

PERcursos Lingüísticos

Revista de Estudios Lingüísticos

Vol. 4, n. 8, 2014

PPGEL

UFES

PERcursos Linguísticos

Esta revista é um periódico semestral.

Reitoria

Reitor: Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitor: Ethel Leonor Noia Maciel

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Neyval Costa Reis Júnior

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretor: Renato Rodrigues Neto

Vice-Diretor: Júlio Bentivoglio

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Jurema José de Oliveira

Subchefe: Virginia Beatriz Baesse Abrahão

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Mestrado em Estudos Linguísticos

Coordenadora: Lilian Coutinho Yacovenco

Coordenador Adjunto: Júlia Maria Costa de Almeida

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

PERcursos linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 4, n. 8 (2014)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: UFES, 2011-Semestral.

ISSN: 2236-2592

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

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

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

CDU: 81(05)

Ficha catalográfica elaborada por:

Saulo de Jesus Peres

CRB6 – Reg. 676/ES

CCHN/ PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística

Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, nº 514

Campus Universitário – Goiabeiras

CEP 29075-910

Vitória – ES

Tel: 027 4009-2801

COMISSÃO EDITORIAL

Ana Regina Seno (coordenadora)

Débora Aparecida Furieri

Filipe Siqueira Fermino

Larissa Picoli

Maria Carolina Porcino

Patrick Rezende

Suellen Venturim

CONSELHO EDITORIAL

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES)

Ana Cristina Carmelino (UFES)

Bruno Deusdará (UERJ)

Carmelita Minelio Silva Amorim (UFES)

Davi Borges Albuquerque (UnB)

Edenize Ponzó Peres (UFES)

Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP)

Erasmus d'Almeida Magalhães (USP)

Fernanda Mussalim G. L. Silveira (UFU)

Gregory Riordan Guy (New York University)

Hilda de Oliveira Olímpio (UFES)

Ingedore Grunfeld Vilaça Koch (UNICAMP)

Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES)

Janice Helena Chaves Marinho (UFMG)

José Augusto Carvalho (UFES)

José Olímpio de Magalhães (FALE/UFMG)

Júlia Maria da Costa de Almeida (UFES)

Júlio Araújo (UFC)

Junia Claudia Santana de Mattos Zaidan (UFES)

Juscelino Pernambuco (UNESP/UNIFRAN)

Karylleila Santos Andrade (UFT)

Lilian Coutinho Yacovenco (UFES)

Lillian Virginia Franklin dePaula (UFES)

Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES)

Luciano Vidon (UFES)

Luís Fernando Bulhões Figueira (UFES)

Luiz Antonio Ferreira (PUC/SP)

Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ)

Maria da Penha Pereira Lins (UFES)

Maria Flavia de Figueiredo (UNIFRAN)

Maria Luiza Braga (UFRJ)

Maria Regina Momesso (UNIFRAN)

Maria Silvia Cintra Martins (UFSCar)

Marina Célia Mendonça (UNESP)

Marta Scherre (UnB/UFES)

Micheline Mattedi Tomazi (UFES)

Rita Maria Ribeiro Bessa (UFBA/UEFS)

Rivaldo Capistrano Jr. (UFES)

Virgínia Beatriz Baesse Abrahão (UFES)

SUMÁRIO

Sumário	
<i>Expediente</i>	
Expediente	PDF
<i>Editor Gerente</i>	2-4
<i>Apresentação</i>	
Apresentação	PDF
<i>Patrick Resende, Ana Seno</i>	6-8
<i>Artigos</i>	
SUBJETIVIDADE E DESSUBJETIVAÇÃO EM TEXTOS DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVOS: CONCEPÇÕES, PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO	PDF
<i>Luciano Vidon, Izabelle de Jesus dos Santos, Flávia Conceição da Rocha Ricardo, Marina de Paiva Moreira, Rejiane dos Santos</i>	9-23
A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NA IMPRENSA POPULAR: O CASO DO EXPRESSO POPULAR	PDF
<i>Luciana Soares da Silva, Márcio Rogério de Oliveira Cano</i>	24-40
DOMÍNIOS CONCEPTUAIS METAFÓRICOS NA CHARGE POLÍTICA	PDF
<i>Languisner Gomes</i>	41-62
O PAPEL DAS PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO EM INTERAÇÕES NA WEB: O BLOG DE OPINIÃO	PDF
<i>Marcelo Pires Dias, Regis José da Cunha Guedes</i>	63-78
POR UMA REDEFINIÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO	PDF
<i>Ananias Agostinho da Silva</i>	79-92
USO DE ANGLICISMOS, VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICA: O CASO DA REVISTA EXAME	PDF
<i>Flávio Biasutti Valadares</i>	93-110
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E SEGUNDA LÍNGUA EM MOÇAMBIQUE	PDF
<i>Leonarda Jacinto Menezes</i>	111-129
<i>Ensaíos</i>	
LEITURAS COM PARTILHADAS, LEITORES MULTIPLOS	PDF
<i>Eliana Yunes</i>	130-141

APRESENTAÇÃO

Apresentação

Este volume da *Revista PERcursos Linguísticos* consolida o trabalho da nova Equipe Editorial que desde o último volume passou a ser composta por alunos e ex-alunos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo. É importante ressaltar o empenho para a continuidade do trabalho de divulgação da revista, visando o debate e a difusão das pesquisas na área dos estudos linguísticos. Contar com mais uma voz para se unir e contribuir para a desconstrução de paradigmas, mostra-se positivo dentro do ambiente de produção das ciências, em especial dos estudos da linguagem.

Desse modo, a *PERcursos Linguísticos* mantém um espaço para diálogos acadêmicos em torno de diferentes orientações teóricas, cruzando vozes de estudiosos que trabalham para expandir as fronteiras do conhecimento.

O artigo de abertura, desta edição, “Subjetividade e dessubjetivação em textos dissertativo-argumentativos: concepções, propostas pedagógicas e práticas de produção de texto”, traz um estudo de um grupo de pesquisadores coordenado por Luciano Novaes Vidon que questiona as práticas de produção de textos dissertativo-argumentativos, presentes na atual conjuntura do ensino de língua portuguesa, e busca analisar as marcas de subjetividade e dessubjetivação em materiais didáticos.

Com o título “A representação da mulher na imprensa popular: o caso do Expresso Popular”, os pesquisadores Luciana Soares da Silva e de Márcio Rogério de Oliveira Cano trazem uma discussão em torno da constituição da ironia enquanto estratégia estilística no jornal e sua relação com os estereótipos da mulher.

A partir do corpus charge política e com base na linguística cognitiva, o pesquisador Languisner Gomes reflete a questão da mesclagem conceptual enquanto possibilidade de constituição dos sentidos na linguagem não verbal, tema abordado no trabalho intitulado “Domínios Conceptuais Metafóricos na Charge Política”.

