no olhar sobre o funcionamento dessas relações no interior de cada formação discursiva, bem como entre elas.

Na **FD 1**, encontramos um sujeito que apenas conhece teorias linguísticas, as problematiza e propõe práticas pedagógicas, não tendo, assim, condições de transpor tais conhecimentos à práxis em sala de aula com os alunos.

Já na **FD 2**, o que encontramos é um sujeito que se forma docente, capaz de atuar como tal tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais de uma escola.

Dessa forma, a análise das FDs nos permite considerar que, na **FD 2** – referente ao objetivo geral do Curso –, há um sujeito-professor pressuposto, tendo em vista que se espera que o curso forme profissionais docentes, aptos a atuarem como tal.

Por outro lado, o sujeito que encontramos presente na **FD 1** – referente ao objetivo da disciplina – é um sujeito que analisa conhecimentos teóricos para propor ações pedagógicas referentes à aquisição da língua e da linguagem, porém não é habilitado a trabalhá-las de forma prática, ou seja, não as aplica como professor em sala de aula.

A análise em separado das **FDs 1 e 2** nos revela a existência de duas posições-sujeito distintas, o que, conseqüentemente, nos leva a compreender a existência de uma divergência entre o sujeito que o Curso espera formar e o sujeito que a disciplina analisada possibilita formar, no que concerne aos conhecimentos linguísticos. Ou seja, discursivamente, o Curso presume um perfil docente ao pedagogo, enquanto que a disciplina tão somente torna esse sujeito um analista crítico das teorias linguísticas. Nesse sentido, podemos afirmar que a disciplina descaracteriza o objetivo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSM: o de formar um professor pedagogo!

Desse modo, “o resultado da análise é uma interpretação” (MAZIÉRE, 2007, p. 25), a qual nos aponta que a posição de sujeito do objetivo do Curso difere da posição de sujeito da ementa da disciplina. Contudo, o que nos inquieta é como um curso formador de professores não mantém uma coerência entre o objetivo da disciplina e o objetivo geral do Curso. Obviamente, não queremos dizer que as disciplinas do Curso de Pedagogia da UFSM devam estar todas baseadas unicamente na prática do professor, até porque sabemos da importância das teorias para tal formação, mas sim que elas mantenham uma relação dialética com o princípio formativo docente do Curso.

Considerações finais

Conforme nos ensina Orlandi (1999), assim como o discurso, também uma análise nunca é igual à outra. Inexiste o óbvio, a transparência dos sentidos. Cada gesto de interpretação possibilita um olhar outro, uma (re)significação. E esse foi o nosso particular olhar. Sendo assim, de acordo com Petri (2006),

[...] ao analista de discurso não interessa perseguir uma verdade, não interessa propor uma tese originalíssima, mas interessa sim apresentar a singularidade de um olhar atento sobre o objeto de estudo, interessa revelar particularidades que passavam despercebidas, interessa contribuir para a construção do aparato teórico-metodológico da AD. (PETRI, 2006, p. 192)

Dessa forma, este encaminhamento final, reflexivo da prática analítica, explica o que tal análise representou para as analistas. Com isso, analisamos e refletimos sobre as posições de sujeito presentes no ementário da disciplina “Oralidade, Leitura e Escrita” do Curso de Pedagogia da UFSM, assim como do objetivo geral do Curso.

Portanto, ao partirmos do pressuposto de que o sujeito se constitui a partir de uma formação ideológica é que compreendemos as posições-sujeito presentes na disciplina e no curso. Ou seja, identificamos com esta análise diferentes sujeitos, em que o sujeito presente no objetivo geral do curso difere do sujeito presente no ementário da disciplina.

Assim, concordamos com Orlandi (2012) quando afirma que

[...] a particularidade do método em análise de discurso, também vista no que significa entremeio¹³, é a de ser aberto, dinâmico (não positivista), não sendo tomado como aplicação automática da teoria, mas como *mediação* entre teoria e análise, na busca dos procedimentos próprios ao objeto que se analisa. (ORLANDI, 2012, p. 12, grifos da autora)

Concluimos, assim, que esta é uma posição-sujeito incômoda e contraditória, tendo em vista que, no objetivo geral do Curso de Pedagogia, identificamos um sujeito-professor, que supõe um docente em formação, enquanto que, no ementário da disciplina, identificamos um sujeito que conhece e analisa teorias que embasam o processo de construção do conhecimento, referentes à aquisição da linguagem escrita e da leitura, tendo condições somente de propor ações pedagógicas, mas não de aplicá-las, por estar ainda em formação docente.

Nesse sentido, de acordo com Orlandi (2006), compreendemos que as diferentes posições de sujeito representam as diferentes formações discursivas que atravessam a história, pois “cada texto tem, assim, uma certa unidade discursiva com que ele se inscreve em um tipo de discurso determinado” (p. 60).

Portanto, a posição-sujeito existente no objetivo do Curso possui uma formação histórica e ideológica distinta da posição-sujeito existente no ementário da disciplina, já que identificamos um sujeito-professor e um sujeito que apenas conhece e analisa teorias, para propor práticas pedagógicas, porém não possui condições de aplicá-las.

Por fim, é importante ressaltar que não buscamos fazer juízo de valor com nossa interpretação. Almejamos, sim, que com nosso gesto interpretativo tenhamos apresentado subsídios para se repensar o próprio currículo do Curso de Pedagogia da UFSM, ou partir para uma análise mais aprofundada da própria prática dos professores de disciplinas, como a que aqui analisamos – isto é, de cunho linguístico. Por exemplo, uma análise discursiva das narrativas desses docentes, buscando vislumbrar o entendimento que eles depreendem ao entrar em contato com tais objetivos (da disciplina e do Curso), do que deve ou não ser ensinado nessas disciplinas, como acreditam que devem abordar tais conhecimentos, etc., tendo em vista o perfil docente esperado. Enfim, estudos que priorizem a qualificação da formação docente dentro do referido Curso – o que pode, inclusive, ser estendido a outros cursos de licenciatura, pois acreditamos que essa não seja uma problemática isolada.

Referências

¹³ Para Orlandi (2012), “entremeio significa, sobretudo, não pensar nas relações hierarquizadas, ou instrumentalizadas, ou aplicações. Trata-se da transversalidade de disciplinas pensadas como, segundo M. Pêcheux (1969), *empréstimos que se usam como metáforas*, o nosso contexto científico” (p. 11, grifos da autora).

COURTINE, J. J. O chapéu de Clémentis. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (orgs.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 7 ed. São Paulo: Loyola, 2001.

GUIMARÃES, E. *Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.

HOFF, B. M. E. O *dizer* da prática do sujeito-professor de língua materna: um estudo discursivo. In: CORACINI, M. J.; PEREIRA, A. E. (orgs.). *Discurso e sociedade: práticas em análise do discurso*. Pelotas: ALAB / EDUCAT, 2001.

MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso*. (Re)ler Michel Pêcheux Hoje. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MAZIÉRE, F. *A análise do discurso: história e práticas; tradução Marcos Marcionilo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. *Discurso e leitura*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradutores Bethania S. Mariani... [et al.]. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.]. 3 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PETRI, V. Michel Pêcheux e a teoria do discurso nos anos 60. In: *Expressão*. Revista de Centro de Artes e Letras. Santa Maria: UFSM, (2), Jul/Dez. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. UFSM. *Pedagogia Diurna*. Santa Maria, 2016. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/ce/index.php/graduacao/pedagogia-diurno>>. Acesso em: 1 jun. 2016.

_____. *Portal do Ementário*. Santa Maria, 2016. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/ementario/curso.html?idCurso=1061>>. Acesso em: 1 jun. 2016.

A RECATEGORIZAÇÃO COMO FERRAMENTA DISCURSIVA: UMA ANÁLISE DE TEXTOS ESCOLARES DE ALUNOS DE UMA PERIFERIA CARIOCA

Sílvia Adélia Henrique Guimarães¹

RESUMO: De acordo com a base que rege os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCN/LP), quanto ao desenvolvimento da expressão escrita em situações de uso, investigou-se como estudantes do nono ano e moradores de uma periferia carioca posicionam-se discursivamente em textos com vieses argumentativos. O trabalho pautou-se na teoria da referenciação, considerando que os sentidos do texto se constroem no curso da interação, sendo esta intersubjetiva. Ademais, assumiu uma tendência teórica atual que agrega, além das estratégias correferenciais, a perspectiva da recategorização a partir de diversos fatores co(n)textuais possíveis a sua manifestação. Para efetivar a pesquisa, foram mapeadas todas as estratégias lexicogramaticais que serviriam à constituição das anáforas diretas em cinco textos e, em seguida, foram analisadas as formas de recategorização neles presentes. Os resultados apontaram que alguns aspectos gramaticais, como elipse e pronomes, foram estratégias limitadoras da argumentatividade nos textos. Contudo observou-se o fenômeno da recategorização não apenas pelas anáforas diretas, mas, também, pela predicação. Esses resultados possibilitam pensar quanto aos usos da língua(gem) nas periferias e a uma necessária metodologia que instrumentalize os alunos mediante peculiaridades linguístico-discursivas ali encontradas.

PALAVRAS-CHAVE: Referenciação. Alunos de Periferia. Argumentação.

ABSTRACT: In this paper, we investigate how students of the ninth grade and dwellers of a Rio de Janeiro periphery position themselves discursively in argumentative texts, and how they respond to the principles contained in the National Curricular Parameters of the Portuguese Language (PCN/LP), since its base is the development of written expression in situations of use. The work is guided by the theory of reference, considering that the meanings of the text build themselves during the interaction, which is intersubjective. Furthermore, it assumes a current theoretical tendency that adds, in addition to the coreferential strategies, the recategorization perspective from several possible co(n)textual factors for its manifestation. To carry the research out, we mapped all the lexicogrammatical strategies that served to constitute the direct anaphors in five texts and then we analyzed the forms of recategorization in these texts. The results reveal that some grammatical aspects, such as ellipse and pronouns, restricted the argumentativity in the texts. However, the recategorization phenomenon occurred not only by direct anaphors, but also by predication. According to these results, it is possible to think the language use in the peripheries, and think on a necessary methodology that provides students tools from the linguistic-discursive singularities found there.

KEYWORDS: Reference. Periphery Students. Argumentation.

¹ Doutoranda em Letras (Linha de Pesquisa: Descrição da Língua Portuguesa), na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: sguimaraes05@hotmail.com.

Introdução

A linguística textual é um dos campos do saber que vêm contribuindo para o projeto educacional brasileiro contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCN/LP). Exemplo disso é que vários pesquisadores filiados à disciplina foram agregados ao seu referencial teórico, possibilitando à prática educacional um teor linguístico minimamente interacional. Nessa perspectiva, o trabalho com linguagens analisa duas necessidades básicas: a da língua como recurso de interação proposta para os alunos dos diferentes níveis de ensino; e a da língua como recurso de engajamento, possível aos alunos anteriormente excluídos dos saberes formais, nas modalidades de ensino.

Nesse contexto de inclusão, vários pesquisadores concentram-se em textos de estudantes, averiguando, fulcralmente, se são textos coesos/coerentes e cumpridores de um projeto de dizer concernentes às práticas sociais letradas em que se inserem (CUSTÓDIO FILHO, 2006; NASCIMENTO, 2006; FEITOSA, 2012). E, nessa esteira, concentramo-nos nos alunos de periferias: tratando-se de sujeitos socialmente marcados pela falta (simbólica e material), entendemos que as possíveis “faltas” encontradas em seus textos possam levar a novas propostas de inclusão educacional.²

O conceito de periferia(s) que assumimos é aquele apresentado nos estudos atualizados do campo da geografia: agregam uma carga semântica específica para o termo quando relacionado ao contexto do Rio de Janeiro. Nesse contexto, trata-se de lugares não mais observados exclusivamente pela variável “distanciamento geográfico dos grandes centros urbanos”; ou seja, não está relacionado a um modelo *dual* de cidade (ABREU, 2003; RITTER; FIRKOWSKI, 2009; LAGO, 2014).

Com isso em tela, é inevitável, atualmente, a resignificação do termo: assume-se, pois, que existam diferentes periferias cariocas, abarcando culturas, inserções e afastamentos também diferenciados na cidade que faz gerar nossos dados. Nesse sentido, as favelas, o subúrbio³ carioca e os municípios geograficamente afastados são considerados, por alguns

² Apesar de não elaborarmos estratégias metodológicas específicas, defendemos que conhecer as anáforas emergentes nesses textos, e os sentidos por elas invocados, apresenta-se como matéria-prima para futuros trabalhos de cunho pedagógico.

³ Conquanto muitos pesquisadores, principalmente, da sociologia, não gostem da “confusão” que se faz entre o termo subúrbio e periferia (visto que o primeiro tem uma história e cultura peculiares, nem sempre agregando

pesquisadores da geografia, como tipos diferentes de periferia se relacionados em termos de segregação social.

Foi nesse contexto que analisamos cinco textos argumentativos (representados por RED_01 a RED_05), produzidos por alunos de uma periferia da zona norte do Rio de Janeiro. Instigou-nos, para tanto, a pergunta central: Como alunos que frequentam uma escola com características bastante peculiares (salas superlotadas, faltas justificadas pela violência do entorno escolar, indisciplina, por vezes, generalizada, falta de recursos materiais, defasagem relacionada ao letramento, etc.) retomariam o objeto de discurso e (re)construí-lo-iam na discursividade de seus textos? Engajados nesta questão, nossos objetivos específicos foram: a) olhar) quais aspectos da lexicogramática (tendo em vista o ensino, ainda, bastante concentrado na abordagem prescritiva) eles mobilizariam e transporiam para o nível discursivo; e b) destacar características outras presentes no co(n)texto que pudessem ampliar o projeto de dizer desses alunos. Para isso, os alunos, participantes voluntários, não foram guiados a proceder leituras prévias sobre o tema. Além disso, não receberam quaisquer orientações sobre aspectos gerais da produção (correções gramaticais, reescrita, etc.). Esse contexto de produção justifica-se na intenção de deixar que eles ativassem autonomamente seu conhecimento de mundo (incluindo-se aí o conhecimento linguístico).

Em consonância com a Linguística Textual pautada no texto sob o viés sociocognitivo interacional (CAVALCANTE, 2011; BRONCKART, 2012; FÁVERO; KOCH, 2012), escolhemos as anáforas diretas como procedimento metodológico por serem pouco abordadas na sala de aula em nível discursivo e por serem ferramentas linguísticas relevantes para essa discursividade. Para pautar a discussão, apresentamos os resultados de duas formas: 1) pelo mapeamento das anáforas diretas (representado por uma tabela), exemplificando os achados com excertos das redações; e 2) por meio de um texto integralmente transcrito, com este, possibilitando vislumbrar a recategorização a partir de elementos co(n)textuais.

Os resultados desta investigação sinalizaram que os produtores apresentavam algum conhecimento teórico dos aspectos gramaticais que contribuem para a coesão/coerência textual. Contudo não revelaram proficiência no *uso* das estratégias de retomada. Outrossim, os

teoricamente o conceito de periferia), vários pesquisadores da geografia que se concentram em estudar o Rio de Janeiro assumem a periferia como uma classificação mais geral, cheia de nuances políticas, culturais, capitais, sociais... Nesse sentido, o subúrbio e a favela seriam subtipos de periferias cariocas – assim como o entorno suburbano pode também conter outro subtipo de periferia, tornando o conceito bastante complexo e levando-nos a concordar com o conceito pluralizado de periferia carioca (sobre isso, ver SOTO, 2008; ABREU, 2003; RITTER; FIRKOWSKI, 2009; LAGO, 2014).

textos em estudo assinalaram recategorizações não apenas representadas pelas expressões nominais, mas, também, relacionadas à predicação.

Apesar da limitação da pesquisa, que se concentrou em apenas um contexto escolar, e analisou apenas cinco textos escolares, o trabalho ajuda a refletir sobre uma atuação docente que objetive instrumentalizar o aluno de periferias, de forma que este desenvolva consciência linguística, amplie seu repertório linguístico e escolha usar mecanismos lexicogramaticais para fins discursivos, especificamente, na construção argumentativa de um texto.

A linguística textual e o processo de referenciação: por uma abordagem sociocognitiva

A linguística textual é um campo de estudo que começou a desenvolver-se nos anos 1950/60, na Alemanha, propondo o avanço das pesquisas da gramática da frase. Essa área de conhecimento, que entende o texto como uma unidade global, passou a incluir em sua agenda fenômenos como a correferenciação, a pronominalização, a seleção e uso dos artigos, entre outros aspectos anteriormente ignorados (FÁVERO; KOCH, 2012).

Atualmente, inscreve-se em uma perspectiva sociocognitiva interacional (ADAM, 2011), em que o contexto também assume relevância nos estudos. Para Van Dijk (2012), o modelo de experiências às quais os sujeitos de uma determinada “comunidade” estão expostos promove um *modelo de contexto* revelado na língua. Esse conceito contribui para a concepção desta pesquisa de que os alunos de periferia estão expostos a certas experiências; ou expostos, sistematicamente, a determinadas informações de mundo que os levam a manter um certo padrão discursivo, podendo ser descrito na língua. Por isso, os produtores não foram vistos apenas como sujeitos que vivem em periferias, mas como falantes que estão permeados e que também permeiam seu discurso a partir desse lugar.

Para proceder aos estudos da materialidade discursiva dos participantes, partimos de alguns princípios norteadores. Um deles é a definição do texto como “um continuum comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto – os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência.” (FÁVERO; KOCH, 2012, p 34).⁴ O segundo princípio

⁴ Os critérios mencionados pelas autoras remetem ao termo *textualidade*, cunhado por Breaugrande e Dressler. Eles defendem que textualidade é uma operação permitida pelas conexões ativadas em um evento comunicativo específico: a coesão, a coerência, a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a aceitabilidade e a intencionalidade.

norteador é que todo sujeito social tem potencial linguístico-discursivo para discernir um texto coeso/coerente.