No quarto artigo, “O papel das pistas de contextualização em interações na web: o blog de opinião”, Marcelo Pires Dias e Regis José da Cunha Guedes, considerando a sociolinguística interacional, analisam as pistas de contextualização em interações escritas feitas na web, destacando, por exemplo, os atenuantes, os marcadores de valoração, a prosódia, os elementos não verbais, entre outros.

Já no quinto artigo deste volume, Ananias Agostinho da Silva, objetiva redefinir o conceito de gêneros de texto, de discurso e de enunciado no trabalho intitulado “Por uma redefinição do conceito de gênero”, considerando as escolhas metodológicas, senão epistemológicas.

Leonarda Jacinto José Maria Menezes, em seu artigo “Português como língua estrangeira e segunda língua em Moçambique” conduz uma reflexão à luz da Linguística Aplicada e da Sociolinguística sobre o ensino da língua portuguesa enquanto língua estrangeira nas zonas rurais de Moçambique. A pesquisa faz emergir as questões de conflitos linguísticos e de discriminação relacionadas à comunidade linguística desse espaço da zona rural moçambicana.

No sétimo artigo, “Uso de anglicismos, variação e mudança linguística: o caso da revista Exame”, temos o trabalho do pesquisador Flavio Biasutti Valadares que investiga a problemática dos empréstimos linguísticos do ponto de vista da variação e mudança linguística, analisados pela perspectiva do anglicismo e tendo como corpus a revista Exame.

Finalizando este número da **PERcursos Linguísticos**, temos o ensaio “Leituras Compartilhadas, Leitores Múltiplos”, de Eliana Yunes, que discorre sobre o relevante papel da leitura e a preocupante questão de formação de (novos) leitores.

Agradecemos aos pesquisadores que se dispuseram a compartilhar conosco suas pesquisas, ampliando as trocas de conhecimento. Registramos também nosso agradecimento aos professores-pareceristas do Conselho Editorial pela

generosidade de emprestar seus olhos atentos ao processo de avaliação dos trabalhos submetidos.

Assim, esperamos que os leitores tenham uma ótima leitura e que aproveitem este número da **PERcursos Linguísticos**.

Vitória (ES), 15 de julho de 2014.

Patrick Rezende

Ana Seno

SUBJETIVIDADE E DESSUBJETIVAÇÃO EM TEXTOS DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVOS: CONCEPÇÕES, PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Luciano Novaes Vidon
Izabelle de Jesus dos Santos
Flávia Conceição da Rocha Ricardo
Marina de Paiva Moreira
Rejiane dos Santos

Resumo: Quais as concepções, propostas didático-pedagógicas e práticas de produção de textos dissertativo-argumentativos que encontramos no contexto atual do ensino de língua portuguesa? Essa questão se faz pertinente, no momento, tendo-se em conta as mudanças vislumbradas para o ensino de língua portuguesa nos últimos anos, em especial a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998. Este artigo, com base nas investigações realizadas no âmbito do Projeto de Pesquisa “Subjetividade e dessubjetivação em enunciados argumentativos: gênero, estilo e autoria”, tem como objetivo discutir alguns dados que refletem e refratam o atual estado desse processo ensino-aprendizagem. Com base em um paradigma indiciário de investigação, conforme Ginzburg (1986), e em uma concepção dialógica de linguagem, segundo Bakhtin/Voloshinov (1992), procuramos, nos dados levantados pela equipe do projeto, analisar marcas de subjetividade e *dessubjetivação* em materiais didáticos trabalhados para o ensino do texto dissertativo-argumentativo e, também, em textos produzidos por estudantes de ensino médio, em situações diversas de enunciação nesse campo do discurso.

Palavras-chave: *Discurso; Subjetividade; Gêneros do Discurso Dissertativo-Argumentativo.*

Abstract: What are the concepts, didactic and pedagogical proposals and practices of dissertative - argumentative texts production we found in the current context of the teaching of the Portuguese language? This question becomes relevant at the time, taking into account the changes envisioned for the teaching of Portuguese language in recent years, especially after the implementation of the National Curriculum [PCN] in 1998. This article, based on the investigations carried out under the Research Project "Subjectivity and dessubjetivity in argumentative statements: genre, style and authorship" aims to discuss some data that reflect the current state of the teaching-learning. Based on an indicative paradigm of research, as Ginzburg (1986), and in a dialogical conception of language, according to Bakhtin / Voloshinov (1992), we tried, on the data collected by the project team, analyze subjectivity and dessubjetivity marks in learning materials worked for teaching dissertative-argumentative text and also in texts produced by high school students in various situations of enunciation in the field of speech.

Key-words: *Discourse; Subjectivity; Dissertative-Argumentative discourse genres.*

1- Introdução

Desde 2006, desenvolvemos na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), junto ao Departamento de Línguas e Letras (DLL) e ao Programa de Pós-Graduação em

Linguística (PPGEL), um Projeto de Pesquisa cujo foco principal tem sido a relação entre subjetividade e gêneros discursivos, especialmente, mas não só, em contextos escolares.

Essa questão se faz pertinente na atualidade tendo-se em conta as mudanças propostas para o ensino de língua portuguesa nos últimos anos. Se considerarmos as críticas levantadas pela linguística, desde os anos sessenta, essas propostas chegam a quase cinquenta anos (ver DI PIETRI, 2003, a esse respeito).

Particularmente em relação ao “ensino de texto”, todas essas propostas de mudanças nas concepções de língua, linguagem, texto e discurso culminaram em propostas de produção de texto que procuram se distanciar das tradicionais, fundamentalmente tipológicas e temáticas (as famosas “Minhas férias”, “A importância da família”, “A violência no Brasil” etc.). Nessas “novas propostas”, as tentativas de simular situações reais de comunicação, gêneros discursivos contextualizados e circunscrição da proposta em um quadro enunciativo, intertextual e interdiscursivo, mais amplo têm provocado mudanças significativas nos processos linguístico-pedagógicos de ensino do texto.

Isso pode ser observado, de forma indiciária (GINZBURG, 1986), em materiais didáticos e em “novas” práticas discursivas realizadas em sala de aula.

O projeto de pesquisa “Subjetividade e dessubjetivação em enunciados argumentativos: gênero, estilo e autoria” tem como objetivo investigar essa nova realidade do ensino de texto, analisando, através dos subprojetos de pesquisa a ele vinculados, materiais didáticos desenvolvidos a partir da perspectiva teórica dos gêneros discursivos e textos e contextos de produção de gêneros discursivos variados, especialmente os dissertativo-argumentativos.

Neste artigo, apresentamos algumas reflexões realizadas nesses três campos: o da produção de material didático para o ensino do texto dissertativo-argumentativo, o do ensino e o da produção textual em gêneros dessa natureza. A partir dos subprojetos vinculados ao projeto principal, analisamos dados desses três campos, que apontam para uma tensão enunciativa em relação ao ensino e à produção de textos pertencentes a gêneros do discurso dissertativo-argumentativo.

2- Subjetividade e *dessubjetivação* em textos dissertativo-argumentativos: analisando algumas propostas didáticas

O modo como vem se trabalhando pedagogicamente as principais características dos gêneros do discurso dissertativo-argumentativo, no contexto escolar, através, principalmente, de livros e apostilas didáticas (por exemplo, AMARAL, 2005; CEREJA & MAGALHÃES, 2003; 2010a; 2010b; 2010c; JORDÃO & BELEZZI, 2005; PUPT, 2012), levanta muitas dúvidas sobre que “papel” o estudante, enquanto sujeito discursivo, pode desempenhar em sua produção, particularmente em relação às noções de subjetividade, objetividade, estilo e autoria.

Os livros didáticos, de uma forma generalizada, tratam o “texto dissertativo-argumentativo” como uma enunciação em prosa, cujo objetivo é expor, explicar, defender, interpretar uma ideia, um conceito, ou, ainda, formar e influenciar a opinião do leitor. Trata-se, especialmente, da “dissertação argumentativa” ou “texto dissertativo-argumentativo”, em que a intenção do locutor é defender um ponto de vista, por meio de exposição, interpretação e discussão de ideias. Esses materiais didáticos procuram mostrar que há vários meios para se chegar a uma argumentação eficaz, estabelecendo relações de causa e consequência, realizando comparação e enumeração de argumentos, entre outras estratégias discursivas.

Em geral, como no trecho a seguir, extraído de um dos livros didáticos mais utilizados no Brasil atualmente, encontramos as seguintes características do “texto dissertativo-argumentativo”:

- expõe uma ideia ou um ponto de vista sobre determinado assunto; pode também conceituar ou definir um objeto, seja ele concreto ou abstrato;
- apresenta intenção persuasiva;
- convencionalmente, apresenta três partes essenciais: tese (ou ideia principal), desenvolvimento e conclusão;
- linguagem geralmente clara, direta, objetiva e impessoal, como predomínio da função referencial;
- predomínio do padrão culto e formal da língua;
- verbos predominantemente no presente do indicativo (CEREJA & MAGALHÃES, 2003).

A característica mais trabalhada, no entanto, nesses materiais didáticos, é a *impessoalização* do texto, estratégia que visa a criar, para o destinatário do enunciado, uma imagem discursiva de objetividade, do próprio enunciado, mas também, e principalmente, do enunciador. É o que podemos observar neste outro trecho, extraído do mesmo livro didático citado anteriormente:

Em textos científicos e argumentativos, como a crítica, o editorial, a dissertação, quase sempre se procura escrever com impessoalidade, pois essa característica confere maior credibilidade ao texto, como se ele contivesse verdades universais e

indiscutíveis. O texto com marcas de personalidade, ao contrário, tende a ser considerado subjetivo e, portanto, menos confiável quanto ao ponto de vista que defende (CEREJA & MAGALHÃES, 2003).

Vemos, nesse caso, que o principal aspecto discursivo trabalhado em relação ao “texto dissertativo-argumentativo” é mesmo a *impessoalização* - aquele que disserta não deve se identificar, apelando sempre para elementos que tornem o texto impessoal. Isso pode ser conseguido, segundo os manuais didáticos, através do uso de pronomes de 3ª pessoa, da partícula “se” e da voz passiva, entre outros procedimentos. Nesse contexto, cabe o conceito de leitor universal, ou seja, deve-se escrever para um interlocutor indefinido, capaz de compreender qualquer argumento. Por sua vez, deve-se fundamentar os argumentos, mas nunca usando exemplos pessoais, “achismos” e/ou opiniões muito explícitas (não se deve utilizar pronomes de 1ª pessoa).

Assim, se desejamos conferir maior impessoalidade e objetividade aos nossos textos, devemos substituir expressões como *Eu acho, Na minha opinião, No meu modo de ver, Do meu ponto de vista*, etc. por outras como *Convém observar, É bom lembrar, É preciso considerar, Não se pode esquecer, É indispensável, É importante*, etc. (CEREJA & MAGALHÃES, 2003).

A partir desses dados, é possível afirmar que os livros didáticos analisados procuram ensinar os estudantes a “mascararem” as suas opiniões, os seus pontos de vista, trabalhando, por outro lado, estratégias de construção de efeitos de objetividade nos textos.

Para atender a essa *pedagogia dessubjetivante* (VIDON, 2009; 2012), o discente sempre terá que tentar ser o mais neutro e objetivo possível, o que não parece ser uma tarefa tão simples, já que, muitas vezes, o que o ele expõe é algo de sua experiência pessoal, e o que defende é, de alguma forma, sua opinião, seu ponto de vista, ainda que construído dialogicamente. Essa situação parece gerar um lugar de *tensão enunciativa*, marcado por um jogo de forças que tende ora para a subjetividade, ora para a objetividade da enunciação. Os textos analisados a seguir revelam um pouco desse jogo enunciativo.

3- Textos e Contextos de Produção Dissertativo-Argumentativa

Nesta parte, apresentaremos duas análises oriundas de outros dois subprojetos de pesquisa vinculados ao projeto “Subjetividade e dessubjetivação em enunciados argumentativos: gênero, estilo e autoria”. A primeira analisa uma produção “escolar” de

dissertação, no sentido de que atende a um modelo prototípico desse gênero discursivo. A segunda reflete sobre uma produção dissertativo-argumentativa “não-escolar”, realizada por um estudante de ensino médio.

3.1- A dissertação escolarizada

Apresentamos, a seguir, uma análise ilustrativa de uma produção textual tipicamente dissertativo-argumentativa, realizada em uma prova de redação de um concurso público de nível médio. Essa exemplificação nos permitirá refletir sobre a “dissertação escolar”, em seu modelo prototípico, e a questão da *dessubjetivação* discursiva.

O fragmento abaixo faz parte da coletânea da referida prova de redação, cujo tema proposto foi: “*A interiorização da violência*”.

Estudo divulgado em 30 de março de 2010 aponta que os índices de homicídios estagnaram ou caíram nas capitais e regiões metropolitanas no período de 1997 a 2007 e passaram a crescer nas cidades do interior dos estados, em um fenômeno conhecido como interiorização da violência. De acordo com o levantamento, a taxa de homicídios no interior passou de 13,5 por 100 mil habitantes, em 1997, para 18,5 por 100 mil, em 2007, enquanto se mantiveram razoavelmente estáveis nas capitais dos estados. *Internet: www.bbc.co.uk/blogs* (com adaptações).

Houve também, na mesma proposta, algumas diretrizes e determinações, a saber:

Identifique as principais causas da interiorização da violência; descreva a relação entre a interiorização da violência, o narcotráfico e o crime organizado; descreva as ações que o Estado deve adotar no combate à violência.

De posse dessas informações, os candidatos deveriam desenvolver suas habilidades de escrita por meio de uma redação dissertativo-argumentativa. O texto 1, a seguir, foi redigido por um dos candidatos do referido concurso e servirá como exemplo de análise.