Esses conceitos – língua(gem) e texto sob a perspectiva sociocognitiva – levam a outra noção que tem merecido a atenção de vários pesquisadores da área: a referenciação. A referenciação assumida no atual momento da linguística do texto considera que o sujeito opera sobre a infinidade de opções de seu repertório lexicogramatical e realiza escolhas expressivas que *representam* uma visão do mundo e cumprem um projeto de dizer – seja, ou não, de forma consciente. Se, na tradição dos estudos linguísticos, entre eles, os lógico-semânticos, a expressão “referir” promove relação entre os objetos do mundo (prontos, palpáveis, preexistentes e exteriores à linguagem) e sua respectiva nomeação, a tendência atual redireciona o sentido de referência para uma construção mais virtual. Nesse sentido, os estudos da área assumem que a referenciação revela saberes, intenções e ideologias, abandonando a concepção de léxico como etiquetador da “realidade” do mundo (KOCH; MARCUSCHI, 1998; MONDADA; DUBOIS, 2003; CAVALCANTE, 2011; KOCH, 2015).

Atualmente, propõe-se uma organização analítica em três grandes blocos, conforme se vê em Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014): a anáfora direta (que pode inserir, em seu bojo, o encapsulamento), a anáfora indireta e a dêixis. Apesar de reconhecermos a coerência dessa tendência, interessou-nos, também, olhar para quais mecanismos gramaticais foram acionados para a coesão/coerência dos textos analisados, pois isso ajudou a apontar a forma como esses alunos foram expostos à educação linguística. Por isso, elencamos também as estratégias coesivas “mais tradicionais”, que se classificam de três formas nas relações textuais: reiteração, associação e conexão. A reiteração/remissão tem como objetivo retomar ou antecipar segmentos do texto, podendo ocorrer por meio: a) da *repetição*, quando o referente é retomado mediante paráfrase, paralelismo e repetição *per se*; e b) da *substituição*, seja gramatical (pronomes ou advérbios), lexical (sinônimos, hiperônimos e caracterizadores situacionais), ou pela *elipse* (ANTUNES, 2005; FÁVERO; KOCH, 2012).

O fenômeno da reiteração pode se materializar na superfície do texto a partir das seguintes estratégias: 1) Formas de valor pronominal; 2) Numerais; 3) Certos advérbios locativos (aqui, lá, ali...); 4) Elipse, ou omissão de um elemento incluso na interpretação semântica; 5) Formas nominais reiteradas; 6) Formas nominais sinônimas ou similares; 7) Formas nominais hiperonímicas; 8) Nomes genéricos. Estratégias essas que se organizam em

três formas linguísticas de progressão textual: uso de pronomes ou elipse (pronome nulo); uso de expressões nominais definidas; e uso de expressões nominais indefinidas (KOCH, 2014).

As formas nominais definidas são expressões linguísticas constituídas basicamente por um determinante e um nome, mas que podem ser manifestadas também em outras formas de organização.⁵ Essas formas podem desempenhar diferentes funções no texto. Em nível organizacional, iniciam ou encerram um parágrafo cognitivo e ainda pontuam mudança de tópico. Em nível discursivo, marcam um ponto de vista em relação a um determinado referente (ou mesmo parte de um texto), visto que podem contar com a presença de um nome e, também, de um modificador. Assim, sob o viés semântico-pragmático, esse recurso anafórico aponta ainda mais claramente para opiniões e ideologias do produtor e contribui para que o leitor possa construir sentidos (KOCH, 2011; 2012).

No aspecto semântico, essas expressões podem servir de recurso anafórico, entre outros, para rotular e encapsular.⁶ A anáfora rotuladora, que resulta do encapsulamento de fragmento textual que antes não tinha o estatuto de referente, desempenha tanto a função de construir um objeto-de-discurso quanto ajuda a desenvolver o texto, cumprindo a dupla função referenciadora e predicativa (CAVALCANTI, 2010; KOCH, 2014).

Enfatizamos, por fim, os procedimentos de repetição (ou recorrência de termos) e de substituição lexical. Sendo a repetição um dos mecanismos utilizados para enfatizar ou relembrar um referente, pode promover efeitos estilísticos e, também, retóricos. Contudo destaca-se o perigo de esse recurso ser utilizado de modo exagerado e vicioso, o que aponta para a avaliação negativa do processamento discursivo do produtor (KOCH; ELIAS, 2012).

A substituição lexical, também, é um mecanismo que trabalha a favor das construções de sentidos, entretanto não deve ser vista de forma simplista, como estratégia que vise unicamente a evitar repetições. Sobre esse aspecto, Cavalcanti (2010, p. 113) defende:

Não se trata de variar as expressões com o intuito de evitar repetições (orientação presente em alguns manuais de escrita), mas de selecioná-las de forma a construir a ‘proposta de compreensão’ a ser oferecida ao leitor. Tais expressões desempenham não apenas uma função coesiva, contribuindo para a coerência/legibilidade dos textos, mas também são cruciais para a produção de diferentes efeitos de sentido.

⁵ Modificador acrescido de adjetivo, ou oração relativa; determinante acrescido de modificador e nome, apenas para citar exemplos.

⁶ Limitamo-nos a organizar o *corpus* pelo viés macro das expressões nominais definidas e indefinidas, sem se aprofundar nas funções dessas expressões. Essa escolha justifica-se tanto pela limitação espacial de um artigo quanto no interesse primário pela seleção lexical promovida pelos produtores no núcleo nominal.

Para Marcuschi (2007, p. 135), as escolhas lexicais são um importantíssimo procedimento, visto que provocam “uma série de associações e ser a entrada para a reativação de um amplo domínio cognitivo”. É um fenômeno tão relevante que tanto extrapola o valor “etiquetador” da realidade apriorística, quanto corrobora o valor sociocognitivo da produção.

Essa breve retomada de alguns procedimentos linguísticos com fins anafóricos sublinha que, se a tendência dos estudos de texto já era a de deslocar o conceito de referência para o nível discursivo, novas pesquisas apontam para caminhos mais abrangentes dos estudos da referenciação, que tanto reorganizam a classificação das formas como se dão as retomadas anafóricas quanto localizam essas retomadas num *status* de redes ainda mais amplas e complexas (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014; SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2015).

Nesse avanço, inserem-se as pesquisas relacionadas à recategorização. Mondada e Dubois (2003), precursoras da abordagem em nível sociocognitivo, introduzem o tema atribuindo ao termo categoria a mesma premissa da instabilidade dos referentes: “não são nem evidentes nem dadas de uma vez por todas, elas são mais o resultado de reificações práticas e históricas de processos complexos, compreendendo discussões, controvérsias, desacordos.” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p.28). Essa instabilidade encontrada nas categorias relaciona-se, portanto, às suas ocorrências, visto que estas se inserem em situações práticas, que dependem da negociação feita pelos interlocutores, mediada pela visão do mundo que têm.

É, pois, nessa construção discursiva, dinâmica e dinamizadora, que uma escolha linguística põe em foco determinada característica do referente, entre as tantas possíveis. Há, aqui, portanto, uma negociação tanto social quanto cognitiva para que se adapte o objeto de discurso ao projeto de dizer do produtor. Ou seja, a partir de sua bagagem discursiva e mediante os conhecimentos compartilhados (ou que imagina serem) com seu(s) interlocutor(es), o produtor examina os limites e as possibilidades linguísticas que possam representar seu projeto de dizer e elege uma possibilidade que se aproxime de sua intenção, ou a represente. Por isso mesmo, ainda segundo Mondada e Dubois (2003), a escolha de um referente, em oposição ou apagamento de outros, representa um movimento de ponto de vista.

Por se tratar de uma possibilidade linguística tão rica e variável, a recategorização ganha um valor complexo. Ao abordar o tema, Koch e Marcuschi (1998) levantam um

aspecto peculiar da recategorização: pode, inclusive, construir-se a partir de um mesmo lexema, fundando-se na sua heterogeneidade semântica. Outro exemplo dessa negociação, tanto em nível discursivo quanto em nível mesmo conceitual, encontra-se na tese de Tedesco (2001). Ao analisar as cadeias referenciais que compunham seu *corpus* de pesquisa, observou haver situações discursivas em que a retomada de referentes não recebia carga semântica recategorizadora significativa, mesmo operada pela substituição lexical.

Portanto, é na retomada do objeto de discurso, ao ganhar novas características, que se preenche o conceito de recategorizar, bem como, neste ponto do conceito, que surge uma bifurcação classificatória nos estudos atualmente difundidos no Brasil. Trata-se da divergência entre haver ou não uma categorização já quando um referente não ancorado é introduzido no texto. Mas trata-se, igual e conseqüentemente, da divergência entre haver ou não um objeto de discurso apenas e totalmente descritivo quando ativado no texto.

Essa tendência amplia a visão sobre o fenômeno da recategorização. Em suma, o que até aqui foi exposto acopla-se em uma chamada primeira tendência dos estudos da referenciação, que ou se assume na proposta classificatória das estratégias referenciais; ou se concentra em uma dessas estratégias, estudando sua aplicabilidade em textos materializados nos diferentes gêneros. Sem excluir essa tendência, que basicamente estuda a recategorização anafórica e as anáforas indiretas a partir do eixo das expressões referenciais, uma chamada segunda tendência, que vem observando outros fatores co(n)textuais que sirvam à recategorização, apresenta resultados para recategorização ligada à junção de várias porções contextuais (diferindo-se do encapsulamento); fenômenos que apontam para uma anáfora intertextual; e a multimodalidade como propulsora da construção referencial; e a construção de referentes sem a menção referencial, conforme resume Custódio Filho (2011).⁷

Custódio Filho e Silva (2013) são alguns dos pesquisadores que problematizam o *status quo* do modelo assumido de recategorização anafórica. Assim como outros teóricos, eles entendem que a recategorização ajuda a acionar o teor argumentativo de um texto, pois, como procedimento híbrido (KOCH, 2014), abarca o valor anafórico simultaneamente nomeador e predicativo. A questão torna-se mais complexa quando os referidos pesquisadores questionam o valor correferencial que se tem posto sobre a recategorização – ou quando a recategorização permanece restrita, nas descrições teóricas, ao domínio das anáforas diretas.

⁷ Esta súmula abarca o insumo dos trabalhos realizados pelo grupo Protexito, da Universidade Federal do Ceará, coordenado por Mônica Magalhães Cavalcante. Devemos destacar que muito do que Custódio Filho e Silva (2013) organizam tem base na tese de Ciulla e Silva (2008), também, integrante desse grupo.

Para Curstódio Filho e Silva (2013), os desdobramentos dos estudos sobre a recategorização – que já permitem incluir os casos de encapsulamento e de anáfora indireta – podem avançar ainda mais. E um desses avanços conceptuais, para eles, é

A consideração de diversos elementos contextuais para o estabelecimento da recategorização nos faz perceber que este processo é não linear, o que comprova mais um avanço no entendimento do fenômeno. Quando se trata de construir referentes em um texto, o caminho seguido não precisa, necessariamente, obedecer à linearidade do enunciado, ou seja, não precisa, apenas, reconhecer as relações entre um antecedente e seus diversos anafóricos, na ordem em que se expressam. (CUSTODIO FILHO; SILVA, 2013, p. 71)

Entender a recategorização desse ponto de vista é expandir as possibilidades de descrever os usos linguísticos em suas formas mais exponenciais. Os autores em tela assumem que essa proposta desestabiliza a solidez da concepção difundida, que distingue introdução referencial e anáfora. Uma desestabilização reside na ideia de que a introdução do referente pode não ser apenas identificadora, mas pode portar carga semântica já categorizadora. Os autores em questão não sugerem uma proposta fechada e radical (negando a classificação que vem sendo aceita até o momento); antes, avaliam que o processo referencial pode operar nas seguintes perspectivas: 1) na concepção de texto como uma organização temporal e espacial, que aceite uma introdução e retomadas referenciais que possam orientar o interlocutor na interação dos enunciados, podendo essas referências ser mapeadas e relacionadas em nível superficial, na materialidade do texto; e 2) numa concepção mais aprofundada, que transcenda à superfície textual e manifeste-se no universo discursivo, indeterminando os limites entre introdução do objeto de discurso e sua recategorização, tendo sua manifestação linear apenas como uma das possibilidades de organização. Nesses dois aspectos, pode-se continuar a falar sobre introdução e anáfora, contudo, defendem,

[...] a interpretação não linear de um referente, no final das contas, revela a verdadeira 'vocação' da recategorização: a de ser um processo essencial para a construção dos referentes, o qual, para se efetivar, não precisa ser homologado por uma anáfora com valor avaliativo facilmente percebido (CUSTODIO FILHO; SILVA, 2013, p. 82-83).

Essa concepção está em conformidade com o que defendem Lima e Cavalcante (2015). Ao visitar as pesquisas recentes sobre recategorização, concluem que elas corroboram o tripé textual, discursivo e cognitivo que compõe a recategorização e confirmam a chamada segunda tendência dos estudos sobre referenciação.

Esses apontamentos teóricos trazem o insumo embaixador dos estudos sobre referenciação e consideram os caminhos possíveis para sua análise. Apesar de não nos

concentrarmos na articulação das teorias apresentadas e algumas propostas de atividades práticas, conforme o fazem Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) e Santos, Riche e Teixeira (2015), entendemos que pensar a recategorização a partir de textos de estudantes e investigar o que se apresenta nesses textos, sob a luz da teoria, constitui-se em uma ferramenta para conhecer a complexidade dessas produções para além do encadeamento referencial e, conseqüentemente, para além das investigações mais “tradicionais”.

A retomada do objeto de discurso drogas(s): análise dos dados pelo viés lexicogramatical

Nesta seção, apresentamos o mapeamento dos dados, bem como o detalhamento dos procedimentos anafóricos. Por escolha estilística, expomos o mapeamento na forma de um quadro e elencamos recortes dos textos para exemplificar os achados e debater a seu respeito.

Quadro 1: Mapeamento das retomadas nos dados.

| ANÁFORAS DIRETAS | R1 | R2 | R3 | R4 | R5 | Totais | Totais % |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------------|-----------------|
| Elipse | 7 | 1 | | 4 | 2 | 14 | 30% |
| Expressão nominal definida | | 4 | 3 | 1 | 5 | 13 | 28% |
| Elipse (de recategorizações) | | 1 | | | 5 | 6 | 13% |
| Repetição | | | 1 | 1 | 2 | 4 | 9% |
| Pronome oblíquo | | | 2 | | 1 | 3 | 7% |
| Pronome reto | | 1 | | | 1 | 2 | 4% |
| Encapsulamento | | | | 1 | 1 | 2 | 4% |
| Pronome ou oração relativa | | | | | 1 | 1 | 2% |
| Rotula recategorização | | | | | 1 | 1 | 2% |
| Totais | 7 | 7 | 6 | 7 | 19 | 46 | 100% |
| % | 15% | 15% | 13% | 15% | 41% | 100% | |

Representando 43% das anáforas, a elipse revelou as diversas funções languageiras que pode assumir. Uma delas é a de manter o valor original do referente erigido no texto. Em 30% dessas aparições, manteve o sentido original de “droga”, surgindo como recurso que deixa de ampliar o sentido argumentativo do texto, conforme o exemplo (01) a seguir:

(01) Hoje em dia, é cada vez mais comum o uso de drogas na sociedade, sendo na maioria das vezes [O] usada por pessoas de 13 a 21 anos. (...) Uma vez consumida [O], o usuário irá querer mais e mais [O]. (RED_01)

Além desse esvaziamento argumentativo, o uso excessivo da elipse pode revelar dificuldade em nível linguístico. Percebe-se isso no exemplo (01), cujo produtor, em quatro parágrafos produzidos com sete retomadas, utilizou apenas esse recurso anafórico.

Nas demais produções, o uso da elipse não sinaliza dificuldades linguísticas, contudo a estratégia, também, retoma o termo “droga(s)”, sem que se dê a ele um valor de recategorização. Isso se detecta, de igual modo, no excerto (02), extraído de RED_04.

(02) hoje em dia a maioria das pessoas do mundo preferem escolher as drogas achando que [as drogas] pode ser uma salvação (RED_04)

Apesar de a elipse ser comumente utilizada para fins de economia linguística, ela pode assumir valor argumentativo. Isso se viu no exemplo (03):

(03) Para entrar neste mundo alucinante, pode ser bem fácil, já para sair [O], tem que ter muita força de vontade”.

Em (03), o produtor retoma, por elipse, uma recategorização, tipo de remissão que pode enfatizar ou confirmar o novo valor recebido pelo objeto droga. Esse fenômeno surgiu seis vezes, dentre as 46 retomadas encontradas no *corpus*, representando 13% das estratégias.⁸

Quanto aos pronomes, surgiram como dados positivos. Os pronomes reto, oblíquo e relativo totalizaram seis aparições, surgindo em três das cinco produções analisadas – naquelas em que os recursos anafóricos mais se diversificaram. Esse uso nos interessa porque, com ele, conseguimos averiguar em que medida os conteúdos chamados gramaticais são aplicados na discursividade do texto do aluno. Apesar de a retomada por pronome aparecer timidamente, se comparada aos demais recursos, ela surge para mostrar que os alunos conseguem, por exemplo, aplicar o pronome oblíquo de forma espontânea e adequada, em uma construção coesa, conforme os exemplos a seguir.

(04) A droga é desnecessária e prejudica a saúde das pessoas que a utiliza (RED_03)

(05) as drogas não só somente um problema para quem as usa, são também um problema para as famílias”. (RED_05)

Esses recortes mostram que, entre os variados recursos possíveis, os produtores decidiram escolher pelos pronomes para um fim de produção livre. E, além disso, tiveram bagagem cognoscente para tal. Há de se acentuar que o uso do pronome relativo “que” (compondo uma oração relativa) reafirma sua contribuição para a progressão textual, e implica, também, o engajamento argumentativo do produtor, conforme (06).

(06) Existe dois tipos de drogas as naturais e as sintéticas, que causam o vício, causam mudanças no corpo e mexem com a capacidade mental. (RED_05)

⁸ Não levantamos hipóteses sobre a consciência linguística desses dois produtores ao escolherem a elipse na retomada de objeto recategorizado; ou seja, se eles sabiam que estavam escolhendo a elipse especificamente para esse fim. Contudo podemos relacionar as duas produções mais complexas ou com maior variação de recursos anafóricos (RED_02 e RED_05) e o uso de elipse retomando elementos recategorizados. Tais resultados contribuem para uma reflexão metodológica que pense a elipse como um recurso que demanda reflexão para alcançar os fins pretendidos em um texto, principalmente, de base argumentativa.

Empregado na produção que apresentou maior índice de variação anafórica (RED_05), o pronome relativo contribuiu para ampliar a condução argumentativa do aluno. Ao recategorizar o objeto de discurso drogas – as drogas naturais e as sintéticas – o produtor manteve sua defesa inicial de que drogas promovem malefícios ao usuário. Apesar de pouco utilizados e diversificados, os pronomes emergiram do *corpus* para servir ao fio argumentativo dos produtores. Mostra, por fim, que o conteúdo pode ser trabalhado em nível gramatical para servir ao projeto de dizer do produtor.

Pertinente sinalizar os artigos como recurso discursivamente dominado pelos produtores. Como um recurso trazido da linguagem oral, eles emergiram de forma fluente, possibilitando coerência aos textos, conforme (07) – acrescido de parênteses explicativos.

(07) (...) As drogas sintéticas são feitas nos laboratorios, com substancias quimicas, alguns tipos são LSD e êxtase. (Novo parágrafo) Essas drogas são comuns (retoma drogas sintéticas e naturais) por jovens que começam a usar por que todos os amigos usam. As quantidades de drogas (voltou ao geral) vão diminuir quando fiscalização da policial aumentar. Não use drogas.” (RED_05)

O artigo definido destacado marca a retomada de uma recategorização que o produtor havia feito ao longo do parágrafo (drogas naturais e drogas sintéticas). Nesse excerto, portanto, o artigo traz algo dado. Já os demais termos destacados, em que há o apagamento do artigo definido, marcam, discursivamente, a alusão a drogas generalizadas, voltando a jogar luz sobre o objeto de discurso tal como o produtor inicia seu texto. Passando ao encapsulamento, relembramos que é um dos recursos anafóricos que mais contribuem para o fio argumentativo de um texto – o recurso surgiu em duas produções textuais: RED_04 e RED_05. São produções que não têm relações anafóricas que levem a associar o encapsulamento e o grau de fluidez de um texto: RED_04 é uma produção que apresenta baixo índice de retomadas (sete), sendo RED_05 a produção que revelou o mais amplo encadeamento referencial do *corpus* (dezenove retomadas).

RED_04 é um texto produzido em um único parágrafo tipográfico que, ao final, retoma e encapsula o dito com um pronome neutro, conforme o exemplo na sequência:

(08) precisamos escolher um caminho que não leve à *isso*. (RED_04)

Apesar dos escassos recursos utilizados no texto em análise, o produtor defende um ponto de vista de aversão às drogas, encapsulando ideias como as representadas a seguir:

(09) as drogas destroem muitas vidas (RED_04)

(10) é uma experiência que ninguém deveria seguir. (RED_04).

Ao iniciar um parágrafo simultaneamente tipográfico e cognitivo, o produtor de RED_05 usa a expressão “Essas drogas” para encapsular e rotular o parágrafo anterior. Ainda que utilize uma expressão nominal definida composta apenas pelo nome genérico repetido, tal escolha sugere que o aluno quer pontuar um aspecto fulcral entre o todo que foi previamente apresentado: trata-se, ao final, de produtos equivalentes (drogas viciantes), conforme (11).

(11) existem dois tipos de drogas as naturais e as sintéticas, que causam de vício, causam mudanças no corpo e mexem com a capacidade mental. As drogas naturais não são fabricadas em laboratório e sim plantadas, alguns tipos são a maconha e a cafeína. As drogas sintética são feitas no laboratório, com substancias químicas, alguns tipos são LSD e êxtase. (RED_05)

Entendemos que, como recurso consagradamente argumentativo, o encapsulamento, também, pode servir como viés de ensino que conscientize o aluno sobre sua importância e aplicabilidade, a) de forma a mostrar ao aluno, por meio da reescrita, possibilidades de marcar representações ideológicas em seu texto; b) de forma a instrumentalizá-lo mediante exercícios de substituição que desenvolvam consciência linguística das diferentes estratégias de retomada; e c) de forma a instruí-los nas escolhas lexicais que extrapolem ao objetivo da não repetição, mas que garantam um projeto de dizer de fato projetado.⁹

⁹ A apresentação desses encapsulamentos cumpre o objetivo de fazer refletir sobre a importância desse recurso em um texto argumentativo; e as sugestões metodológicas servem apenas para citar possibilidades de aplicação teórica nas interações em sala de aula. Não esgotam, contudo, outras possibilidades teórico-práticas sobre o tema.

Com a associação de termos definidores a um novo léxico, as expressões nominais retomam o objeto de discurso e também o reconstroem, dando-lhes novo valor semântico. Esse tipo de retomada não apenas cumpre o papel de ampliar o sentido do objeto, mas imprime nele uma linha argumentativa. Das 46 retomadas que compuseram o *corpus*, esse recurso foi encontrado 13 vezes (28% das retomadas), surgindo como um dado importante para o estudo, por duas razões principais: primeiramente pelo fato de três autores terem substituído o núcleo “droga(s)” por outros itens lexicais, conforme os recortes selecionados:

- (12) Para entrar *nesse mundo alucinante*, pode ser bem fácil, já para sair [deste mundo alucinante] tem que ter muita força de vontade. (RED_02)
- (13) Muito que a utilizam são jovens que buscam prazer, ou tem curiosidade *nesse malefício desnecessário*. (RED_03)
- (14) são também um problema para as famílias, pois (...) elas se preocupam com o usuário e acabam sofrendo a dor de ter seu familiar perdido *nesse mundo*. (RED_05)

Vê-se que essas escolhas lexicais apontam para um projeto de dizer que refuta a droga. Mesmo em RED_02, quando o produtor seleciona itens lexicais demonstrando o quanto o usuário pode estar gostando das sensações que experimenta (“mundo alucinante”), o produtor revela repúdio às drogas ao inserir, em sua progressão referencial, escolhas lexicais como “este mal” e “esse vício” (recategorizações encontradas na sequência textual de RED_02).

Outro dado interessante encontra-se nas repetições do núcleo nominal das expressões definidas. Se em seis, das treze expressões nominais, houve substituição lexical para drogas, em quase todas as outras sete aparições, a repetição do nome núcleo teve relevância. Em RED_05, por exemplo, ainda que o produtor tenha repetido o núcleo droga em quatro das cinco expressões nominais definidas que utilizou, não o repetiu indiscriminadamente: nas duas primeiras repetições do nome-núcleo, o produtor apresentava o tema a ser trabalhado; e, nas duas repetições seguintes, ele recategorizava o tema, conforme os excertos na sequência:

- (15) existem *dois tipos de drogas* (RED_05)
- (16) *As drogas naturais* não são fabricadas em laboratórios (...) (RED_05)

(17) As drogas sintética são feitas no laboratório, com substancias (...)(RED_05)

Nas demais produções, a repetição do nome núcleo reativa o tópico discursivo inicial. Todavia essa interpretação só pode ser aplicada às produções que se valeram das expressões nominais definidas, nas quais o nome núcleo “droga(s)” pode ter objetivo discursivo, argumentativo, no desenvolvimento do texto – caso de RED_02 e RED_04. No outro caso, em RED_02, a repetição do núcleo não recebe valor de recategorização, conforme (18):

(18) Nos dias de hoje as drogas (1ª aparição) destroem muitas vidas (...) a maioria das pessoas do mundo preferem escolher as drogas (retomada) achando que pode ser uma salvação.”¹⁰ (RED_02)

Esses apontamentos soam interessantes a uma prática educacional que trabalhe escolhas lexicais específicas para um projeto de dizer argumentativo e que não ignore a repetição, direcionando-a, contudo, a esse projeto de dizer – principalmente, relacionando-o ao gênero textual no qual se materializa.

Os apontamentos analíticos levam, ainda, à proposta de se relacionar texto e contexto, conforme Van Dijk (2012), em pelo menos dois aspectos. Em primeiro lugar, no que tange à forma como um grupo, representado, neste caso, por cinco produtores, materializa, no texto, aspectos que sinalizam os tipos de saberes que esses estudantes armazenam cognitivamente, a ponto de lançarem mão de seleções lexicogramaticais semelhantes. Em segundo lugar, e como consequência dessas escolhas em detrimento de tantas outras (seja por apagamento ou por desconhecimento), os textos desses alunos apontam para uma representação ideológica equivalente – neste caso, a representação ideológica do item lexical “drogas” com carregamento semântico negativo (“mal”, “vício”, “malefício desnecessário”...).¹¹

¹⁰ Esta análise não pretende diminuir o valor discursivo e mesmo argumentativo da referida produção se analisada sob outros métodos linguísticos (como a predicação). Contudo lembramos que, pelo viés analítico ora selecionado, as retomadas não contribuíram para ampliação do projeto de dizer.

¹¹ Devemos sinalizar que alguns textos, produzidos por alunos de outros bairros, representaram “drogas” com valor ideológico diferente -- relacionando o termo a conhecimento e liberdade, só para citar exemplos.

Os dois pontos elencados tanto reiteram a premissa sociocognitiva de reelaboração do real a partir das experiências sociais dos produtores, quanto mostram que a forma como um certo grupo é exposto a determinadas construções discursivas forja, nele, reprodução discursiva. Neste caso, mesmo que o dinamismo inerente ao referente esteja presente nas produções, vemos uma equivalência representacional, não apenas desvelando representação ideológica resultante das escolhas lexicais, mas sugerindo, também, a forma como este grupo relacionou-se com a aprendizagem dos aspectos gramaticais – sem correlação factível com a discursividade – fruto de um mesmo tipo de educação linguística que eles tiveram. Ou, nos termos de Van Dijk (2012), os tipos semelhantes de escolhas lexicais e gramaticais sugerem que os produtores partilharam de modelos de rotina semelhantes.¹²

Ao mostrar o aparato cognitivo, todavia, os produtores “compensaram” a provável insuficiência de saber relacionado à aprendizagem formal da língua (nos termos aplicados que aqui temos defendido) com os saberes trazidos de outras experiências (e mesmo da modalidade oral). Trata-se de experiências que, conseqüentemente, redundaram em construções discursivas que especialmente nos interessam: as recategorizações. Por isso, para finalizar esta seção, reiteramos a dupla função, anafórica e predicativa, da recategorização, que imprime no texto um teor mais argumentativo.

No *corpus* em estudo, as expressões nominais somaram 25% das retomadas, sendo quase a metade formada por núcleos que recategorizam droga(s). Ademais, quase todos os casos de repetição do núcleo serviram para reativar o tópico ou apontar para novas informações sobre o tema. Contudo a argumentatividade espalhou-se nos textos a partir de pistas presentes no co(n)texto discursivo, sem que estejam diretamente ligadas às expressões referenciais – contudo dão-lhes uma ressignificação em nível cognitivo.

Mostramos isso a partir do texto RED_01, na íntegra, representado com o exemplo a seguir:¹³

¹² O espaço não permitirá uma discussão mais pormenorizada, mas cabe destacar outros aspectos que conduzem esse tipo de exame: a abordagem teórico-metodológica do professor, o tipo de gestão escolar, a violência no entorno escolar e as representações ideológicas cristalizadas no grupo podem, também, servir de pautas para uma análise mais profunda dessa relação texto/contexto.

¹³ Apesar de haver outras possibilidades analíticas no texto, detivemo-nos na recategorização do referente em que nos concentramos ao longo de todo o estudo: drogas.

(19)

As drogas na sociedade

Hoje em dia é cada vez mais comum o uso de drogas na sociedade, sendo na maioria das vezes usadas por jovens de 13 a 21 anos.

Os motivos podem ser bem variados, seja na tentativa de fugir de seus problemas, ou por simplesmente querer uma nova experiência. A questão é, uma vez usada, quase não tem volta.

Uma vez consumida, o usuário irá querer mais e mais, fazendo o possível e o impossível para conseguir dinheiro, vender moveis, eletrodomésticos e até mesmo roubar.

Mas para quem quer mudar de vida, existe tratamentos intensivos para se reabilitar.

Quadro 2: redação extraída do *corpus* – (RED_01)

A condução argumentativa do exemplo (19) constrói-se em torno de drogas relacionadas à sociedade de forma geral. Isso se vê logo no título “drogas na sociedade”, que já surge recategorizado. Com a leitura do título, ao acessar os aspectos cognitivos e contextuais, o leitor pode, imediatamente, relacionar as drogas e os conhecimentos socialmente partilhados sobre aquelas. Outro ponto a sinalizar encontra-se na escolha do item lexical “comum”, que surge logo no primeiro parágrafo. Apesar de não se relacionar diretamente às anáforas, a escolha lexical contribui para que se acesse um conhecimento contextual de que as drogas não são desconhecidas nessa sociedade, recategorizando novamente as drogas, atribuindo-lhe o sentido de “drogas que são algo comum na sociedade”.

Visto que a recategorização é ainda pouco estudada pelos aspectos co(n)textuais, esta breve consideração mostra quão amplificadas podem tornar-se os estudos da área e tornar ainda mais complexas as análises linguísticas na materialidade dos textos, assim como os dados do *corpus* mostram quão relevante é trabalhar a linguagem para além do estudo isolado da gramática e relacioná-la com o contexto de produção e, ainda, cm o contexto social mais amplo em que se insere o produtor, conforme postula Van Dijk (2012).

Considerações Finais

O presente estudo responde, simultaneamente, às duas tendências nos estudos sobre recategorização. Por um lado, porque, no contexto de estudo em que se insere, de estudantes do Ensino Fundamental que vêm sendo apresentados a um modelo de gramática, muitas vezes, estanque de situações de uso, pretendeu-se observar como esses produtores utilizariam

os recursos gramaticais em situações de retomadas anafóricas com fins textuais/discursivos. Assim sendo, pretendeu-se observar as classificações vigentes das anáforas diretas. Por outro lado, a investigação responde à atual tendência dos estudos sobre recategorização, ao aceitar outras pistas presentes no cotexto, não necessariamente ligadas às anáforas diretas, como contribuintes em nível cognitivo para a sua recategorização.

Já para o contexto de atuação profissional, a pesquisa serviu para refletir sobre a prática docente com alunos pertencentes às periferias: estão, de fato, sendo inclusos em formas eficazes de letramento? Estão sendo instrumentalizados a um “fazer sobre o texto” que considere os variados arranjos possíveis, de acordo com um propósito comunicativo? Nesse sentido pedagógico, os resultados podem servir como ferramentas na atuação direta com esses alunos, porquanto apontaram para os seguintes fatos linguísticos: 1) graças às recategorizações, quando há, as elipses ratificam o projeto argumentativo do produtor; 2) mesmo quando as expressões nominais repetem o núcleo “droga(s)”, algumas podem estar recategorizadas; 3) o alto índice de repetição dos pronomes pessoais em oposição ao apagamento de outros pronomes, tais como oblíquos e relativos, sugere que os alunos, que estudaram esses “conteúdos” nas aulas de língua portuguesa ao longo do ensino fundamental II, não aprenderam seus usos para fins discursivos.

Entendemos, pelos estudos do contexto (VAN DIJK, 2012), que, dependendo do contexto sociocultural em que se inserem os alunos, podem surgir resultados bastante diversificados em se tratando de formas de recategorização do referente. Por fim, entendemos que este estudo, marcado pelo referencial teórico da linguística textual e atravessado pelos estudos da referenciação, possa servir às práticas docentes que pensem em contribuir para suprir as faltas discursivas dos alunos de periferia, aplicando, efetivamente e de acordo com as necessidades reveladas, o que pregam a LDB e os PCN.

Referências

ADAM, J. *A Linguística Textual*. Introdução à análise textual dos discursos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, M. A. C. *Coesão textual da linguagem dos pré-adolescentes*. 1980. 171fls. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1980.

ANTUNES, I. *Lutar com palavras – coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília MEC/SEF, 1998. v. 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

CAVALCANTE, M. M. *Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

_____. *Expressões referenciais: uma proposta classificatória*. Campinas: UNICAMP, 2003. (Cadernos de Estudos Linguísticos).

_____; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO M. A. P. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTI, J. R. *Professor, Leitura e Escrita*. São Paulo: Contexto, 2010.

CUSTÓDIO FILHO, V.; SILVA, F. O. O caráter não linear da recategorização. In: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. (Orgs.). *Referenciação: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 59-85.

_____. *Expressões referenciais em textos escolares: A questão da (in)adequação*. 2006. 186 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

_____. *Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação*. 2011. 332 fls. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

_____. Reflexões sobre a recategorização referencial sem menção anafórica. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 12, n 3, p. 839-858, set./ dez. 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIJK, T. V. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: Contexto, 2012.

DUBOIS, D.; MONDADA, L. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo, Contexto, 2013. p. 17-52.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Linguística Textual - Introdução*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FEITOSA, A. M. G. *Níveis de letramento a escrita: a interseção discurso-gramática*. 2012. 229 fls. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. 16.ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. As expressões nominais indefinidas e a progressão referencial. *Revista de Letras*, Fortaleza, v. 1, n. 26, 2004.

_____. *Argumentação e linguagem*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; MARCUSCHI, L. A. Processos de referenciação na produção discursiva. *D.E.L.T.A*, São Paulo, v. 14, número especial, p. 169-190, 1998.

_____; ELIAS, V. M. *Ler e escrever – estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LUNARDI, G. R.; FREITAS, E. C. O encapsulamento anafórico como recurso argumentativo em reportagem jornalística e artigo de opinião. *Revista Visão Global*, Joaçaba, Santa Catarina. Edição especial, p. 49-72, 2012.

MARCUSCHI, L. A. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. (Orgs.). *Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Contexto, 2004. 304 p.

NASCIMENTO, P. B. S. A construção da referenciação em redações de alunos da escola pública: um estudo de caso. *Inventário, Revista dos estudantes de Pós-Graduação de Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia*, Salvador, v. 8, p. 1-16, 2011.

PERELMAN, C. *Tratado da Argumentação: A nova Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RABAIOLLI, M. Coesão textual em contraste: alunos de escola pública e privada. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 4, n. 6, mar. 2006.

RIBEIRO, J. *A sequência Argumentativa e as categorias de argumento no texto escolar nos níveis de ensino fundamental e médio*. 2012. 197 fls. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2015.