Texto 1

Atualmente a violência não é um marcante problema restrito às grandes cidades brasileiras. Nos últimos anos observa-se um aumento significativo desse mal em cidade do interior dos estados. Isso se deve sobretudo ao aumento da população nesses locais, um reflexo da migração. Grandes empresas têm se deslocado para o interior movidas por menores impostos, incentivos fiscais, dentre outros. Também um contingente populacional tem fugido dos grandes centros urbanos pelos problemas enfrentados aí, como desemprego, poluição, violência, falta de moradias adequadas e educação de qualidade. No entanto, as medidas públicas das cidades receptoras não acompanham o aumento da população local, ou seja começa-se a evidenciar um problema, a violência, consequência da falta de estruturas políticas para atender a toda população.

Uma educação precária, desemprego elevado, falta de saneamento básico, saúde oferecida sem qualidade, somado à amplificação do narcotráfico e do crime organizado, chagas de todo cenário nacional, têm enchido os olhos daqueles que, como nas capitais, com a falta de oportunidade, são reféns do sistema vigente, tornando-se alvos fáceis. Se o estado não é pelo cidadão, este procura quem o seja, aliando-se aos meios ilícitos, que rendem bilhões em suas atividades. Não é verdade que a lavagem de dinheiro atinge também o interior dos estados. Beira a impunidade.

Políticas públicas preventivas como educação de qualidade, saúde, moradia, medidas sócio-econômicas para geração de empregos somadas à investimentos em segurança, capacitação e qualificação dos órgãos policiais competentes, práticas da polícia comunitária em especial como meio de aproximação dessa instituição com a sociedade, são formas eficientes no combate à violência. Modificações nos códigos penais e sua aplicação de fato, utilização de penas alternativas, meios tecnológicos nos quadros policiais são de suma importância. Cabe à sociedade também garantir um meio familiar estruturado, unido, capaz de exigir do estado que cumpra seu papel de administrador e zelador do bem estar da vida.

Em um primeiro momento, podemos observar que o texto 1, acima, praticamente, não apresenta problemas ortográficos, lexicais, ou morfosintáticos. Quanto à coerência, também, as ideias estão claras e devidamente articuladas. Ou seja, podemos concluir que esse texto, em termos de modalidade escrita da língua e certos fatores de textualidade, como coesão e coerência, reflete muito bem um modelo prototípico de texto dissertativo-argumentativo. Além disso, a partir do momento em que dados e fatos, extraídos da realidade (como os expostos pela coletânea), são apresentados e descritos objetivamente, e uma opinião *dessubjetivada* pode ser identificada no texto, isso significa que esse enunciado está atendendo muito bem os critérios estabelecidos pelo gênero “dissertação escolar”. Esse processo de *dessubjetivação* (VIDON, 2009; 2012) pode ser observado em todo o texto.

No primeiro parágrafo, é possível destacar a indeterminação do sujeito através do uso do pronome oblíquo de 3ª pessoa, *se*, em “percebe-se”. Nos 2º e 3º parágrafos, destaca-se o uso da voz passiva, em “*têm se deslocado*” e “*têm enchido*”. Até mesmo quando é possível se vislumbrar uma opinião, no texto, esta aparece dissimulada, seja através de uma subordinação, como, por exemplo, em “*Se o estado não é pelo cidadão, este procura quem o seja, aliando-se aos meios ilícitos, que rendem bilhões em suas atividades. Não é verdade que a lavagem de dinheiro atinge também o interior dos estados. Beira a impunidade.*”, seja através da atribuição da responsabilidade final sobre a questão à sociedade – “*Cabe à sociedade também garantir um meio familiar estruturado, unido, capaz de exigir do estado que cumpra o seu papel de administrador e zelador do bem estar de vida.*”

Assim, vale a pena pontuar algumas considerações sobre a noção de autoria, refletida e refratada por Possenti (2002), a partir das considerações de Foucault (2002). Para Foucault, a noção de autor está estritamente associada à sua obra. Para Possenti, entretanto, a

autoria liga-se à noção de estilo. Com base na concepção possentiana de autoria, podemos afirmar que a voz do autor do texto acima traz ao seu lado outras vozes, que acabam promovendo uma *(des)caracterização* dessa autoria em quase todo o corpo textual, tornando o sujeito-autor “meio” apagado. Isso se confirma em *frases-clichês*, que introduzem temas constantemente veiculados pela mídia (jornais, revistas, televisão, entre outros), tais como: redução de impostos, emigração de centros urbanos, desemprego, políticas de estruturação urbana, corrupção, destruição do meio ambiente. Comumente a mídia concebe esses temas de maneira muito geral, apenas mostrando as mazelas e as marcas que deixam na sociedade.

Entretanto, se considerarmos as condições de produção desse texto, perceberemos o quanto fatores externos a essa tessitura influenciam em sua enunciação. Desse modo, voltaremos aos dois trechos citados acima, que continuam nos chamando a atenção:

1º - *“Se o estado não é pelo cidadão, este procura quem o seja, aliando-se aos meios ilícitos, que rendem bilhões em suas atividades. Não é inverdade que a lavagem de dinheiro atinge também o interior dos estados. Beira a impunidade”;*
 2º - *“Cabe à sociedade também garantir um meio familiar estruturado, unido, capaz de exigir do estado que cumpra o seu papel de administrador e zelador do bem estar de vida”.*

No primeiro trecho, há certa sofisticação lexical e sintática, quando o autor utiliza a expressão “Não é inverdade”. Ele poderia ter usado sequências do tipo “não é mentira” ou “é verdade”. Quando termina a ideia, complementa-a em tom categórico e avaliativo com “Beira a impunidade”. Quanto ao segundo trecho, parece-nos que a ideia utilizada pelo autor, para finalizar o quarto parágrafo, está estritamente relacionada ao primeiro trecho. Ainda que pareça óbvia essa afirmação, conforme o autor, se a família (pequena parte do todo) estiver estruturada, ela terá plenas condições de exigir do Estado, que por sua vez agirá em prol da sociedade (todo), protegendo o cidadão social e economicamente, livrando-o de possíveis infrações às leis determinadas pelo Estado aos cidadãos.

Ideologicamente falando, mesmo que não tenha sido a intenção consciente de nosso autor, as duas afirmativas convergem para as definições de Estado proposto por Tomas Hobbes em *Leviatã*. Hobbes postula que, para defender seus próprios interesses e por amor à própria vida, os homens criam um Estado, segundo o teórico iluminista, um mal necessário, porém criado para combater a anarquia social, a falta de proteção individual, os riscos de perda e ganhos. Observa-se aqui um diálogo entre os enunciados acima. O Estado existe e possui poder de direito e de fato; no entanto, se os cidadãos que o legitimam não se unem, não

se fortificam para exigir que ele cumpra seu papel, surgirão problemas como os citados no texto, cujas rédeas, muitas vezes, fogem ao controle do governo.

Logo, não se pode prescindir do cuidado que se deve ter ao analisar os indícios de subjetividade e autoria de um dado texto. Nesse exemplo, especificamente, o que parecia uma escrita monótona, sem particularidades e quase “perdida”, mostrou-se instigante a uma análise do seu processo autoral. Essa análise revela, também, a complexidade do gênero discursivo que nos propomos a investigar, apontando para a necessidade de não reduzi-lo a certas características consideradas estáveis, como estrutura e estilo.