BRASILEIROS IMIGRANTES NOS ESTADOS UNIDOS E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: PRÁTICAS DE LÍNGUA NO CONTEXTO MIGRATÓRIO

Rafael Barbosa Lucas¹
Sueli Siqueira²

RESUMO: O objetivo deste artigo consiste em analisar o fenômeno da variedade linguística na experiência migratória de brasileiros nos Estados Unidos. Para alcançar esse objetivo, utilizou-se um recorte de uma pesquisa dissertativa, da qual foram selecionadas entrevistas realizadas com 06 sujeitos. A análise dos dados foi feita mediante *análise dialógica do discurso*, com base em Mikhail Bakhtin, além de contribuições da sociolinguística. A prática de língua de imigrantes brasileiros concretiza-se em variedades imbricadas, conjugando variações na língua inglesa, na própria língua portuguesa, como também em combinação com outras línguas, como o espanhol, uma vez que os Estados Unidos abrigam nativos, mas também outros imigrantes, com etnias e línguas diversas. Nesse contexto, em uma perspectiva dialógico-discursiva, a variedade é, sobretudo, relacional, configurando-se de acordo com a identidade e experiências dos interlocutores, como também em relação ao ambiente e situação em que se pratica a língua, podendo essa variação ser lida mediante uma heteroglossia.

PALAVRAS-CHAVE: Migrações. Variação Linguística. Dialogismo.

ABSTRACT: The objective of this paper is to analyze the phenomenon of linguistic variety in the migratory experience of Brazilians in the United States. To achieve this objective, a cut of the study *Lingua(gem) e a territorialização de imigrantes brasileiros nos Estados Unidos*, was selected interviews were conducted with 06 individuals. The analysis of the data was made through *dialogical discourse analysis*, based on Mikhail Bakhtin, in combination with basic principles of sociolinguistics. The practice of the language by Brazilian immigrants materializes in imbricated varieties, combining variations in the English language, in the Portuguese language itself, as well as in combination with other languages, such as Spanish, since the United States has natives, but also other immigrants, with diverse ethnicities and languages. In this context, in a dialogical-discursive perspective, the variety is, above all, relational. It is configured according to the identity and experiences of the interlocutors, as well as in relation to the environment where the language is practiced. And this variation can be understood from a heteroglossic approach.

¹ Graduação em Letras: Língua Portuguesa/Inglês e suas respectivas literaturas, pela Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE, Governador Valadares, Minas Gerais, Brasil. Mestrado Interdisciplinar em Gestão Integrada do Território, com ênfase em estudos discursivos da língua, território e migrações, pela Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE. Bolsista CAPES/UNIVALE. E-mail: rafaelb.lucas@hotmail.com.

² Pós-doutorado em Ciências Sociais, com ênfase em migrações, pela ISCT Lisboa. Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Docente do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE. E-mail: suelisqueira.gv@gmail.com.

KEYWORDS: Migrations. Linguistic Variation. Dialogism.

Introdução

O fenômeno emigratório³ de brasileiros para os Estados Unidos (EUA) teve como um de seus principais pontos de partida a cidade de Governador Valadares, Minas Gerais. Um dos acontecimentos que preparou as partidas dos mineiros com finalidade de trabalho aconteceu na década de 1960, quando dezessete jovens que estudavam em uma escola de inglês da cidade foram para os EUA participar de um intercâmbio estudantil. Ao retornarem, esses sujeitos trouxeram informações sobre as possibilidades de viver o sonho americano, estimulando o imaginário de outros sujeitos sobre tentarem a vida na terra do *Tio Sam*. Como as idas das pessoas começaram a ficar recorrentes, ao longo do tempo constituíram-se diversas redes sociais de imigrantes, atenuando os riscos nesses movimentos. Na segunda metade da década de 1980, em um cenário de crise econômica nacional, aconteceu então um grande *boom* emigratório de moradores locais para os EUA, especialmente da classe média, na busca de melhoria de vida ou preservação de alguns privilégios econômicos que começavam a ser ameaçados. Desde então, as idas se tornaram ininterruptas, desenvolvendo na cidade uma cultura migratória, com destaque especial, para os EUA (SIQUEIRA, CAMPOS e ASSIS, 2010).

Ao chegarem a seu destino, que não se limita a um deslocamento exclusivamente geográfico, esses imigrantes deparam-se com um contexto social de etnias diversas: o norte-americano, nativo; e imigrantes diversos, que fazem parte de outros fluxos migratórios, trazendo em si motivações variadas para a estada no país, no plano individual ou coletivo. Em um contexto heterogêneo, as relações com os diversos grupos são inevitáveis, especialmente no âmbito do trabalho. Nesses encontros, que não são apenas de corpos, cada sujeito traz consigo sua língua nativa, ativamente em confronto com outras formas de língua, situação que, por si só, pode ser qualificada como um campo pertinente aos estudos voltados para a variação de línguas concretizadas por sujeitos reais e em contextos reais.

Segundo Bakhtin/Volochínov (2010), a língua concretizada por falantes reais é essencialmente social, não se limitando a um ato individual. Em um contexto multifacético de pessoas e de seus traços culturais, como é o caso do contexto migratório estudado, as práticas

³ O termo *emigração*, em que o prefixo *e-* tem o sentido de *para fora*, refere-se ao ato de sair de um ponto geográfico em direção a outro. Quanto ao termo *imigração*, em que o prefixo *i-* significa *para dentro*, refere-se à entrada em um lugar. Por sua vez, *migração*, com a ausência de prefixo, tem o sentido de deslocamento, sem uma ideia intrínseca de saída ou de entrada.

de língua dos sujeitos não ocorrem em uma simples medida de conhecimento, mas se realizam dialogicamente. Nessa direção, a língua é apontada neste artigo como língua valorada e atualizada ao efetivar-se entre sujeitos, sobrepondo a qualquer forma aparente de língua de fronteiras estáveis. Dessa forma, foram consideradas algumas contribuições dos estudos sociolinguísticos, mas, acima de tudo, culminando com ideias difundidas no dialogismo bakhtiniano.

Dada essa contextualização, o objetivo deste artigo consiste em analisar discursivamente o fenômeno da variação linguística na experiência migratória de brasileiros nos EUA, sem, no entanto, pretender alguma exaustividade ou classificações sociolinguísticas. Destaca-se, de modo especial, as relações sociais e discursivas desses sujeitos no contexto migratório, consideração necessária para que se compreenda a materialização de suas práticas de língua. Portanto, foi dada aqui uma atenção especial ao modo dos atores sociais distinguirem as formas de língua, evitando-se qualquer ocupação em descrições linguísticas.

A heterogeneidade da língua concretizada: a variação linguística e a heteroglossia

Nos estudos saussurianos, do início do século XX, dado o seu ponto de vista estabelecido, a língua foi percebida como um sistema autônomo e separada das práticas reais entre os falantes. Em contrapartida, a *sociolinguística*, termo que veio a ser fixado nos anos de 1964, buscou relacionar a linguagem com a sociedade. Segundo Bright (1974), organizador do congresso no qual se definiu esse estudo, as dimensões do objeto da sociolinguística podem ser assim pontuadas: a identidade social do emissor ou falante; a identidade social do receptor ou ouvinte; e o contexto social no qual ocorre a comunicação.

Hymes (2002), estudioso presente no congresso, também ligado aos estudos da sociologia e da antropologia, atesta sobre a variedade linguística ao afirmar que é natural que as pessoas tenham variados modos de fala, situação que não significa que essas variedades se constituam línguas diferentes. Como aponta o autor, as pessoas e comunidades não são limitadas a um falar monolítico e inalterado. Ao contrário, seja como sinal de respeito, insolência, sarcasmo, distância ou intimidade, elas se expressam de variadas formas. Em outras palavras, a ocorrência de variedades linguísticas faz parte do uso real de línguas entre os sujeitos. Além disso, as variedades podem ganhar configurações específicas, seja no interior de uma mesma língua ou na combinação com outras, dependendo do contexto.

Envolvido por esse pensamento, Hymes (2002) situa a sociolinguística como um movimento em que a língua se relaciona com categorias sociológicas ou como a mediação entre linguística e ciências sociais como um todo. Quanto ao objetivo da sociolinguística, o autor afirma:

[...] O seu objetivo é explicar o significado da linguagem na vida humana, não nas frases superficiais e abstratas que podem ser encontradas em ensaios e livros, mas nas vidas humanas concretas e reais. Para conseguir isso, o pesquisador deve desenvolver formas adequadas de descrição e classificação, a fim de responder a novas perguntas e dar às questões atuais uma nova abordagem (HYMES, 2002, p.59, tradução nossa)⁴.

Ainda sobre a sociolinguística, Alkmim (2005) destaca que, em qualquer comunidade de fala estudada, a variação ou diversidade linguística é uma constatação imediata, pois língua e variações são inseparáveis. A variedade, na verdade, constitui o fenômeno linguístico. As abstrações homogeneizantes, como qualquer perspectiva de invariabilidade, reduzem a compreensão do fenômeno da língua.

Conforme a autora, as mudanças podem ser diacrônicas, como o ocorrido no uso de *Vossa Senhoria*, no português do Brasil; e podem ser também sincrônicas, em que pode ocorrer *variação geográfica* (ou *diatópica*) ou *variação social* (ou *diatrática*). No primeiro caso, as variedades podem ser percebidas no plano lexical, fonético e gramatical, em uma relação direta com o contexto geográfico de uso. No segundo caso, da *variação social*, a variedade está relacionada aos fatores identitários dos falantes e à organização sociocultural da comunidade. Os fatores relacionados a essa variação podem ser: *classe social*, *idade*, *sexo*, bem como *situação ou contexto social*, referindo-se às diversas situações em que o falante muda sua fala para adequar-se socialmente perante seu interlocutor (ALKMIM, 2005).

Entretanto, ainda que esses estudos avancem com a inserção dos sujeitos falantes na compreensão do fenômeno da língua, muito do trabalho realizado na sociolinguística preserva abstrações, a exemplo da ideia do encontro de línguas em fronteiras estáveis (BAILEY, 2007). Rompendo com uma concepção de língua como entidade abstrata, como na dedicação saussuriana à *langue*, Bakhtin/Volochínov (2010) dedica-se a pensar a língua em seu uso, ou seja, enquanto fenômeno concretizado. Como prática da vida real, a língua é, acima de tudo, um fenômeno social, realizando-se através da enunciação ou enunciações.

⁴ [...] Su meta es explicar el significado del lenguaje en la vida humana, no en las frases superficiales y abstractas que pueden encontrarse en ensayos y libros de texto, sino en las vidas humanas concretas y reales. Para lograrlo, debe desarrollar modos adecuados de descripción y clasificación, con el fin de responder a nuevas preguntas y dar a las preguntas actuales un nuevo enfoque.

[...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 127, grifo no texto).

Como se nota, a interação verbal é o que constitui a realidade da língua, na qual não se admite uma realização monológica. Com base nesse pensamento, todo discurso seria permeado de outros discursos, não podendo ser puro. Segundo o autor, os discursos são apenas um *elo* em uma corrente de comunicação que não cessa.

Apesar de não ter proposto uma teoria acabada, Bakhtin deixou pontuações que ajudam a compreender o seu *dialogismo*. Primeiramente, o autor pontua que a organização da língua como um sistema estável de formas normativamente idênticas é tão somente uma abstração científica com finalidades particulares, não devendo ser confundida com a realidade concreta da língua. Em segundo, a língua, que deve ser compreendida pela interação social entre locutores, constitui um processo de evolução contínuo. Em terceiro, as leis da evolução linguística, longe de serem leis psicológicas individuais, devem ser compreendidas como essencialmente sociológicas. Em quarto lugar, a criatividade da língua, que, embora não corresponda à criatividade artística ou outra forma de criatividade ideológica específica, não deve, ainda assim, ser compreendida dissociada dos valores ideológicos ligados a ela. Por fim, é inegável o caráter essencialmente dialógico da estrutura enunciativa, ou seja, o enunciado se efetiva na relação entre falantes, não sendo possível seu entendimento como um ato estritamente individual (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010).

Em um caminho diferente das abstrações propostas pelo estruturalismo, como na eliminação do sujeito falante, Bakhtin/Volochínov (2010) concebe a língua como indissociável das relações humanas. Como parte da vida real, a língua, para o autor, não é algo que se toma para si, mas é bem representada pela imagem da ponte e do território comum aos interlocutores. Ela é, sobretudo, um fenômeno social.

Sendo assim, o dialogismo não deve ser reduzido a alguma contenção da diversidade teórica que Bakhtin e o *Círculo*⁵ desenvolveram. Por outro lado, por mais dinâmico que possa ser o sentido do dialogismo, a dinamicidade da proposta bakhtiniana não é fluida ao ponto de não ser possível uma tessitura dos pensamentos ali desenvolvidos. Como afirma Arán (2006, p.89), “[...] o dialogismo é mais do que um conceito, é um postulado que, condensando a

⁵ Vidon (2013) aponta que Bakhtin participava de grupos de estudos filosóficos, algo comum na URSS. E foi em Nevel, Rússia, que se formou o principal desses grupos, o círculo filosófico de Nevel, em que participaram, além do próprio, Volochínov, Zubákin, Maria Iudina e Kagan, o mais próximo de Bakhtin.

imaginação das dinâmicas históricas e sociais, atravessa todos os conceitos, une-os e lhes dá sentido”⁶.

Em uma aproximação do dialogismo às questões sociolinguísticas, Bailey (2007) realiza uma análise sobre usos de língua de imigrantes dominicanos nos EUA, baseando-se na compreensão de *code-switching* como um modo de discurso. O autor utiliza a noção bakhtiniana de *heteroglossia* para interpretar os usos das línguas inglesa e espanhola no contexto de migração ao perceber os limites da sociolinguística tradicional na análise de enunciados híbridos. No seu entendimento e aplicação do termo, o uso alternado de línguas, em vez de ser visto na centralidade do material linguístico, é tratado em relação ao modo dos atores sociais distinguirem as formas de língua, sem que conceituações sejam impostas *a priori*. Na percepção do autor, em consideração aos atores sociais envolvidos, as fronteiras entre duas línguas são apagadas ao serem usadas alternadamente, não havendo oposições rígidas.

Postas essas reflexões, a prática de língua dos sujeitos imigrantes deste estudo foi entendida com interrogações pertinentes aos estudos sociolinguísticos, mas, sobretudo, com uma concepção e interesse pela língua enquanto uma prática discursiva, conforme observado no dialogismo bakhtiniano. Ao final da análise, será percebido o destaque dado a essa categoria elencada, a heteroglossia, como a outras que serão apresentadas, a seguir, fundamentais para a leitura da prática de língua no contexto migratório estudado.

Uma análise dialógica do discurso como caminho metodológico

Como destacado anteriormente, o objetivo deste artigo consiste em analisar o fenômeno da variedade linguística na experiência migratória de brasileiros nos EUA. Deve-se salientar, contudo, que o fenômeno variacional da língua foi compreendido através de uma noção de língua dialógica, na qual ele é visto como essencialmente interacional, não podendo ser considerado como um ato isolado do indivíduo. Nesse exercício, foi dada uma grande importância aos depoimentos e aos valores apresentados pelos sujeitos entrevistados.

Para alcançar o objetivo proposto, foi utilizado um *corpus* composto por entrevistas realizadas com 06 sujeitos, um recorte da pesquisa *Lingua(gem) e a territorialização de imigrantes brasileiros nos Estados Unidos*⁷, que, em sua composição original, consistia em

⁶ [...] el dialogismo es más que un concepto, es un postulado que al condensar el imaginario de la dinámica histórica y social, atraviesa todos los conceptos, los une y les otorga sentido.

⁷ O projeto de pesquisa usado para a execução deste trabalho, sob o título *Lingua(gem) e a territorialização de imigrantes brasileiros nos Estados Unidos*, foi submetido à apreciação ética aos 08/09/2016, com aprovação aos

um conjunto de entrevistas realizadas com 11 indivíduos. Destaca-se ainda que os 11 sujeitos selecionados para a referida pesquisa saíram do universo de outra pesquisa: *Perfil de Saúde de Imigrantes Brasileiros Retornados à Governador Valadares – 2015*, na qual o pesquisador, como bolsista de iniciação científica (IC), no Núcleo de Estudos Multidisciplinar Sobre o Desenvolvimento Regional (NEDER), da Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), atuou em campo e na formatação dos dados. Na pesquisa *Lingua(gem) e a territorialização de imigrantes brasileiros nos Estados Unidos*, os entrevistados responderam a um roteiro de questões abertas, possibilitando um momento de liberdade para esses indivíduos contarem sobre suas experiências com a língua.

Quanto às características dos sujeitos entrevistados, tratavam-se de imigrantes brasileiros que partiram de Governador Valadares, Minas Gerais, para os EUA, retornando para a mesma cidade depois de algum período superior a um ano. O *corpus* selecionado ainda teve as seguintes características de composição: 01 mulher e 05 homens; maiores de dezoito anos; enquanto residentes nos EUA, trabalhadores em serviços que exigiam especialmente a força física, ou seja, trabalhadores laborais; retornados à referida cidade a partir dos anos 2000; todos capazes de relatar sobre suas experiências com a língua.

No tocante à análise dos dados, ela foi realizada mediante uma *análise dialógica do discurso*, com base no dialogismo bakhtiniano, além de algumas contribuições da sociolinguística. A compreensão de variedade linguística neste artigo, levando em consideração essa combinação, foi especialmente discursiva. Portanto, o ponto de vista de língua aqui foi o da língua enquanto prática social, língua dialógica e variante.

Nesse sentido, em uma *análise dialógica do discurso* (ADD), não existe uma regra rígida para o ponto de partida. Também não há registros de algum método generalizável ou que se deva repetir minuciosamente. Segundo Brait (2008), o conjunto das ideias difundidas no *Círculo* motivam o nascimento de uma *análise/teoria do discurso*. Nessa análise, ainda conforme a autora, em vez de um tratamento a partir de categorias fechadas em direção à análise do conjunto, parte-se do conjunto de dados para a formulação de categorias. Bakhtin (1997), por exemplo, em sua análise da literatura dostoievskiana, descobre o *gênero polifônico* a partir da leitura do conjunto, e não o inverso.