A seguir, analisamos uma situação inusitada: um estudante do ensino médio, preparando-se para prestar o vestibular, publica artigos de opinião em um jornal de grande circulação regional, no Estado do Espírito Santo. Que diferenças podemos encontrar em relação à dissertação prototípica?

3.2- A dissertação *descolarizada*

Durante o 2º semestre de 2010, realizamos a coleta de uma série de artigos de opinião, produzidos por um aluno que cursava o 3º ano do ensino médio de uma escola da rede particular de Vitória-ES, e que foram publicados semanalmente pelo jornal “A Gazeta”, durante o período que antecedeu o 1º turno das eleições de 2010.

A fim de comparar com a análise realizada no item 3.1, analisamos, agora, um dos “artigos de opinião” produzidos por G. T. M., e publicado em A Gazeta:



Texto 2

Engano eleitoral gratuito

No último dia 17, teve início o horário eleitoral gratuito no rádio e na televisão. Como em todos os anos eleitorais, os políticos, certos da influência desse artifício, apostam no tempo programado. Para melhor ilustrar essa certeza, no sábado passado, em reportagem publicada em A GAZETA, 79% dos entrevistados disseram ver importância da propaganda na decisão do voto, ou seja, escolherão ou mudarão seus candidatos a partir do que será dito por eles atrás da tela. Dentre os variados dados e as perguntas publicadas a respeito dos 50 minutos de campanha, uma, porém, não houve quem ousasse responder. Afinal, qual será o tempo destinado à verdade no horário eleitoral?

Lendo as opiniões a respeito da propaganda, foi unânime a argumentação de que será um bom momento para conhecer os candidatos. Reflito, porém, sobre quem estará na televisão. Tomando como base as campanhas de anos anteriores, é fácil perceber a simpatia, os sorrisos e o espírito de mudança de todos os políticos. Não é preciso ir muito além para concluir que, na TV, há apenas um personagem, que visa a vender a melhor imagem de si mesmo. Assim sendo, ele apenas diz aquilo que o marketing de seu partido manda. Tudo, é claro, acompanhado por uma boa música de fundo e flashes de imagens de “solidariedade” e “amor” ao pobre.

Para melhor explicar o que digo, farei uso de um exemplo. Se você, leitor, pedisse que eu filmasse o lugar mais belo do mundo, onde tudo é paz e felicidade, eu, sem dúvida, filmaria a Grande Vitória. Agora, se seu pedido fosse que eu abordasse o pior lugar do planeta, onde impera a guerra e a tristeza, não tenho dúvidas de que abordaria... a Grande Vitória. Sim, amigo! Tudo dependeria da forma com que iria utilizar as palavras, músicas e imagens. Se você não conhecesse algo além do meu trabalho, e assistisse somente a um dos vídeos, seria facilmente enganado. Assim

também acontece na propaganda eleitoral na TV. Ela, sozinha, pode não passar de um emaranhado de mentiras. É necessário buscar outras fontes de informação e até mesmo ouvir o que a oposição tem a dizer sobre certo candidato.

Nossa maior arma nessas eleições, portanto, deve ser o senso crítico e a contestação das “verdades”. Na TV, olho vivo neles! Não permitamos que o “engano eleitoral gratuito” defina cegamente o nosso voto.

Antes de qualquer coisa, é preciso dizer que o primeiro texto se propõe a cumprir uma tarefa escolar, objetivando atender à proposta de produção de um texto dissertativo-argumentativo, como está explícito no enunciado da proposta. Ao contrário, o segundo texto é uma produção não-escolar, pertencente à esfera do discurso jornalístico, mais especificamente a respeito do tema “política”. Como já observamos, o autor desse texto, estudante do 3º ano do ensino médio, da rede particular de ensino, fora convidado a escrever uma coluna semanal durante o período pré-eleições do ano de 2010. Junto a seu texto, a coluna seria composta por uma charge, desenhada, geralmente, por um(a) estudante universitário(a).

Há muitas marcas enunciativas que distinguem os dois textos. A primeira que podemos observar é a ancoragem espaço-temporal dos dois textos (em termos bakhtinianos, o *cronotopo* em que a arquitetura dos textos se configura [BAKHTIN, 2003]). O primeiro está ancorado em um espaço-tempo universal, buscando, com isso, um efeito de sentido generalizante:

No decreto do tempo, a ciência revelou fatos que por séculos foram meras incógnitas: a anatomia do corpo humano, a exploração do universo, a cura de doenças. Em meio a incontestáveis avanços, fica evidente a ignorância humana no que diz respeito a relacionamentos. Uma pessoa vive em constante trabalho de convivência com seus semelhantes, e, à medida que a maturidade dos anos é despertada, percebe-se o quão árduo isso pode ser. [Texto 1]

O segundo texto, ao contrário, se situa singularmente no interior da esfera em que enuncia, ancorando seu enunciado na corrente espaço-temporal dos fatos políticos contemporâneos, vivenciados naquele momento e, principalmente, naquele espaço discursivo:

No último dia 17, teve início o horário eleitoral gratuito no rádio e na televisão. Como em todos os anos eleitorais, os políticos, certos da influência desse artifício, apostam no tempo programado. Para melhor ilustrar essa certeza, no sábado passado, em reportagem publicada em A Gazeta, 79% dos entrevistados disseram ver importância da propaganda na decisão do voto, ou seja, escolherão ou mudarão seus candidatos a partir do que será dito por eles atrás da tela. [Texto 2]

A expressão dêitica “No último dia 17” é sintomática dessa enunciação iterativa, que pressupõe o conhecimento partilhado, entre locutor e interlocutor, do *cronotopo* enunciado.

“No sábado passado, em reportagem publicada em A Gazeta” também situa o enunciado em horizonte discursivo partilhado pelos sujeitos discursivos.

Outro aspecto importante diz respeito ao enunciador, que, ao contrário do primeiro texto, discursa em 1ª pessoa, e não sob a forma da impessoalização discursiva (“se”). Enquanto no primeiro texto, quem fala parece ser “A ciência” ou “A razão”, no segundo texto há um “eu” que fala (reflete, explica, discute, propõe etc.) e que convoca o seu interlocutor (o leitor) a compartilhar de sua argumentação, apresentada de forma irônica (“Tudo, é claro, acompanhado por uma boa música de fundo e flashes de imagens de ‘solidariedade’ e ‘amor ao pobre’”), mas também didática (“Para melhor explicar o que digo, farei uso de um exemplo”). Ao final, após, apelativamente, denominar o leitor de “amigo”, locutor e interlocutor se fundem discursivamente na 1ª pessoa do plural, “nós”, recorrendo, inclusive, a uma forma verbal imperativa (“Não permitamos que o ‘engano eleitoral gratuito’ defina nosso voto cegamente”).

A seguir, antes de passarmos a nossas conclusões gerais a respeito dos dados analisados, desenvolvemos algumas considerações teóricas fundamentais a respeito do processo ensino-aprendizagem de enunciados dos gêneros dissertativo-argumentativos e o papel do dialogismo nesse processo.

4 - O Eu e o Outro na constituição do enunciado dissertativo-argumentativo

Frequentemente encontramos estudantes com dificuldades no momento de construção de um texto dissertativo-argumentativo, cuja complexidade exige do autor conhecimentos linguísticos e discursivos amplos (SIGNORINI, 2008). Essa complexidade faz com que o autor, ao mesmo tempo em que necessita ser imparcial e objetivo, precise também expor suas ideias a respeito de seu objeto-do-discurso, o que o coloca em uma situação de tensão enunciativa: o gênero discursivo exige uma objetividade, mas exige, também, uma opinião, e, portanto, uma subjetividade.

Quando se apresenta, no contexto da sala de aula, uma exposição didática sobre um gênero dissertativo-argumentativo qualquer, muitas vezes, seu esclarecimento é feito de forma genérica, algo que permanece por “convenção” ou, uma forma mais fácil de tratar um assunto tão intrincado, mecanizando seu aprendizado.

Dissertar é interpretar e analisar dados concretos da realidade, é manifestar explicitamente um julgamento. Trata-se, portanto, do desenvolvimento de um ponto de vista, uma ideia pessoal, original e defensável. (Definição dada à dissertação, retirada de uma apostila de redação)

Percebe-se que o seu ensino ainda é uma espécie de tabu nas salas de aula, focando-se sua instrução numa parte mais estrutural que usual propriamente dita. Sírio Possenti nos fala sobre essa questão estrutural quando expõe sua opinião sobre o que seria correção discursiva dos textos:

Um texto do qual se diga que é bom não pode ser avaliado apenas com base em categorias da textualidade tal como as teorias de texto tratam desta questão (muito menos, é claro, a partir de categorias da gramática, especialmente quando se trata apenas de ranço). Penso que um texto bom só pode ser avaliado em termos discursivos (POSSENTI, 2002, p. 108-109).

Superficialidade aliada à falta de estudo e tempo fazem com que o discente deixe de exercitar, em suas produções de textos, seu conhecimento de mundo aliado a seu conhecimento de gêneros textuais-discursivos. Ângela Kleiman (2007), em seu artigo “*Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*”, reforça essa necessidade ao afirmar que “o grau de dificuldade não está somente em aprender a ler e escrever, mas em estar familiarizado com os textos que pertencem ao gênero textual”. Em outras palavras, é primordial que o aluno conclua o Ensino Médio sabendo aplicar seus conhecimentos de gênero em suas produções textuais.

Temos, ainda, uma outra questão fundamental no estudo dos gêneros do discurso: a palavra alheia ou o outro no enunciado.

O objeto de discurso de um locutor, qualquer que seja, não é objeto de discurso pela primeira vez em um determinado enunciado, e o locutor não é o primeiro a falar deste objeto. O objeto já foi, por assim dizer, falado, o objeto da controvérsia, explicado e julgado de diversas formas, ele é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam dos pontos de vista diferentes, das visões de mundo, das tendências. Um locutor não é o Adão bíblico, face a objetos virgens, ainda não designados, que ele o primeiro a nomear (BAKHTIN, 1992, p. 301).

Bakhtin deixa claro que nenhum enunciado é próprio de uma pessoa, não sendo encarado como individual. A forma como é tratado pode ser própria do autor, mas, nunca será somente dele. É preciso que haja discussões e debates sobre determinado assunto, que exista mais de uma opinião e que esta dê continuidade a várias outras discussões que virão a partir dela. Para existir, todo *eu* necessita de um “complemento”, o *outro*, e sem essa interação o *eu*

não poderia existir, ele só pode ser inacabado. Um determinado assunto sempre levará a outro e assim sucessivamente (BARROS, 1994; BRAIT, 1997; 2008).

O dialogismo bakhtiniano estabelece a interação verbal como centro das relações sociais.

Toda a parte verbal de nosso comportamento (quer se trate de linguagem exterior ou interior) não pode, em nenhum caso, ser atribuída a um sujeito individual considerado isoladamente (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 182).

Em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, Bakhtin/Voloshinov reforçam ainda mais essa corrente:

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém quanto pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992 [1929]).

Acima, os autores afirmam que a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua, ou seja, a palavra é ideológica por natureza e comporta nossas avaliações, de forma que a interação é um evento dinâmico onde o que está em jogo são posições axiológicas, confrontos de valores sociais. Esta interação é, portanto, o diálogo ininterrupto que resulta desse confronto e que constitui a natureza da linguagem (GEGe, 2009).

Dentro do dialogismo, encontramos o enunciado e o seu *outro*, já citado anteriormente, em que suas relações são primordiais para um bom andamento do texto dissertativo-argumentativo. Em seu livro “*Linguagem e Diálogo: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*”, Faraco (2006) faz uma importante observação acerca do valor do enunciado para o dialogismo e o *outro*.

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder, (...) fazer réplicas ao dito, confrontar posições, (...) buscando um sentido profundo, ampliá-las (FARACO, 2006, p.64).

Podemos concluir, assim, a partir dessas análises e, principalmente, discussões, com base na teoria bakhtiniana da linguagem, que os estudos linguísticos sobre texto e discurso e, em especial, a prática pedagógica de ensino do texto e dos gêneros discursivos na escola, precisa, urgentemente, dar maior atenção para o papel do *outro* na enunciação. Continuar a

tratar a produção de textos como uma questão de habilidade individual (competências de um *eu*) continuará a levar esse processo ensino-aprendizagem ao insucesso.

5- Considerações Finais

De acordo com Faraco (2003, p. 83),

A interação com as vozes sociais presume, para o exercício da autoria, uma intensa circulação que definirá, em algum momento e sempre como algo a renovar, uma identificação autoral.

É ainda Faraco (id.; *ibid.*) quem afirma que “autorar”, entre outras possibilidades, é “assumir uma posição estratégica no contexto da circulação e da guerra das vozes sociais”.

A continuação dos estudos aqui apresentados tem por intuito a busca por uma visão menos “convencional” da abordagem de textos dissertativo-argumentativos por parte das instituições escolares públicas ou privadas, em suas concepções, materiais didáticos e práticas linguístico-pedagógicas. Para isso, é preciso compreender o papel do outro no nosso discurso, como propõem Bakhtin/Voloshinov.

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 195).

Isso não deve significar, no entanto, apagamento do eu, da palavra própria, ainda que nascida da palavra alheia.

O domínio dos gêneros enquanto prática social de linguagem pode proporcionar ao estudante a clareza da situação de produção e de suas relações dialógicas: quem escreve, com que intenção, quem irá ler. Assim, ele poderá definir o gênero mais adequado para a escrita do texto, desde que esses aspectos sejam trabalhados em sala de aula.