Rohling (2014), em uma perspectiva epistêmica e por meio de ideias difundidas por Brait (2008), argumenta que as categorias, observadas ou apreendidas no percurso da

20/09/2016 (CAAE 59688216.0.0000.5157). A pesquisa, composta por 11 entrevistas, foi executada em função de um trabalho dissertativo, com o título: *Práticas de língua inglesa na territorialização de imigrantes brasileiros nos Estados Unidos*, aprovado aos 30/03/2017. Este artigo, com a devida adequação e desenvolvimento próprio, é uma consequência do trabalho referido.

pesquisa, emergem das relativas regularidades dos dados. Além disso, a autora ressalta que as categorias de uma pesquisa não podem ser reproduzidas rigidamente em outras, uma vez que o dado é sempre um discurso concreto e singular, proferido em um determinado espaço e tempo e por determinados interlocutores.

Contudo, em uma análise dialógica requer-se alguns procedimentos elementares, não sendo pertinente uma espécie de *vale-tudo*. Deve-se ter conceitos capazes de direcionar e demarcar a partida, ponderando que extremos, em qualquer direção, não estão de acordo com o pensamento compreendido no dialogismo. Assim, Rohling (2014) aponta conceitos basilares para uma ADD, que são: *enunciado*, *sujeito*, *dialogismo*, *discurso* e *gêneros do discurso*, destacando a noção de *discurso*.

Mediante isso, destacam-se neste artigo alguns momentos principais da investigação: coleta de dados, que se fez por meio de entrevistas com questões abertas; transcrição das entrevistas; leitura dos dados, percebendo as suas delimitações discursivas e os pontos de densidade dialógica; e o último passo, sem qualquer hierarquia entre as partes, apontamento e distinção no texto de depoimentos sobre a prática de língua e as regularidades apresentadas nos dados, considerando, sobretudo, as ocorrências de variação linguística ou elementos pertinentes para o entendimento do caso estudado. Desse exercício, em consideração às regularidades enunciativas apresentadas, emergiram as seguintes categorias: *língua dialógica*, *variação*, *compreensão responsiva ativa*, *gênero discursivo* e *heteroglossia*, as principais evidenciadas na análise.

A multietnicidade no contexto migratório e a variação de língua: análise de dados

O cenário estadunidense, multiétnico, agrega personagens de diversos pontos do mundo. Dependendo do lugar em que se esteja no país, será muito mais fácil encontrar outros grupos étnicos do que propriamente nativos. Como Margolis (1994) relata a respeito de *Newark*, no estado de *New Jersey*, por exemplo, além da concentração de brasileiros no local, há muitos portugueses. Dessa forma, a vizinhança, os colegas de trabalho, os empregadores e os donos de comércio podem compor grupos de diversas nacionalidades.

Junto aos indivíduos estão suas culturas, suas histórias, suas línguas, seus sotaques (na sua própria língua e na língua inglesa), seus hábitos, seus estereótipos adquiridos no contexto migratório, seus papéis, que se mesclam às interações e às marcas da cultura local. Na verdade, ser imigrante nos EUA, em um sentido relacional, pode significar estar em várias

partes do mundo ao mesmo tempo, no que se refere à aparência e materialidade próprias do contexto de migração, capaz de conjugar tempos e espaços complexamente.

Sobre essa diversidade de alteridades, destaca-se o mundo do trabalho, que tem um caráter especial em relação à pluralidade de etnias, proporcionando encontros inevitáveis. De fato, os EUA abarcam uma pluralidade étnica em diversos âmbitos do mercado de trabalho: no comércio, nos telefonemas de telemarketing⁸, na paisagem, nos estabelecimentos de alimentação, refletindo a presença multiétnica dos atores que compõem o mercado de trabalho em que se insere o imigrante brasileiro. Nesse contexto diversificado, além da variedade étnica da mão de obra, há também tal variedade entre os empregadores. Há imigrantes brasileiros que trabalham para hispanos, portugueses, cabo-verdianos, norte-americanos, guatemaltecos, iraquianos, entre outros (LUCAS, 2017). O relato de Antônio⁹, que teve patrão iraquiano e um colega de trabalho africano, aponta para essa realidade:

Antes d'eu trabalhar n... nessa... nessa empresa, fui trabalhar com uma numa outra, n... numa cidade chamada de... chamada Boricua [Termo usado para designar os porto-riquenhos. Trata-se de uma comunidade, e não de uma cidade] e o dono lá era um árabe. É mais difícil ainda. Um... um... um árabe, não, é... é... ele era iraquiano. E ele mexia só com carro, carro de luxo. Era Ferrari, Lamborghini, é... é... é... Lotus... É ele... Mercedes pra ele lá e BMW ele não gostava nem que entrasse na oficina dele. O cara era enjoado demais.

.....
E, nessa outra lá, quando eu cheguei na outra empresa, aí tinha esse africano que era... a... é... é... uma pessoa muito calma, ele era até do exército d... saiu do exército do Sudão e foi trabalhar lá; já tinha cinco anos trabalhado lá. Mas ele, quando ele, quando o... o... o... o chefe falava comigo o que era pra mim fazer um serviço, ele sabia, vinha, me explicava. Quando eu n... quando ele me explicava, ele escrevia ou até desenhava lá. Então, ele me ajudou n... demais dessa forma. Até difícil encontrar pessoas hoje assim com a paciência, com interesse in... in ajudar as pessoas (Antônio, 54 anos).

Lara (2017), ao tratar do paradoxo da identidade imigrante/refugiado em geral, destaca que o discurso desse sujeito está apoiado na semântica de base denominada *identidade vs. alteridade*, ou seja, entre um *nós* e um *eles*. Nessa lógica, pode-se compreender que, enquanto as suas relações com outros grupos podem estar distanciadas pela nacionalidade ou estereótipos contrastantes, elas podem parecer próximas pela condição estrangeira compartilhada e pela condição de serem trabalhadores imigrantes. Há indivíduos brasileiros que estabelecem muito mais relação com imigrantes de outras etnias, como vietnamitas, do que com norte-americanos, apesar das distâncias culturais com os primeiros serem maiores.

⁸ Há relatos, por exemplo, sobre o marcante sotaque característico, na língua inglesa, de indianos que trabalham em atendimentos comerciais via telemarketing.

⁹ Nome fictício, para preservar a identidade do entrevistado. Esse procedimento se repete em relação às demais identificações de entrevistados.

Essa assimilação e ligação com outros imigrantes, que podem ultrapassar as relações funcionais de trabalho, são relatadas por alguns sujeitos.

Fiz, fiz dois amigão lá, um da Guatemala e ou... outro, peruano [...], o Marcos e o Rosermo, que que até hoje têm contato comigo [...]. Era, era tranquilo porque eles já vinham já duns... muitos anos de América. Já sabia falar um português bem [...]
(Douglas, 40 anos).

Tinha. Tinha amizade com... com muitas meninas do México [...] e de Porto Rico...
(Neuza, 50 anos).

Eu não tô falano... Por isso é que eu me entrosava mais com vietnamitas, com... com japoneses do que com americanos. Eu me... as minhas turmas... eu participava de festas, além das brasileiras, claro, é... de outros grupos minoritários, entendeu? Eu não tinha muita, muita, muito entrosamento com o americano propriamente dito, ou o *red neck*, o cara branquinho do olho azul, do olho... Entendeu? Dá pra entender? [...]
(Jorge, 50 anos).

Como é possível observar, no caso de Douglas, há o facilitador da proximidade linguística com as suas alteridades e a capacidade de comunicação em língua portuguesa dos seus parceiros. No caso de Neuza, há também o fator relacionado à proximidade linguística com o castelhano, embora o inglês também seja língua oficial em Porto Rico. Entretanto, essa lógica é quebrada no terceiro depoimento, em que a relação do imigrante brasileiro era com um vietnamita. As práticas comunicativas nessa relação, segundo o entrevistado, eram realizadas muito mais por formas extralinguísticas do que pela comunicação verbal¹⁰.

No que se refere aos papéis assumidos pelos sujeitos, há também os imigrantes brasileiros que empregam outros imigrantes brasileiros ou de outras etnias para trabalharem em suas franquias de limpeza ou construção civil, por exemplo. O relato de Washington, em que o entrevistado, antes empregado, se tornou empregador, reforça a ideia da pluralidade étnica contida no mercado de trabalho imigrante ao afirmar: “Hispanos. No... na... min... no meu meu time de funcionários, eu... nós tivemos, já tivemos hondurenhos, mexicanos, é... é... costa-riquenhos. Então, aí era...” (Washington, 39 anos).

Conforme os relatos, enquanto Antônio era colega de trabalho e empregado de imigrantes de outras etnias, Douglas, como Neuza e Jorge, além de colegas, fizeram amizades com pessoas de outras nações. No caso de Washington, sua relação com as pessoas era de empregador de brasileiros e imigrantes de outras origens, ou seja, de uma forma particular, ele era patrão perante sua multiétnica equipe de funcionários. Por assim ser, deve-se destacar que as relações sociais, em que se alteram as posições de falante e ouvinte, refletirão na prática de

¹⁰ A relação desse entrevistado com o seu amigo vietnamita, em que outros modos discursivos eram acionados nas falas, será retomada em artigo posterior, com objetivos mais apropriados para a discussão.

língua dos sujeitos envolvidos, pois a língua que se concretiza não é neutra e dissociada de seus praticantes, mas dialógica e sensível às relações humanas envolvidas.

Para Bakhtin/Volochínov (2010), a prática da palavra é essencialmente relacional, de forma que ela se dirige a um interlocutor. Segundo o autor, ela variará conforme a função desse interlocutor com quem o falante a usará, considerando: o fato desse a quem se fala fazer parte ou não do seu grupo social; as hierarquias envolvidas; como também a questão do destinatário estar ligado ao falante por laços estreitos ou não. Seja como for, não pode haver interlocutor abstrato e, conseqüentemente, não há neutralidade na prática verbal.

Nas relações do imigrante com suas alteridades e práticas de língua, naturalmente, acrescenta-se a figura do norte-americano. Adianta-se que os nativos, falantes da língua inglesa, não constituem um conjunto de indivíduos que falam uma forma de língua inglesa homogênea e estável, mas formas heterogêneas de inglês. O relato de Washington é ilustrativo no que se refere à complexa materialidade linguística apresentada nesse contexto.

Então, por exemplo, você tem (1) o americano do sul, que é o George Bush. Só você ouvir uma entrevista do Bush, que é aquele inglês pelo nariz, é... tem o *red neck*, que... O George Bush é um *red neck*, mas ele fala o inglês, o... o inglês próprio, correto [...]. Então, quando você encontra com um americano branco de construção, que é o *red neck*, do sul dos Estados Unidos, é outro inglês, cara. A negativa é diferente. Eles usam o inglês diferente, extremamente nasal a pronuncia. (2) Os negros americanos, outra língua. Outra língua. Um inglês totalmente abreviado, gírias próprias, palavras próprias... Então eu fui conseguindo notar essa diferença en... entre... entre a língua inglesa nos diferentes grupos de americanos [...], né? Então, quando você vai à (3) Nova Iorque, é outro inglês. Você vai à (4) Califórnia, é outro inglês. Os sotaques diferentes. ‘Tão com o tempo lá você consegue já, é... é... perceber isso nas, nas conversas, nas falas das pessoas [...] (Washington, 39 anos)¹¹.

No interior dos EUA, como em outros contextos de língua inglesa, não há uma forma monológica de falar, fato que se repete nas línguas em geral. Apenas para exemplificar a questão no âmbito da *variação geográfica*, conforme Holmes (2013), nos Apalaches rurais norte-americanos pode-se ouvir pronúncias de verbos com um prefixo *a-*, tais como *a-fishin* e *a-comin*. Na região leste, além da palavra *dragonfly*, que significa *libélula*, são incluídos os termos *darning needle*, *mosquito hawk*, *spindle*, *snake feeder*, *snake doctor* e *snake waiter*. Dessas expressões, apenas *darning needle* é usada em Nova Iorque. Entretanto, a partir de *darning needle*, Nova Iorque desenvolveu duas novas variantes: *dining needle* e *diamond needle*. Assim, antes de se pensar em uma língua inglesa homogênea, é preciso considerar a sua variedade de formas ao ser concretizada pelos seus falantes.

¹¹ A numeração foi adicionada pelo pesquisador, não compoendo o relato do entrevistado.

Nesse contexto, o nativo é aquele que não precisa aprender o idioma do país, pois já o sabe desde a mais tenra idade. Em contrapartida, o imigrante é aquele que lida com uma língua estrangeira que ocorre de várias formas, *na qual* ou *nas quais* não tem história nem afetividade, elementos presentes na aprendizagem da sua primeira língua. Conforme Bakhtin/Volochínov (2010, p.104), “[...] a palavra nativa é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira. Ela não apresenta nenhum mistério [...]”. Assim sendo, a língua com a qual o imigrante se depara diz respeito a uma prática que não lhe é própria desde o nascimento, ou seja, precisa praticar uma língua estrangeira¹². É como Kristeva (1994, p.100) aponta sobre o estrangeiro: “Aquele que não faz parte do grupo, aquele que não ‘é dele’, o *outro*”. No entendimento dessa diferenciação, a questão da língua não pode ser excluída, pois ela é onipresente na vida e nas relações humanas.

No cotidiano, o nativo é o patrão, que pode ser também o vizinho, o colega de trabalho, atuando como o personagem predominante nos diversos setores formais e departamentos públicos. Dessa maneira, os imigrantes brasileiros, que têm grande representação em Nova Iorque e Boston, por exemplo, defrontam-se com formas diversificadas do inglês, não com uma língua estável e higienizada da relação com seus falantes, o que seria aceitável tão somente em uma ficção abstrata. Como no relato anterior, o sujeito ideológico lida com a língua responsivamente, atribuindo a ela valores, como em relação a sua notável variabilidade.

Com base na ideia de responsividade, conceito bakhtiniano, pode-se entender que os falantes e ouvintes não lidam com um sistema abstrato de sinais ou simplesmente com palavras como em um dicionário. Ao contrário, deparam-se com as palavras da língua como enunciados, isto é, com uma prática discursiva em que há afinidades, acordo ou desacordo, juízo de valor, entonação e expressão, que é o modo apropriado de tratar a língua em seu uso concreto. Acrescenta-se a isso o fato de que, pela categoria *compreensão responsiva ativa*, o ato de ouvir é tão ativo quanto o ato de falar (BAKHTIN, 2011). Assim, deve-se compreender que a fala é condicionada pelas relações e, concomitantemente, uma condicionante social, levando em conta que não há fala neutra, mas ela é sempre responsiva, seja para o falante ou para o ouvinte.

Essa responsividade pode ser vista em pelo menos duas direções: primeiramente, pelas impressões dos sujeitos entrevistados acerca da língua concretizada, a exemplo de sua

¹² Conforme Abbott (2001), língua estrangeira diz respeito ao uso de uma língua, como a língua inglesa, em uma comunidade que não a tem como usual na comunicação.

valoração relacionada à imagem de língua de fronteiras instáveis e não conformada em alguma homogeneidade; em segundo lugar, pelo uso real de línguas, que é feito com valores ou na consideração de valores possíveis empregados pelo interlocutor. Segundo Bakhtin (2011), o falante não é o dono exclusivo da palavra. Diferentemente, enquanto enuncia deve levar em consideração a percepção do seu destinatário, como as suas concepções e convicções, os seus possíveis preconceitos e as suas simpatias e antipatias.

As práticas de língua de imigrantes podem ainda assumir concorrências relativamente estáveis em relação ao contexto de uso. Por exemplo: estar em casa, especialmente para o imigrante que foi para o país na idade adulta, traz consigo a liberdade para usar a língua portuguesa com tranquilidade e sem preocupações quanto à pronúncia ou compreensão, pois essa é a língua dominada e falada pelos falantes brasileiros. Como aponta o relato de Jorge, a comunicação em casa, na língua de origem, contrastava-se com a prática de língua fora de casa, em que o imigrante se deparava com diversas eventualidades para as quais deveria usar uma língua que não era a materna.

É mais ou menos assim, ó... Cê tá em casa, tá garantida a sua comunicação, porque é só português, tá? Mas cê se prepara pra uma eventualidade. Por exemplo, vai sair de casa, cê pode ver um vizinho... Então que que cê vai falar? Se for “bom dia” é “*good morning*”, se for “boa tarde” é “*good afternoon*”, se for “boa noite” é “*good evening*”. Se for “Tchau, boa noite” é “*good night*”. Então cê se prepara pra isso (Jorge, 50 anos).

Essa relação entre formas de falar e espaços pode ser concebida mediante a ideia de *gêneros discursivos*, que são variados como são os campos da atividade humana. Segundo Bakhtin (2011, p.262, grifo no texto), “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. Nesse sentido, compreende-se que não há limites para a criação social de gêneros discursivos, fato que acompanha a dinâmica da vida humana — e esta não permanece estática —, com possibilidades criativas multiformes.

Dessa forma, não se trata apenas de refletir aqui sobre uma forma ou outra de língua, como se tudo ocorresse de maneira estável, mas deve-se entender que, associada a essa faceta, há a concretização da língua em gêneros, que são ditados pelos diversos campos da atividade humana. Assim, estar preparado para discutir com um filho, em língua inglesa, sobre as suas atividades escolares, em gêneros voltados para esse campo, por exemplo, não significa que ocorrerá da mesma forma em campos jurídicos. As exigências são pertinentes aos campos em

que os falantes fazem uso da palavra, ou seja, até mesmo um simples *good morning* se efetiva em algum gênero.

Acrescenta-se a isso o fato de que, nos EUA, além das relações dos imigrantes brasileiros com grupos de cultura menos presente no contexto brasileiro, como os vietnamitas, há também com grupos de cultura mais próxima, como de indivíduos oriundos de países de língua portuguesa. Contudo, pela compreensão da variabilidade de línguas reais, as formas denominadas como língua portuguesa e praticadas nesses encontros não devem ser tomadas como homogêneas. O excerto, a seguir, ainda que implicitamente, denuncia esse fato.

Mais... morei mais com bro... brasileiros, comunidade brasileira [...]; portuguesa [...], portuguesa.

.....
 [...] Digitava uma senha e ficava lá... quarenta, uma hora mais ou menos... [...].
 Empresa de um... uó... a pessoa que era dono dessa empresa era do Cabo Verde,
 Cabo Verde [...]. Cabo-verdiano [...]. Era cabo... e f... e fa... fala português, né? O
 Cabo Verde fala português (Henrique, 43 anos).

Se estar nos EUA é estar relativamente em várias partes do mundo ao mesmo tempo, considerando a multietnicidade presente no país, não é menos diferente quanto a estar no Brasil, em relação à presença marcante de brasileiros naquele país. Não é possível precisar números, mas os imigrantes brasileiros concentram-se nos bairros das cidades, atuam no comércio, seja como funcionário ou em empreendimentos de venda de produtos étnicos; no serviço de faxina, na construção civil, entre outros espaços. Sales (1999) atenta para essa concentração na região de Boston, no estado de *Massachusetts*, considerando, é claro, que a presença de brasileiros se expande para outras cidades e estados.

Sobre essa questão, destaca-se o papel das redes sociais de imigrantes, que, segundo Massey (1993, p.448) “consiste em conjuntos de laços interpessoais que conectam migrantes, primeiros migrantes e não migrantes nas áreas de origem e destino através de laços de parentesco, amizade ou origem compartilhada [...]”¹³. Tilly (1990), outro teórico que adere à ideia das redes sociais em suas discussões teóricas, argumenta que a migração de longa distância acarreta riscos à segurança pessoal, ao conforto, à renda e à possibilidade de satisfazer relações sociais, dificuldades que são diminuídas através das redes.

Seguindo esse entendimento de redes sociais, Siqueira (2009) aponta que, em um país com língua, costumes e valores diferentes, esses riscos são amenizados por meio das redes sociais. Dessa forma, as redes interpessoais de informações estabelecidas minimizam e

¹³ Migrant networks are sets of interpersonal ties that connect migrants, former migrants, and nonmigrants in origin and destination areas through ties of kinship, friendship, and shared community origin [...].

barram os riscos. Elas ajudam na partida do imigrante, como também no destino, diminuindo ou eliminando dificuldades que poderiam estar presentes na ausência delas. Como aponta Henrique em seu relato, não se tratava apenas de uma comunidade brasileira, mas de uma comunidade que falava uma língua que lhe era própria.

Quanto ao encontro de brasileiros com falantes de língua portuguesa de outras regiões do mundo, como de Portugal e de países do continente africano, por exemplo, a comunicação pode ser facilitada pela proximidade linguística. Segundo Margolis (1994), ao descer pela principal via comercial de *Ironbound*, na cidade de *Newark*, no estado de *New Jersey*, ouve-se mais a língua portuguesa do que a inglesa. A autora aponta para a grande quantidade de brasileiros e portugueses no local.

Conforme Castilho (2012), atualmente são nove os países que têm a língua portuguesa como língua oficial: Portugal, Guiné-Bissau, Angola, Cabo Verde, Brasil, Moçambique, Timor Leste, São Tomé e Príncipe e Guiné Equatorial, o que não significa homogeneidade de falas. O autor defende a ideia de uma gramática específica para a língua portuguesa do Brasil, considerando o curso histórico da língua e suas características próprias, distinguindo-a da forma de língua portuguesa dos demais países. Assim, teríamos um português brasileiro, no caso do Brasil, e um português europeu, no caso de Portugal, por exemplo.

O autor ainda aponta para as principais diferenças entre o português brasileiro e o português falado em Portugal, destacando diferenças fonéticas e fonológicas, morfológicas e sintáticas. Um exemplo de diferença sintática é o uso do pronome *você*. Enquanto no Brasil o pronome é usado quando há intimidade entre os interlocutores (alterando-se, na fala, em *ocê* e *cê*), em contraponto a *senhor*, utilizado em situações formais, em Portugal o pronome *tu* ocupa a forma de tratamento informal, concorrendo com o pronome *você*, uma evolução de *vós*, usado até o século XVI para o tratamento formal. Segundo o autor, o português cabo-verdiano segue o português europeu. Assim sendo, ainda que o excerto não aponte para detalhes sobre a comunicação do imigrante com o seu patrão cabo-verdiano, essas explicações apontam para as diferenças e variedades presentes no contexto migratório, mesmo que entre falantes de língua portuguesa.

Por esse último exemplo e os anteriores, pode-se compreender a complexidade desse contexto migratório como um mosaico étnico e com combinações múltiplas, refletindo de forma direta na prática de língua dos sujeitos imigrantes. A depender das condições e relações sociais estabelecidas, as imbricações linguísticas podem ser as mais diversas. Os relatos de

Douglas e Washington, por exemplo, apontam para uma intercalação ou mistura entre a língua portuguesa e a espanhola, que foi identificada abaixo como *portunhol*.

É porque a grande maioria lá tamém fala... castejano, né? [...], espanhol. Aí, a gente acabava tentando falar um pouquinho do... acabava saindo mais um *portunhol*, né? [...], port... (Douglas, 40 anos).

O peruano é quase que português. Agora, o o o próprio hondurenho, tudo bem que algumas palavras têm sentidos diferentes, mas você dialoga... Quando você vai conversar com o mexicano, eu não entendia nada [...]. Porque ninguém... Quando eles estão em grupo, então, que ele que eles conversam entre eles, cê passa batido, cara. Cê num entende uma coisa... [...] Muito mais do inglês do que o espanhol deles [...]. Sem dúvida alguma (Washington, 39 anos).

Com base no dialogismo bakhtiniano, uma categoria que ajuda na compreensão desses relatos é a *heteroglossia*. Esse termo, com origem na análise de Bakhtin (2002) sobre a criação literária, refere-se à operação artística a respeito de diferentes imagens de línguas e estilos de personagens criados. Segundo Ianov (2000), a heteroglossia ultrapassa a ideia de variedades dialetais de uma língua. Em vez da variação de uma mesma língua, aponta-se para a ideia de que o falante lida com diversas formas de língua, o que se denominaria limitadamente na sociolinguística como variedades de uma mesma língua. Esse caminho pode ser mais adequado para se chegar a um entendimento da heterogeneidade envolvida nas práticas de língua desses imigrantes, nas quais há criação na produção e na assimilação de formas de língua.

Nesse sentido, o imigrante brasileiro, no complexo contexto de migração nos EUA, marcado por variedades múltiplas e sobrepostas de língua, utiliza as mais diversas combinações em suas práticas linguísticas: a língua portuguesa, considerando a diversidade apresentada entre falantes dessa língua oriundos de diversos lugares; a combinação da língua nativa do imigrante brasileiro com a língua de imigrantes de diversas etnias; e a experiência do imigrante com a língua inglesa, que não apresenta uma língua rigidamente estável, mas formas de língua inglesa, que são produzidas por nativos ou outros sujeitos. Nessas ocorrências, conforme Bakhtin/Volochínov (2010), acompanhando a prática verbal, há outros elementos discursivos, como a mímica do rosto, os gestos corporais, os gestos condicionados, entre outros, complementando as produções verbais.

Ainda com base nesse pensamento, a apropriação social do imigrante nesse contexto, enfocando as suas práticas de língua, não se reduz a uma aquisição ou não de uma segunda

língua (L2)¹⁴ invariável. Ao contrário, junto ao signo e sua aparência estável está a variabilidade linguística própria de cada língua em si, como na conjugação de formas diversas nas concretizações. Desse modo, o uso de uma língua estrangeira, seja o inglês, o português de outro local além do Brasil ou o espanhol, pode ser feito na sucessão — como em um ambiente multiétnico de trabalho —, como em concomitâncias linguísticas, quando há a imbricação de línguas nas interações estabelecidas entre brasileiros e indivíduos de outras origens, como no uso do *portunhol*. Soma-se a isso os papéis assumidos pelos falantes, a idade, os sotaques, as abreviações de palavras, a sintaxe usada e, sobretudo, a forma atualizada dessas línguas. Como aponta Bakhtin (2011), a materialização da língua é atualizada na prática dos falantes, que a reproduz em uma novidade. Isso se deve ao fato de que a prática da língua verbal não se completa senão na relação social e efetivação do indivíduo; acima de tudo, em uma perspectiva dialógico-discursiva.

Por tudo isso, dois apontamentos são inevitáveis: se, por um lado, não é possível limitar as práticas de língua de imigrantes a formas monológicas — pelo menos, sem levar junto grandes prejuízos —, contribuição que a própria sociolinguística traz acerca das variações, por outro lado, deve-se pontuar aqui que a ideia de variação de línguas pelo entendimento de fronteiras estáveis ainda é bastante incompleta para responder à questão. Como uma possibilidade de resposta, as práticas de língua ou línguas nesse contexto podem ser compreendidas em uma perspectiva criativa, com o sentido apresentado na ideia de heteroglossia, além das outras categorias discursivas elencadas. Trata-se, pois, de práticas que se atualizam no evento enunciativo, podendo ser na concomitância ou na sucessão de formas, de acordo com o modo dos atores distinguirem essas formas.

Considerações finais

Diante de toda essa explanação, com o objetivo de analisar o fenômeno da variedade linguística na experiência migratória de brasileiros nos EUA, nota-se que a prática de língua dos imigrantes concretiza-se em variedades imbricadas, em que se conjugam variações na própria língua portuguesa, na língua inglesa, como também em combinação com outras línguas, como a espanhola, uma vez que os EUA abrigam uma variedade de imigrantes, com

¹⁴ Segundo Ellis (1997), a aquisição de uma segunda língua (L2) refere-se à aprendizagem de uma língua além da materna, seja dentro ou fora da sala de aula, continuando a mesma nomenclatura para uma terceira ou quarta língua aprendida, por exemplo. No presente trabalho, entretanto, não houve pretensão em investigar os processos de aquisição, mas refletir sobre a língua a partir das experiências dos sujeitos, em uma perspectiva discursiva da língua.

etnias e línguas diversas. Dessa forma, o fenômeno da língua, longe de ser estável, varia em conformidade com a sua concretização entre falantes reais. Nesse contexto, em uma perspectiva dialógico-discursiva, a variedade é, sobretudo, relacional, configurando-se de acordo com a identidade e as experiências dos sujeitos: falantes e ouvintes, seja individual ou em grupo; como também em relação ao ambiente e à situação em que se pratica a língua. Assim, deve-se evitar qualquer tipo de fronteiras linguísticas rígidas, uma vez que o conceito de língua apresentado aqui é dialógico, essencialmente interacional, manifestando-se na dinâmica das relações humanas, atualizando-se na sua concretização.

Nesse sentido, a prática de língua de imigrantes brasileiros, com destaque para contextos de encontros culturais diversos como o estudado, passa pelo fenômeno da variedade linguística. Contudo, em uma perspectiva dialógico-discursiva, muito além de uma leitura de variedades estabilizadas, lê-se uma língua que se materializa complexamente, em que as formas de línguas reais podem ser concretizadas na aparência de línguas isoladas, com subsequências de outras formas, bem como em concomitâncias e imbricações heteroglóssicas, como no caso do *portunhol*. A isso se chega, é claro, por meio do destaque que se dá ao modo desses sujeitos distinguirem as formas de língua, sem que categorias sejam impostas *a priori*.

Na verdade, o contexto migratório de brasileiros nos EUA, como um espaço denso e múltiplo em manifestações culturais e linguísticas, possibilita uma percepção latente acerca da variedade de língua no mundo vivido das pessoas, em proporções e escalas conjugadas na aparente estabilidade e ficção dos limites zonais onde as línguas são praticadas. Desse modo, da mesma forma que a variedade de uso linguístico está presente em qualquer comunidade de falantes, também assim acontece na prática linguística de imigrantes brasileiros nos EUA, mas com uma responsividade, heterogeneidade, variação heteroglóssica e dialogismo que se atualizam na realização da língua, compondo uma materialidade e uma variedade próprias e situacionais.

Referências

- ABBOTT, G. English as a Foreign Language. In: MESTHRIE, R. *Concise encyclopedia of sociolinguistics*. Oxford: Elsevier, 2001. p. 467-472.
- ALKMIN, T. M. Sociolinguística: Parte 1. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-47.
- BAILEY, B. Heteroglossia and boundaries. In: HELLER, M. (ed.). *Bilingualism: A social approach*. New York: Palgrave Macmillan, 2007. p. 257-274.

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. de Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. *Questões de estética e literatura*. Trad. de Aurora Fornoni Bernardini et al. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: _____ (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-31.

BRIGHT, W. Dialeto social e história da linguagem. In: FONSECA, Maria Stella Vieira da; NEVES, Moema Facure (Orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974. p.41-47.

CASTILHO, A. T. História do português brasileiro. In: _____. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 169-195.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

HOLMES, J. M. Regional and social dialects. In: _____. *An introduction to sociolinguistics*. 4. ed. New York: Routledge, 2013. p. 131-158. (Learning about language)

HYMES, D. Modelos de la interacción entre lenguaje y vida social. In: GOLLUSCIO, Lucía (comp.). *Etnografía del habla*. Textos fundacionales. Buenos Aires: Eudeba, 2002. p. 55-89.

IANOV, V. Heteroglossia. *Journal of linguistic Anthropology*, 9(1-2), p. 101-102, Los Angeles, 2000.

KRISTEVA, J. *Estrangeiros para nós mesmos*. Trad. de Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LARA, G. M. P. Abrindo as portas: a voz dos imigrantes e refugiados. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 18(1), p. 28-48, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/26176/18557>>. Acesso em: 30 set. 2017.

LUCAS, R. B. *Práticas de língua inglesa na territorialização de imigrantes brasileiros nos Estados Unidos*. 2017. 179 p. Dissertação (Mestrado em Gestão Integrada do Território) – Universidade Vale do Rio Doce, UNIVALE, 2017.

MARGOLIS, M. *Little Brazil: imigrantes brasileiros em Nova York*. São Paulo: Papiros, 1994.

MASSEY, D. S. et al. Theories of international migration: a review and appraisal. *Population and Development Review*, New York, v. 19, n. 3, p. 431-466, Sept. 1993.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 15, n.2, p. 44-60, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/11815/8799>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

SALES, T. *Brasileiros longe de casa*. São Paulo: Cortez, 1999.

SIQUEIRA, S. *Sonhos, sucesso e frustrações na emigração de retorno: Brasil-Estados Unidos*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

_____; ASSIS, G. O.; CAMPOS, E. C. As redes sociais e a configuração do primeiro fluxo emigratório brasileiro. Análise comparativa entre Criciúma e Governador Valadares. In: ABREU, J. L. N.; ESPINDOLA, H. S. (orgs.). *Território, sociedade e modernidade*. Governador Valadares, MG: UNIVALE, 2010.

TILLY, C. Transplanted networks. In: YIANS-MC, L. (ed.). *Immigration reconsidered*. New York: Oxford University Press, 1990. p. 75-95.

VIDON, L. N. Um tal Bakhtin. In: FIAD, R. S.; VIDON, L. N. (orgs.). *Em(n)torno de Bakhtin: Questões e análises*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

A NOÇÃO DE CULTURA EM EFEITOS DE SENTIDO: CAMPO DE DISPUTAS HISTÓRICO-DISCURSIVAS

Paula Daniele Pavan¹

RESUMO: Neste texto, mobilizo a noção de cultura em três momentos teórico-analíticos com o objetivo de observar tanto os efeitos de sentido que produz, quanto as disputas travadas em seu campo. De início, trago uma discussão sobre os sentidos de/para cultura, partindo de seu efeito de totalidade até chegar em sua pluralidade e heterogeneidade, bem como suas divisões entre popular e erudito. Após, adentro nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso pecheutiana a fim de analisar, a partir de sequências discursivas recortadas do vídeo *O que é cultura?*, o modo como a noção produz efeitos de sentido no âmbito do Ministério da Cultura. O percurso realizado no texto tem como objetivo observar a noção de cultura como um campo de disputas histórico-discursivas.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Efeitos de sentido. Campo de disputas. Discurso.

ABSTRACT: This study makes use of the notion of culture in three theoretical-analytical moments with the objective of observing both the effects of meaning produced and the disputes fought in the field. First, a discussion about the meanings of/for culture is presented, starting from its effect of totality and reaching its plurality and heterogeneity, as well as the divisions between popular and erudite. The study, then, explores the theoretical framework of Pêcheux's Discourse Analysis in order to analyze, based on discursive sequences taken from the video *O que é cultura?* (What is culture?), how the notion of culture produces effects of meaning in the Ministry of Culture. The trajectory traced in this work has the objective of observing the notion of culture as a field of historical-discursive disputes.

KEYWORDS: Culture. Effects of meaning. Field of disputes. Discourse.

Para iniciar

Ao discorrer sobre *A Cultura no Mundo Contemporâneo*, Ortiz (2014) afirma que em 1952 dois antropólogos publicaram um estudo no qual encontraram 164 significados para cultura. E hoje, conforme ele, seria possível acrescentar mais cinco ou dez significados a esse rol. Ou seja, a multiplicidade e a deriva de sentidos são intrínsecas ao funcionamento da noção de cultura, sendo incontornável o fato de que a cultura deve ser entendida não como um produto fechado e acabado, mas como um processo sempre em movimento, comportando espaços para transformação.

¹ Doutora e Mestra em Letras, Área de Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: pauladanielepavan@gmail.com.

Levando isso em conta, e como mais um gesto de análise sobre essa noção, este texto versa sobre a noção de cultura em três momentos. No primeiro, abordo a cultura de uma forma que chamo espiral, partindo dos sentidos que ao longo da história lhe foram atribuídos para chegar em sua pluralidade e heterogeneidade, isso com base em diferentes autores, que discorrem a respeito da noção. No segundo, discuto sobre as designações a que a cultura está sujeita – popular e erudita –, as quais ajudam a mostrar as divisões sociais, históricas e políticas do trabalho com a cultura. Já no terceiro momento, mobilizo trechos do vídeo *O que é Cultura?*, produzido em 2009 pelo Ministério da Cultura (MinC), para observar, amparada nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso (AD) pecheutiana, os efeitos de sentido produzidos para a noção de cultura no âmbito do MinC e o modo como esses efeitos de sentido materializam as disputas em torno dessa noção.

Uma abordagem em espiral da noção de cultura

A forma arredia da noção de cultura advém dos usos que dela são feitos em diferentes áreas do conhecimento – Antropologia, Sociologia, Estudos Culturais, Linguística, dentre outras –, levando à deriva e à multiplicidade de sentidos. Bauman (2012, p. 83) ratifica isso ao afirmar que a incerteza quanto à noção provém da incompatibilidade das numerosas correntes teóricas que se “reuniram historicamente sob o mesmo termo”. Cuche (1999, p. 12) acrescenta que “sob as divergências semânticas sobre a justa definição a ser dada à palavra, dissimulam-se desacordos sociais e nacionais” e as lutas “de definição são, em realidade, lutas sociais, e o sentido a ser dado às palavras revelam questões sociais fundamentais”.