A análise do Texto 2 aponta-nos que o trabalho com os gêneros discursivos pode ser estimulado no ambiente escolar não só como uma avaliação do desempenho do aluno, mas como um espaço dialógico em que os enunciadores reconheçam que seus enunciados podem ser utilizados com funções comunicativas reais. Seria a *desescolarização* da produção de textos.

Referências Bibliográficas

- AMARAL, E. (Org.) Português: Novas palavras: Literatura, Gramática e Redação. São Paulo: FTD, 2005.
- AMORIM, M. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Editora Musa, 2001.
- BAKHTIN, M. Para uma Filosofia de Ato Responsável. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M./VOLOSHINOV. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARROS, D. P. Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Ensaios de Cultura, 7, 1994.
- BRAIT, B. Bakhtin Dialogismo e Construção do Sentido. São Paulo: Editora UNICAMP, 1997.
- _____. Bakhtin – Outros Conceitos Chaves. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- CEREJA, W e MAGALHÃES, T. Português: Linguagens. CEREJA, W e MAGALHÃES, T. São Paulo: Atual, 2003.
- CEREJA, W. e MAGALHÃES, T. Português: Linguagens: Volume 1. São Paulo: Saraiva, 2010.
- CEREJA, W. e MAGALHÃES, T. Português: Linguagens: Volume 2. São Paulo: Saraiva, 2010.
- CEREJA, W. e MAGALHÃES, T. Português: Linguagens: Volume 3. São Paulo: Saraiva, 2010
- DI PIETRI, E. *A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil*. Campinas, SP: [s.n.], 2003. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- FARACO, C. A. Linguagem e Diálogo – As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Editora Criar Edições, 2006.
- FOUCAULT, M. O que é um autor. Lisboa: Passagens/Vega, 2002.
- GEGE. Palavras e Contrapalavras – Glossariando Conceitos, Categorias e Noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.
- GINZBURG, C. Mitos Emblemas Sinais. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- JORDÃO, R e BELLEZI, C de O. Letras & Contextos: Língua, Literatura e Redação. São Paulo: Escala Educacional, 2005.
- KLEIMAN, A. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.
- POSSENTI, S. *Indícios de autoria*. PERSPECTIVA, Florianópolis, 1-20, n.01, p.105-124, jan./ un. 2002.
- PUPT (Programa Universidade Para Todos). *Apostila de Redação*. Vitória-ES: FCAA/UFES, 2012.
- SIGNORINI, I. [Re]Discutir Texto, Gênero e Discurso. São Paulo: Parábola Editora, 2008.
- VIDON, L. N. *Subjetividade e dessubjetivação em textos dissertativos-argumentativos*. IN: VIDON, L. N. & LINS, M. P. P. Da análise descritiva aos estudos sobre texto e discurso: a linguística no Espírito Santo. Vitória, ES: PPGEL/UFES, 2009.
- _____. *Autoria em redações de vestibular: considerações a partir da perspectiva bakhtiniana*. ESTUDOS LINGUÍSTICOS, São Paulo, 41 (2): p. 419-432, maio-ago 2012.

A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NA IMPRENSA POPULAR: O CASO DO *EXPRESSO POPULAR*

Luciana Soares da Silva
Márcio Rogério de Oliveira Cano

Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir como a ironia se constitui como estratégia estilística no jornal e de que maneira esse estilo constrói e confirma estereótipos da mulher. Partimos da hipótese de que há metáforas conceptuais, no discurso jornalístico, que revelam e constroem estereótipos da mulher, guiando a seleção de recursos estilísticos como estratégia de envolvimento do leitor. A fim de alcançar nosso propósito, tomamos como fundamentação teórica o conceito de ironia, proposto por Maingueneau (2005), o conceito de estereótipo, discutido por Lippman (1970), Amossy (2005) e Charaudeau (2007) e o de metáfora conceptual proposto por Lakoff & Johnson (2002); constituímos o *corpus* com textos retirados do Jornal *Expresso Popular*, do mês de março de 2009 e procedemos à análise. Conforme a análise, verificamos que a ironia é o traço estilístico mais presente no material na representação da mulher. Além disso, por meio da ironia, constitui-se o exagero, que caracteriza o nível de sensacionalismo no jornal popular.

Palavras-chave: Ironia. Mulher. Metáfora Conceptual. Jornal.

Abstract: This paper aims to discuss how the irony is constituted as a stylistic strategy in the newspaper and how that style builds and confirms stereotypes of women. We hypothesized that there are conceptual metaphors in the journalistic discourse, revealing and build stereotypes of women, guiding the selection of stylistic resources as a strategy to involve the reader. In order to achieve our purpose, we adopted theoretical concept of irony proposed by Maingueneau (2005), the concept of stereotype, discussed by Lippman (1970), Amossy (2005) and Charaudeau (2007) and the conceptual metaphor proposed by Lakoff & Johnson (2002). The corpus of analyses is constituted by texts taken from the newspaper *Expresso Popular*, the month of March 2009 and analyzed them. According to the analysis, we found that the irony is the most stylistic trait present in the material in the representation of women. Furthermore, through irony, constitutes the exaggeration that characterizes the level of sensationalism in popular newspaper.

Keywords: Irony. Woman. Conceptual Metaphor. Newspaper.

Considerações iniciais

Nosso trabalho insere-se nas pesquisas acerca dos gêneros do discurso jornalístico, suas formas de representar e construir a realidade, as estratégias de produção e envolvimento do leitor, além dos estereótipos que os jornais exploram. Especificamente, neste estudo,

trabalharemos a ironia como estratégia estilística que ajuda a compor o estilo do jornal e as formas como se constroem e se confirmam os estereótipos que se faz da mulher. Partimos da hipótese de que existem metáforas conceptuais que revelam e constroem tais estereótipos da mulher e que guiam as escolhas dos recursos estilísticos como maneira de envolver o leitor.

Para efetivar nossa pesquisa, acompanhamos, durante o mês de março de 2009, o *Jornal Expresso Popular*, que circula na Baixada Santista com uma venda média de 18.962¹ exemplares por dia, e que se configura, de acordo com a teoria utilizada, como jornal popular. Separamos os textos da sessão que trata celebridades femininas e, levantando os recursos estilísticos, pudemos apreender as metáforas conceptuais e os estereótipos femininos que são confirmados no decorrer das notícias. No desenvolvimento do nosso trabalho, apresentaremos o referencial teórico e as categorias de análise juntamente com exemplos retirados do material coletado.

Jornal popular e o *Expresso Popular*

Uma dificuldade na área das ciências da comunicação é postular uma definição para enquadrar o que seria um jornal popular e um jornal não popular. Uma das possibilidades de se caracterizar o jornalismo popular pode ter, como ponto de partida, o seu nível de *sensacionalismo*. Esse critério não é pontual, pois podemos apreender a presença do sensacionalismo tanto em um jornal popular como em um jornal não popular, mas a sua exacerbação pode ser uma pista de categorização.