Já para Llosa (2013, p. 12), embora a noção de cultura tenha adquirido ao longo da história diversos significados, variando de uma época para outra, de modo geral “*sempre* significou uma soma de fatores e de disciplinas que a constituíam e eram por sua vez implicadas por ela” (grifo meu). Em outras palavras: a cultura como aquilo que é produzido socialmente no decorrer da história. Essa abrangência – marcada pelo significante *sempre* na afirmação de Llosa – insere a cultura “universo logicamente estabilizado” (PÊCHEUX, 2008, p. 22), regido pela obviedade e pela transparência. No entanto, não é essa estabilização que se observa quando se trata de cultura e de suas práticas, principalmente na contemporaneidade, pois se assim o fosse, não haveria necessidade de discussão, nem de luta, muito menos de

resistência no campo cultural. Funcionamento também presente nas afirmações de Llosa, pois, ao dizer que “*alguns* conhecimentos históricos, religiosos, filosóficos e científicos em constante evolução” (grifo meu) são concebidos como cultura, deixa entrever o jogo de forças e as relações de poder inerentes ao conceito.

Situado historicamente, de acordo com Cuche (1999), o termo *cultura* tem sua evolução semântica produzida durante o Iluminismo. No entanto, em 1700 o termo já era antigo no vocabulário francês e usado desde o fim do século XIII “para designar uma parcela da terra cultivada” (CUCHE, 1999, p. 19). Esse sentido foi sendo alargado e em 1718 aparece no *Dicionário da Academia Francesa* seguido “de um complemento: fala-se da ‘cultura das artes’, da ‘cultura das letras’, da ‘cultura das ciências’, como se fosse preciso que a coisa cultivada estivesse explicitada” (CUCHE, 1999, p. 20). Já em 1798, a noção é consagrada pelo *Dicionário da Academia* como formação e educação do espírito. Daí também provém a oposição entre natureza e cultura que, para os Iluministas, é fundamental, pois “concebem a cultura como um caráter distintivo da espécie humana” sendo “a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade” (CUCHE, 1999, p. 20-21).

Ainda sobre os precedentes históricos, no final do século XVIII e início do XIX havia se estabelecido, conforme Laraia (1986, p. 25), uma relação entre o termo germânico *Kultur* – “utilizado para simbolizar todos os aspectos materiais de uma comunidade” – e a palavra francesa *Civilization* – remetida “às realizações materiais de um povo”. Essa aproximação é sintetizada por Edward Tylor (fundador da Antropologia Britânica) e dá origem à primeira definição teórica e antropológica de cultura: “*todas* as possibilidades de realização humana” (LARAIA, 1986, p. 25, grifo meu).

Essa amplitude é uma marca distintiva da perspectiva antropológica, visto que toma a cultura como um mediador social que compreende os modos de viver, ser, dizer, condicionando a visão de mundo, conforme traz Laraia (1986, p. 67-68). Nessa perspectiva, a cultura funciona como um sistema que fornece os sentidos necessários para que o sujeito participe (ou não) – e constitua sua identidade – das práticas dentro de determinados grupos. A cultura é tomada, assim, como uma totalidade de certa forma homogênea que serve como ancoragem de sentidos para os sujeitos.

Papel que a *cultura nacional* assume de forma significativa, visto que “a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos – *um sistema de representação*

cultural” (HALL, 2011, p. 49, grifos do autor). Conforme o autor, as culturas nacionais funcionam na busca pela unificação e o fazem ao fornecer os significados com os quais os sujeitos podem se identificar e ao organizar suas ações, bem como a concepção que têm sobre si mesmos. O que também ocorre através do silenciamento e da omissão de manifestações que não se encaixam nos padrões já estabelecidos. Então, embora não transpareça, a cultura funciona através de “um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução” (CUCHE, 1999, p. 137).

Esse processo leva a pensar a cultura em sua pluralidade, conforme proposto por De Certeau (1995), que entende a cultura não em sua unidade, mas em sua pluralidade: não há uma cultura apenas, mas culturas no plural. Na perspectiva do autor, a cultura não é recebida passivamente, mas objeto de apropriação e significação para os sujeitos.

Já Bhabha (1998, p. 63) compreende que essa ótica plural sobre a cultura só é possível quando se considera a diferença e não a diversidade cultural. Isso porque “a diferença cultural é o processo de *enunciação* da cultura como 'conhecível', legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural” enquanto a diversidade “é o reconhecimento de conteúdos e costumes pré-dados [e] a representação de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos” (grifo do autor). Dessa forma, seguindo o que traz Bhabha (1998), a diferença cultural é essencial para o deslocamento do olhar sobre a cultura, pois quando é considerada se abre espaço para a transformação e movimentação das culturas, tomadas como estruturas descentradas, constituídas através da alteridade.

Ao observar esses diferentes sentidos sobre a noção de cultura, é possível perceber que ela vai sendo alargada, num movimento em espiral ascendente, passando de um ponto de vista mais homogêneo e universalista – marcado pelos significantes *sempre* e *todas* destacados anteriormente – para uma visão plural e heterogênea, que comporta a incompletude e espaços para a produção de sentidos. Este, a meu ver, se configura como o real funcionamento da cultura, ou o real da cultura, conforme aborda Leandro Ferreira (2011), aquilo que ela tem de mais próprio. E é somente quando se considera esse real que se mostram os jogos de força por ela comportados, isso na medida em que as relações de poder, de dominância e dominação, são dela constitutivas.

Passemos, então, às divisões que se estabelecem no campo da cultura e que, de forma mais contundente, materializam esses jogos de força e de poder.

Popular e Erudito: sobre as divisões do trabalho com/na cultura

Ao considerarmos a noção de cultura a partir da pluralidade e da heterogeneidade, abre-se a possibilidade de desfazer o espaço de univocidade, estabilização e transparência em que muitas vezes ela se encontra. Já quando se trata de sua denominação entre popular e erudito, faz-se necessário questionar: quem e/ou o que determina o que é popular e o que é erudito? Quem e/ou o que os distingue e os separa?

Esses questionamentos levam a entender que a cultura reflete o estado da luta de classes em determinada formação social, fazendo eco ao que traz Escobar (1979), que concebe a cultura como um *aparelho cultural*. E, dessa forma, se se pode falar em desigualdade social também se pode falar em desigualdade cultural. Por essa ótica, a cultura não está separada da história, ao contrário, imbrica-se com ela e, por isso, também está permeada pela contradição. Cuche (1999, p. 143) ratifica isso ao afirmar que as culturas “nascem das relações sociais que são sempre relações desiguais. Desde o início, existe então uma hierarquia de fato entre as culturas que resulta da hierarquia social.”

Essa hierarquia, conforme Chauí (1986, p. 14), tem a ver com o sentido amplo e com o sentido restrito de cultura. Vista sob uma ótica ampla, a cultura “é o campo simbólico e material das atividades humanas”; já sob uma perspectiva restrita, a cultura vincula-se “com a posse de conhecimentos, habilidades e gostos específicos, com privilégios de classe”, o que leva à distinção entre cultura popular e cultura erudita. Assim, os significantes *popular* e *erudito* são utilizados para classificar as práticas sociais e culturais, refletindo e refratando as condições sócio-históricas dos sujeitos.

Já para Chartier (1995, p. 179), a cultura popular é uma categorização criada pela cultura erudita para circunscrever as práticas que nela não cabiam. Dessa forma, o autor situa historicamente a cultura popular sob duas óticas, uma que separa a cultura popular da erudita, e uma que coloca a cultura popular como subjugada à cultura dominante. Ao criticar essas óticas e indicar a existência de um cruzamento entre práticas eruditas e populares, Chartier entende que os elementos culturais são produzidos, apropriados e circulam no campo da

prática, tornando-se “objeto de lutas sociais onde estão em jogo sua classificação, sua hierarquização, sua consagração (ou, ao contrário, sua desqualificação)” (CHARTIER, 1995, p. 184).

Essas lutas têm a ver com o caráter opaco da cultura popular, que se materializa nas inúmeras “maneiras de jogar/desfazer o jogo de outro, ou seja, o espaço instituído por outros”, de acordo com De Certeau (1998, p. 79). Assim, para De Certeau (1998, p. 80), da mesma forma que os sujeitos se apropriam da língua, se apropriam da cultura, sendo que as intervenções feitas na língua também são realizadas na “rede das práticas sociais”. São, então, os golpes na ordem estabelecida e as maneiras de negá-la que se configuram como cultura popular (DE CERTEAU, 1998, p. 88-89).

Por essa perspectiva, a cultura popular não estaria ao lado da erudita, mas “por dentro dessa mesma cultura, ainda que para resistir a ela” (CHAUÍ, 1986, p. 24). Nesse sentido, Chauí (1986, p. 44) afirma que “um dos aspectos mais interessantes da Cultura Popular encontra-se na maneira como os plebeus ou os dominados se apropriam da cultura instituída e das informações de massa, imprimindo-lhes um sentido inesperado”. Dessa forma, na tensa relação entre o popular e o erudito há sempre espaços para a emergência de outros sentidos, que podem ser diferentes e/ou divergentes dos dominantes.

Através desse pequeno trajeto sobre a cultura em suas predicções, é possível observar que o popular e o erudito não são simplesmente designações, formas de dizer sobre a cultura, mas se configuram sobretudo como divisões sociais, históricas, ideológicas e políticas nela assentadas. Divisões que segregam, excluem, silenciam, dentre outros modos de controle e dominação, sujeitos, sentidos e práticas, materializando o jogo de forças inextricável ao campo da cultura.

A noção de cultura no MinC: como as disputas se materializam discursivamente

Antes de iniciar a análise propriamente dita, vale dizer que a noção de cultura vem sendo pensada recentemente no seio da AD pecheutiana² e tem se mostrado produtiva na análise desde discursos institucionais, políticos, escolares até enciclopédicos. De Nardi (2007,

² Destaco os seguintes trabalhos: De Nardi (2007), Leandro Ferreira (2011), Esteves (2014), Pavan (2017), Ramos (2017), Bressan (2017).

p. 68), em sua análise sobre o conceito, afirma que a “cultura, como os sentidos, é movente”. Essa afirmação materializa a impossibilidade de pensar a cultura como uma esfera estabilizada que nunca muda e nem se altera – e esse é um dos sentidos para cultura na AD. Conseqüentemente, não se pode apagar que a cultura é permeada pela tensão e pelo conflito. E, além disso, devemos considerar que os sentidos não estão dados, ao contrário, há sempre uma disputa de interpretações sobre a noção de cultura, conforme se pode observar pelo trajeto teórico realizado nas seções anteriores.

Sob a perspectiva discursiva, essa disputa é fundamentada pela memória social que, conforme Mariani (1998, p. 34), constitui-se enquanto “um processo histórico resultante de uma disputa de interpretações para os acontecimentos presentes ou já ocorridos” e o resultado se dá pela “predominância de uma de tais interpretações e um (às vezes aparente) esquecimento das demais”. Por conseguinte, ocorre a naturalização de “um sentido ‘comum’ à sociedade, ou, em outras palavras, mantém-se imaginariamente o fio de uma lógica.”

Essa (aparente) naturalização ocorre pelo efeito da ideologia que, ao funcionar determinando os sentidos a partir das formações discursivas (FD), torna os sentidos óbvios e evidentes quando não o são. Isso na medida em que, conforme Pêcheux (2009, p. 146), “é a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’”, evidências que também produzem a impressão de que todo mundo sabe o que é cultura. E o sujeito, ao enunciar a partir de sua interpelação ideológica e conseqüente inscrição em uma FD – reguladora do que pode/deve/convém e do que não pode/deve/convém ser dito (PÊCHEUX, 2009; COURTINE, 2009; INDURSKY, 1997) – recupera sentidos já-ditos, já-enunciados, e que se apresentam para ele pelo funcionamento da memória discursiva e do interdiscurso³, visto que o “enunciável é exterior ao sujeito enunciadador” (COURTINE, 1999, p. 18).

Desde essa ótica, quando se fala em cultura, é crucial levar em conta que “o conceito de cultura remete diretamente às disputas de poder” e a “escolha entre uma ou outra concepção de cultura não é isenta” (DE NARDI, 2007, p. 50). Portanto, falar sobre cultura

³ A memória discursiva e o interdiscurso comportam sentidos já-ditos. No entanto, há diferenças entre eles. O interdiscurso comporta todos os sentidos, já-ditos e que ainda estão por dizer, não há esquecimento, lacuna ou falha, mas acúmulo e plenitude de sentidos. Já a memória discursiva não funciona através da plenitude dos sentidos, pois ela está intrincada ao esquecimento e ao acontecimento. Dessa forma, as redes de sentido que a formam podem ser reestruturadas e rearticuladas.

converge para a filiação a determinados sentidos que, via memória discursiva, retornam no fio do dizer.

A fim de mostrar esse processo que culmina na produção de efeitos de sentido, mobilizo sequências discursivas (SDs)⁴ do vídeo *O que é cultura?* (BRASIL, 2009), primeiro vídeo da *Coleção Viva Cultura Viva* produzida pelo MinC e que integra o projeto *Prêmio Cultura Viva* de 2009. Essa Coleção foi “desenvolvida com o objetivo de difundir conceitos e promover reflexões sobre questões relacionadas ao campo da cultura em suas diferentes dimensões” (cfe. consta no *site* da Coleção), que são contempladas em onze vídeos produzidos. Representando a categoria cultura dentre as produções, o vídeo que trago apresenta narrativas que permitem observar o modo como essa noção é significada no MinC. Observemos os recortes:

SD1 – Todo o trabalho humano é para a cultura pela cultura [...] (Gilberto Gil. BRASIL, 2009).

SD2 – [...] Cultura não é arte só arte... arte é parte da cultura é uma expressão vital na cultura é o oxigênio da cultura mas a cultura vai além das artes... no sentido antropológico cultura são todos os saberes fazeres pensares é: tudo aquilo que mexe com o imaginário tudo aquilo que carrega essa marca da ação da sociedade... do homem (Alfredo Manevy. BRASIL, 2009).

SD3 – O povo faz cultura em qualquer condição... [...] as pessoas fazem cultura porque cultura é uma necessidade básica como é comida saúde meio ambiente saudável e:: o que nos faz humanos é exatamente essa capacidade de simbolização... essa demanda (Juca Ferreira. BRASIL, 2009).

A partir da teia formada com esses dizeres, é possível observar o modo como abre-se espaço para a produção de outros sentidos para cultura no âmbito governamental brasileiro. Esses novos sentidos passam a ser produzidos na medida em que, a partir da gestão de Gilberto Gil (2003-2008), o MinC começa a formular políticas público-culturais direcionadas a fazer o que Gil, já em seu discurso de posse, chama de *do-in antropológico*: “...clarear caminhos, abrir clareiras, estimular, abrigar. Fazer uma espécie de ‘do-in’ antropológico,

⁴ Em AD, é pelos textos (unidade de análise) que se tem acesso ao discurso (objeto de análise). As sequências discursivas resultam, então, do recorte de formulações de um ou de mais textos, pois o discurso é da ordem da dispersão. Mittmann (2007, p. 160), ao discutir as especificidades metodológicas da AD, entende que as sequências discursivas “encaminham para as relações entre exterior e interior” e “levam à compreensão do funcionamento do discurso onde se constroem efeitos de sentidos”. Assim, os trechos do vídeo que formam as SDs foram selecionados porque permitem observar os efeitos de sentido produzidos para cultura no MinC e o modo como deixam entrever o campo de disputas da/na cultura. Cabe registrar também que os trechos foram transcritos, conforme as seguintes normas: <http://www.concordancia.letras.ufri.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=58>. Acesso em 10 mar. 2016.

massageando pontos vitais, mas momentaneamente desprezados ou adormecidos, do corpo cultural do país [...]” (GIL, 2003). Ou seja, a cultura passa desse momento em diante a ser enunciada de outros modos, referindo-se a outras práticas, sujeitos e sentidos, o que se materializa nos trechos recortados do vídeo *O que é cultura?*.

Na SD1, observamos que Gil coloca a cultura como resultado do trabalho humano, indo de encontro ao sentido restrito que aparta a cultura das práticas sociais. É, pois, a cultura no sentido antropológico que aqui se lineariza, cultura que comporta *todos* os saberes e práticas, conforme vimos com Laraia (1986).

Essa amplitude da cultura, conforme explica Rubim (2008, p. 195) quando discorre acerca das políticas formuladas na gestão de Gil, permite ao MinC não se circunscrever à cultura erudita e abrir-se para outras modalidades de cultura, que vão desde as populares, indígenas, de gênero até as periféricas, midiáticas e digitais. Essa abertura conceitual, conforme o autor, “significa não só o abandono de uma visão elitista e discriminadora de cultura, mas representa um contraponto ao autoritarismo e a busca da democratização das políticas culturais” (RUBIM, 2008, p. 196). É o que se observa na SD1 e mais explicitamente na SD2, em que emergem as divisões assentadas no campo da cultura, das quais tratei na seção anterior.

Ao definir o que é cultura na SD2, o sujeito enunciator nega (significante “não”) e aponta como insuficiente (significante “só”) o sentido de cultura significada como arte: “Cultura *não é arte só arte*” (SD2). Eis a disputa histórica entre o erudito (*arte*) e o popular (*todos os saberes fazeres pensares*), entre a cultura com sentido restrito e a cultura com sentido amplo, conforme a visão de Chauí (1986). Ressoa nessa SD, portanto, a divisão histórico-social que a cultura em si carrega, a qual é responsável pela segregação e exclusão cultural. Divisão que não é silenciada na formulação das políticas de cultura na gestão de Gil, pelo contrário, é explicitada e posta em debate, como se observa na SD em análise.

Sob a ótica discursiva, a negação funciona como uma cicatriz que leva ao desvelamento das contradições interdiscursivas que emergem quando se fala sobre cultura. Dessa forma, esse funcionamento possibilita recorrer ao conceito de enunciado dividido. Ao propô-lo, Courtine (2009) afirma que em uma mesma materialidade linguística, linearizada no fio do dizer, podem coexistir enunciados pertencentes a formações discursivas antagônicas. Ou seja, saberes de campos distintos podem aparecer juntos no fio dizer. Assim, uma das

características do enunciado dividido é a não possibilidade de substituição dos elementos do texto – “a *não comutabilidade* dos elementos em posição X e Y.” (COURTINE, 2009, p. 191, grifos do autor).

Não obstante, além dessa relação de antagonismo, pode haver também uma relação de divergência através do enunciado dividido. Indursky (1997) é quem desenvolve essa perspectiva ao se ocupar do funcionamento da negação interna, que “trabalha sobre as *diferenças subjetivas de um mesmo domínio de saber*” (INDURSKY, 1997, p. 229, grifos da autora). Assim, da oposição entre FDs, passamos à relação de diferença e divergência entre posições-sujeito – entendida como uma relação determinada que se estabelece em uma formulação entre um sujeito enunciador e o sujeito do saber de uma dada FD (COURTINE, 2009, p. 88) – em uma mesma FD heterogênea.

Então, na SD2, entendemos que o enunciado dividido apresenta-se através do seguinte confronto: C não é X só X...C são Y. Isso em: “Cultura *não é arte só arte* [...] cultura *são todos os saberes fazeres pensares*”. Melhor explicando: Cultura (C) *não é arte* [X] *só arte* [X] cultura [C] *são todos os saberes fazeres pensares* [Y]. Ao observarmos essa relação de conflito, notamos que há a negação e a insuficiência do discurso proveniente de X, em que a cultura se resumiria à arte; e a afirmação do discurso de Y, em que a cultura se refere a uma totalidade de saberes e práticas. Enquanto a negação “funciona como marca de que no interdiscurso existe um enunciado afirmativo” (CAZARIN, 2000, p. 180), o significante “só” demarca não a total oposição ao que se afirma em X, mas aponta para a necessidade de complementação da ideia anteriormente seguida acerca da noção de cultura, a qual se expressa em Y.

Esse funcionamento linguístico-discursivo permite compreender que enunciar os sentidos para a noção de cultura no MinC não ocorre sem embate com outros sentidos e com outras posições que estão em jogo no discurso institucional. E, além disso, que há a demarcação de sentidos para a cultura, sentidos esses que permitem pensá-la como algo inerente às práticas sociais, tornando todo e qualquer sujeito um produtor de cultura.

A SD3, por sua vez, reafirma esses sentidos, haja vista que coloca a cultura como uma necessidade básica do ser humano e não como algo fora dele e que deva ser acessado. A formulação “O povo faz cultura em qualquer condição...” produz o efeito de desmistificação do imaginário de que a cultura se constitui e circula sob certas condições e/ou lugares

especiais (Universidades, Museus, grandes centros urbanos etc.). Há, dessa forma, um deslocamento na/da aura elitista e hierárquica da cultura, fazendo com que ela seja tomada pela ótica da simbolização dos sujeitos sob toda e qualquer condição, equiparando-a com outras necessidades vitais. E é nessa perspectiva que no órgão governamental brasileiro, a partir de 2003, ocorre um

afastamento da crença de que fazem parte da cultura apenas aquelas manifestações que o tempo, o homem, a academia, etc. imortalizaram como tal por seu *valor cultural*, concepção excludente que tende a levar à aceitação de que há os que têm cultura e aqueles que, não inseridos em determinado circuito, estão despidos dela. (DE NARDI, 2007, p. 60, grifos da autora).

Assim, a partir dos efeitos de sentido produzidos nas SDs, todas as práticas devem ser consideradas culturais. O que leva a observar que há a tentativa de tornar cultural o que ainda não é, pois se é preciso dizer, é porque algo ainda não está funcionando, é porque há conflito, jogo de forças, relações de poder. Há, portanto, a tentativa de abarcar o todo, de representar a cultura em sua plenitude, funcionamento que fica marcado em: “*Todo o trabalho humano*” (SD1), “*Todos os saberes fazeres pensares [...] tudo aquilo que*” (SD2) “*O povo faz cultura em qualquer condição*” (SD3).

Os sentidos linearizam-se, então, a partir de um efeito de memória (COURTINE, 2009) que permite a emergência de uma perspectiva inclusiva de cultura, materializando a negação da concepção erudita e restritiva que exclui da ordem/organização da cultura muitas outras práticas sociais. Por outro lado, esses dizeres também encaminham a pensar que na cultura tudo cabe, tudo pode. Funcionamento que tende a apagar o fato de que nunca há totalidade na participação em uma cultura, bem como a silenciar que “a interdição de nossa inserção em determinados espaços culturais é determinada, muitas vezes, no interior desse mesmo sistema, que cria funcionamentos de exclusão” (DE NARDI, 2007, p. 59).

Essa é, pois, uma das contradições que perpassam as políticas público-culturais, pois elas se apresentam guiadas pela tentativa de abarcar tudo e todos⁵ quando, na prática, conseguem abranger apenas uma parte. Em outras palavras: as políticas público-culturais desenvolvidas no MinC a partir da gestão de Gil materializam a tentativa de alargar a noção de cultura, buscando abarcar o todo, vindo ao encontro da perspectiva antropológica de

⁵ Em consonância com o que entende Teixeira Coelho (1997, p. 293) ao afirmar que a política cultural, juntamente com a política social, é “um dos principais recursos de que se serve o Estado contemporâneo para garantir sua legitimação como entidade que cuida de todos e em nome de todos fala”.

cultura. Entretanto, essas políticas estão sempre determinando as práticas culturais, ou seja, é através delas que se reconhece/seleciona umas e se pretere outras, mas sempre sob o efeito de inclusão e totalidade, como se nada e nem ninguém estivessem de fora, como se tudo e todos fossem cultura e culturais.

Além disso, conforme vimos na primeira seção do texto, a visão antropológica de totalidade pode desembocar na ideia de homogeneidade, como se tudo coubesse estavelmente na ciranda da cultura, quando são a heterogeneidade, a pluralidade e a diferença, conforme as visões de Hall (2011), De Certeau (1995) e Bhabha (1998), os princípios que regem e marcam o campo da cultura. Então, ao considerar o todo, corre-se o risco de produzir uma espécie de apagamento das lutas que são travadas na cultura. E essas lutas, conforme vimos com Chartier (1995), De Certeau (1998) e Chauí (1986), são dela constitutivas, uma vez que são os conflitos na ordem da cultura que levam à existência da movimentação.

Essas contradições não tiram, no entanto, o mérito das políticas promovidas pelo MinC a partir de 2003, pois elas materializam uma transformação no órgão governamental brasileiro, abrindo espaço para que a cultura abarque sujeitos e práticas antes alijadas. Estabelece-se, dessa maneira, uma relação de enfrentamento entre uma visão conservadora, elitista e restrita de cultura, que ainda perdura no MinC, e uma visão progressista e democrática acerca da cultura e de suas práticas, que começou a se desenvolver e fortalecer a partir de 2003, assim como também analisa Rubim (2008).

Diante disso, também cabe registrar que, sob a ótica da AD, as políticas de cultura não devem ser pensadas como da ordem da evidência e da transparência, mas precisam ser objeto de questionamento e de leitura crítica, sendo tomadas como opacas e contraditórias, numa relação entre o que se diz e o que não se diz, mas que ressoa e produz efeitos. Isso na medida em que, parafraseando Mittmann (2007, p. 154), ao analista de discurso cabe a tarefa de não confirmar consensos de objetividade, mas de desconstruir aquilo que é imposto como evidência.

Para concluir

Esses três momentos teórico-analíticos de discussão a respeito da noção de cultura permitem fazer algumas observações: 1. as disputas em seu campo são históricas, sociais, políticas e discursivas; 2. os efeitos de sentido de/para cultura são (re)construídos em cada

formulação, em cada circulação, em cada discurso; 3. a cultura quando enunciada se insere em redes – tecidas tanto através de alianças, quanto por meio de oposições e de enfrentamentos – que determinam quais sentidos serão produzidos.

Essas disputas inerentes ao campo da cultura se materializam no âmbito das políticas de cultura quando trazem sua definição. Não são, pois, quaisquer sentidos que se linearizam nessas políticas, mas sentidos já determinados historicamente e em relação de conflito e/ou de aliança com outros. Melhor dizendo, a escolha entre uma e/ou outra concepção de cultura demonstra o modo como os sentidos não são evidentes, óbvios ou transparentes, mas sempre determinados a partir de um discurso, de uma FD e de uma posição.

As narrativas recortadas do vídeo *O que é cultura?*, em especial a da SD2, tornaram possível observar esses embates ao colocarem em jogo perspectivas divergentes de cultura, presentes nas políticas formuladas pelo MinC. Embates entre uma ótica restrita e/ou uma ótica ampla de cultura, entre a exclusão e/ou a inclusão cultural. O gesto de análise lançado permitiu observar, então, que a cultura quando enunciada no MinC produz sentidos específicos e, além disso, que esses sentidos estão em disputa com outros, já produzidos, já-ditos... que vão (con)formando a arena da cultura no cenário brasileiro.

Por fim, cumpre afirmar que é por conta de seu movimento, de sua multiplicidade de sentidos e de sua complexidade que a noção de cultura cada vez mais tem nos convocado, seja como analistas de discurso, seja como antropólogos, linguistas, educadores etc., a refletir sobre seus meandros... E foi isso que intentei fazer ao longo da escrita deste texto.

Referências

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. *Coleção Viva Cultura Viva – O que é Cultura?*. Ministério da Cultura, 2009. Disponível em: <<http://www.vivaculturaviva.org.br/index.php?p=2&v=1>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRESSAN, M. Z. O corpo que fal(h)a, nas tramas do discurso: a anoréxica e o(s) outro(s) no espetáculo da rede. *Tese de Doutorado*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

CAZARIN, E. A. Heterogeneidade discursiva: relações de diferença no interior de uma mesma formação discursiva. *Signos*, Lajeado: Univates, v. 21, p. 91-111, dez. 2000.

CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CHARTIER, R. “Cultura popular”: revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, 1995, p. 179-192.

COURTINE, J. *Análise do Discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

_____. O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, L.; CRISTINA, M. (Orgs.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: Edusc, 1999.

DE CERTEAU, M. *A cultura no plural*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

DE NARDI, F. S. Um olhar discursivo sobre língua cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. *Tese de Doutorado*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

ESCOBAR, C. H. Da categoria de cultura: do Aparelho Cultural do Estado. *Encontros com a Civilização Brasileira*, v. 16, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

ESTEVES, P. M. S. O que se pode e se deve comer: uma leitura discursiva sobre sujeito e alimentação nas enciclopédias brasileiras (1863-1973). *Tese de Doutorado*. Universidade Federal Fluminense, 2014.

GIL, G. Discurso do ministro Gilberto Gil na solenidade de transmissão do cargo. 2003. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/discursos>>. Acesso em 23 jan. 2016.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

INDURSKY, F. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LLOSA, M. V. Breve discurso sobre a cultura. In: MACHADO, Cassiano Elek (Org.). *Pensar a cultura*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2013.

FERREIRA, L.; CRISTINA, M. O lugar do social e da cultura numa perspectiva discursiva. In: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; FERREIRA, L., CRISTINA, M. (Orgs.). *Memória e história da/na Análise do Discurso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

MARIANI, B. Memória, esquecimento e acontecimento. In: _____. *O PCB e a Imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Rio de Janeiro, RJ: Renavan, 1998.

MITTMANN, S. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: INDURSKY, F., FERREIRA, L., M. C. (orgs.) *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007, p.153-162.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

ORTIZ, R. A Cultura no Mundo Contemporâneo. In: *II Seminário Internacional de Letras, Literatura e Processos Culturais*. Caxias do Sul, RS, 2014.

PAVAN, P. D. A cultura digital como acontecimento: movimentos na rede dos sentidos. *Tese de Doutorado*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

PECHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Traduzido por Eni P. Orlandi (et al.). 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

RAMOS, T. V. O sujeito entre culturas: O espaço da diferença no encontro com o outro/Outro. *Tese de Doutorado*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

RUBIM, A. A. C. Políticas culturais do governo Lula/Gil: desafios e enfrentamentos. *Intercom*. São Paulo, v.31, n.1, p. 183-203, jan./jun. 2008.

TEIXEIRA COELHO, J. *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Iluminuras, 1997.

POLÍTICA EDITORIAL

A Revista PERcursos Linguísticos publica ao menos 2 (dois) números anualmente e tem como objetivo a publicação de textos científicos nas diversas áreas da Linguística e Linguística Aplicada. Com esse propósito, abre um espaço para a um diálogo acadêmico, que possibilita o debate em torno de diferentes orientações teóricas, transitando desde os paradigmas relacionados com a descrição e a análise lingüística até às instigantes perspectivas do discurso e da análise textual, e às questões típicas da ampla área de linguística aplicada.

Por definição da política editorial da Revista, são aceitas contribuições de artigos redigidos em português de pesquisadores doutores, mestres e estudantes de pós-graduação do Brasil e do exterior, bem como estudantes de graduação em conjunto com seus respectivos orientadores .

Os textos submetidos para publicação na revista são avaliados anonimamente por dois pareceristas do Conselho Editorial. Caso o artigo não seja da área de avaliação desses pareceristas, consultores ad hoc emitirão o parecer também no sistema de avaliação duplo cego. No caso de discrepâncias na avaliação do artigo, ele será avaliado por um terceiro parecerista. Depois da análise, cópias dos pareceres serão encaminhadas aos autores, juntamente com instruções para modificações, quando for o caso. Os trabalhos que não responderem no devido tempo hábil para resposta, não serão publicados na edição a qual foi inserido. Dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores. Só será admitido um artigo por chamada por autor(es).

Os artigos podem ser escritos em português, inglês ou espanhol.

Os dados e conceitos contidos nos artigos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.

Não serão aceitos artigos de autoria de mais de três autores sem a devida justificativa que deverá ser aceita pelo conselho editorial da PERcursos.

Os direitos autorais referentes aos artigos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista PERcursos Linguísticos, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98.

Os autores devem providenciar autorização para uso das imagens. Caso contrário, será necessário retirá-las e apenas descrevê-las.

Os direitos autorais referentes aos trabalhos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista PERcursos Linguísticos, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O trabalho publicado poderá ser acessado pela rede mundial de computadores, sendo permitidas, gratuitamente, a consulta e a reprodução de exemplar do trabalho para uso próprio de quem o consulta. Essa autorização de publicação não tem limitação de tempo, ficando o site da revista responsável pela manutenção da identificação do autor do artigo. Casos de plágio ou quaisquer ilegalidades nos textos apresentados são de inteira responsabilidade de seus autores.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O trabalho deve ser digitado em Word for Windows, versão 6.0 ou superior, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm, sem numeração de páginas. A fonte deverá ser Times New Roman, tamanho 12, em espaçamento 1,5 entre linhas e parágrafos, com alinhamento justificado. Entre texto e exemplo, citações, tabelas, ilustrações, etc., utilizar espaço duplo.

Os trabalhos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências.

O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura:

- Título: centralizado, em maiúsculas com negrito, na fonte 14, no alto da primeira página.
- Nome do(s) autor(es): por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, em fonte 12, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita, com um asterisco que remeterá ao pé da página para identificação da instituição a que pertence(m) o(s) autor(es).

- **Filiação institucional:** em nota de rodapé, puxada do sobrenome do autor, na qual constem o departamento, a faculdade (ou o instituto, ou o centro), a sigla da universidade, a cidade, o estado, o país e o endereço eletrônico do(s) autor(es).
- **Resumo:** em português e inglês (abstract) para os textos escritos em português; na língua do artigo e em português para artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.
- **Palavras-chave e keywords:** no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, com um espaço simples após o resumo.
- **Texto do artigo:** iniciado duas linhas abaixo das palavras-chave e keywords, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. Os subtítulos obrigatoriamente utilizados (Resumo, Palavras-chave, Abstract, Keywords, Referências) também se submetem a essa formatação. Deverá haver espaço duplo de uma linha entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo. Todo destaque realizado no corpo do texto será feito em *itálico*. Exemplos aos quais se faça referência ao longo do texto deverão ser destacados dos parágrafos que os anunciam e/ou comentam e numerados, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses, com adentramento de parágrafo.
- **Referências:** precedidas desse subtítulo, alinhadas à esquerda, justificadas, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto. Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal), seguir a NBR 6023 da ABNT. Os documentos eletrônicos seguem as mesmas especificações requeridas para cada gênero de texto, dispostos em conformidade com as normas NBR 6023 da ABNT; no entanto, essas referências devem ser acrescidas, quando for o caso, da indicação dos endereços completos das páginas virtuais consultadas e da data de acesso a arquivos on line.

Para citações, seguir NBR 10520 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da ANBT: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.

No caso de haver transcrição fonética e uso de fontes do IPA, é necessário usar somente um tipo de fonte: silDoulosIPA, tamanho 12. A fonte pode ser obtida gratuitamente por meio do site: <http://scripts.sil.org/DoulosSIL_download>.

• Anexos, caso existam, devem ser colocados após as referências, precedidos da palavra Anexo, em negrito, sem adentramento e sem numeração. Os trabalhos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.

O trabalho (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser submetido pelo site, após cadastro, em dois arquivos digitais, em formato Word for Windows (versão 6.0 ou superior), conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo, em uma folha que anteceda o artigo, devem constar os seguintes dados: nome e endereço completo do(s) autor(es), com telefone, fax e e-mail; formação acadêmica; instituição em que trabalha; especificação da área em que se insere o artigo. No texto do segundo arquivo, deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es), constando apenas o texto do artigo propriamente.

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

Declaração de Direito Autoral

O autor de submissão à Revista PERcursos Linguísticos cede os direitos autorais à editora da revista (Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFES), caso a submissão seja aceita para publicação. A responsabilidade do conteúdo dos artigos é exclusiva dos autores. É proibida a submissão integral ou parcial do texto já publicado na revista a qualquer outro periódico.

Creative Commons:

Os trabalhos aqui apresentados utilizam a licença Creative Commons CC BY: Attribution- NonCommercial- NoDerivatives 4.0 International. Para mais informações, verificar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>