Se considerarmos o sensacionalismo como uma focalização do fato noticioso por meio de um enquadramento emocional, em que a presença da valorização afetiva se instaura em níveis que vão de um mínimo para um máximo, podemos concluir que um jornal é menos popular e outro jornal, mais popular. Esse enquadramento emocional pode ser pelo viés da violência, do apelo sexual e daquele que se refere à intimidade dos personagens envolvidos na notícia.

Para Mott (1941 apud ANGRIMANI, 1995, p. 14),

a palavra (sensacionalismo) é comumente utilizada” para designar matérias que estimulam “respostas emocionais” no leitor. “Obviamente”, ele acentua,

¹ Fonte: Instituto Verificador de Circulação (Relatório de 2008). Disponível em: <<http://www.ivcbrasil.org.br/Default.asp>>. Acesso em: 15 Mar. 2009.

isto leva a mensuramentos subjetivos e “efeitos patológicos os quais são difíceis de se estudar.

Isso implica dizer que podemos caracterizar o jornal por meio do seu nível de sensacionalismo, mas não podemos nos perder no olhar do senso comum, de colocar esses jornais em um nível menor do que aqueles que não seriam populares, com o risco de sermos preconceituosos. A ideia de que o jornalismo popular, portanto mais sensacionalista, comete equívocos na cobertura dos fatos, cria distorções, possui editorial agressivo condiz com alguns fatos isolados, porém, acontece também na imprensa dita “séria”.

Vejamos o texto abaixo como exemplo:

Texto 1²

Popozuda faz caridade no Rio.

Não basta ser famoso. Tem que participar. E ajudar! Na noite de segunda-feira, celebridades doaram tempo e imagem em um desfile beneficente, no Hotel Windson, na Barra da Tijuca, Zona Oeste do Rio. Entre eles estavam o ex-*brothers* Maíra, Emanuel e Naiá, o casal Belo e Gracyanne Barbosa, Zeca Pagodinho, Alcione e a apresentadora Monique Evans. Mas quem chamou a atenção na passarela foi Valesca Popozuda, que deu um show à parte durante o evento. O desfile arrecadou latas de leite para o Centro Cultural Cartola, que reúne crianças da comunidade do Morro da Mangueira.

Expresso Popular (25/03/2009)

Nesse texto, podemos detectar marcas da presença exacerbada do sensacionalismo, o que caracteriza o jornal *Expresso Popular* como um jornal popular. Pela própria manchete, percebemos a exploração do sobrenome artístico da personagem focalizada na notícia, cuja ambiguidade nos remete a alguém que, de fato, está proporcionando algo de caridade, ou, por outro lado, pode ter uma conotação de apelo sexual devido à palavra “popozuda” ser uma gíria que se refere às nádegas da mulher quando se quer dizer que são avantajadas. Sendo assim, o leitor pode ser levado a entender que se trata de uma caridade sexual e não de uma atitude caridosa de uma pessoa famosa para uma instituição.

Nesse caso, percebemos que a focalização, que se faz do fato de artistas se reunirem no Rio de Janeiro para angariar fundos para uma instituição de caridade, se dá por meio daquela artista que melhor se encaixaria em uma notícia de conotação sexual. Tal conotação sexual pode ser apreendida pelo leitor por meio de uma resposta emocional e não racional. Essa estratégia é recorrente nas notícias do *Expresso Popular*, principalmente naquelas em

² Vide anexo 1.

que é possível explorar sexualmente a imagem da mulher. Em nossos exemplos, o leitor detectará esse tipo de situação.

Isso ilustra o que diz Marcondes Filho (1997), quando mostra que a imprensa sensacionalista procura satisfazer as necessidades instintivas do público, seja pelo sadismo, seja pela calúnia e ridicularização das pessoas. Para o autor, a imprensa marcada pelo exagero desvia o leitor da sua realidade imediata.

Essa função dada ao jornal popular enquadra-se nos objetivos do jornal empresa que é a venda de um produto. Tal produto é a informação, porém a informação dada de forma pura não envolve, ela precisa ser encaixada em uma “moldura” de enfoque emocional. De acordo com Lage (1979, p. 24-25), o sensacionalismo

permite manter um elevado índice de interesse popular (o que é conveniente para o veículo, na época de competição por leitores e de maximalização publicitária), refletindo, na divulgação de crimes e grandes passionais, uma realidade violenta muito próxima de imprecisos sentimentos do leitor; oferece-lhe, em lugar da consciência, uma representação de consciência.

Como dissemos acima, a sensacionalismo exacerbado é apenas uma das características do jornal popular. Outras características o definem, como a presença de assuntos mais voltados aos interesses mais próximos da comunidade, do trabalhador, focos sobre celebridades, futebol, entre outros (AMARAL, 2006). Entretanto, para atender aos objetivos de nossa pesquisa, a notícia sensacionalista funcionará melhor. Valemo-nos principalmente do conceito de sensacionalismo para selecionar o material de análise tendo em vista que temos como objetivo mostrar a forma como se representa a mulher no jornal popular. As notícias analisadas nos apontam que o jornal *Expresso Popular* torna a mulher uma máquina sensacional, uma amante sensacional, uma escultura sensacional, uma estrategista sensacional, entre outros sensacionalismos.

A linha editorial do *Expresso Popular* foi definida para se encaixar nesse quadro de interesses e as notícias analisadas mostram o seu grau de sensacionalismo. Esse jornal surgiu em 2001, com um formato que mantém até hoje, em tablóide com 32 páginas. Circula de segunda a sábado, tendo em vista que atende o trabalhador. E, como o próprio jornal se apresenta, *é³ direcionado para um público que não tinha o hábito de ler jornais, o Expresso Popular é o primeiro voltado para as classes C, D e E lançado fora das capitais.* Tem como

³ Disponível em: < http://atribunadigital.globo.com/bn_conteudo_livre.asp?cod=1019> Acesso em 15 Mar. 2009.

prioridades a prestação de serviços, notícias que enfocam o interesse comum, questões que interfiram no cotidiano das pessoas, emprego, artes, variedades, futebol entre outros.

O estilo popular marcado pela ironia

Entender estilo não é algo simples. A discussão do que é estilo vêm desde os estudos da antiguidade até os mais recentes, que apreendem a manifestação textual em sua perspectiva pragmático-discursiva. No entanto, é importante partirmos de uma definição de estilo e, até mesmo, de sua função, para podermos concluir que o jornal possui um estilo.

Ao pensarmos em estilo, primeiramente, nos vem à cabeça a Estilística e com essa ideia a concepção de que possui estilo apenas o texto poético. No entanto, não é bem assim. Embora estilo seja objeto de estudo da Estilística, esta área do conhecimento é herdeira da Retórica, cujos estudos, por muito tempo, se voltaram para a argumentação e, ainda hoje, após a publicação do *Tratado da Argumentação* de Perelman e Tyteca (2005), tais estudos se mantêm com o mesmo foco. Por isso, é possível estudar o estilo em textos que não sejam poéticos e como estratégia de argumentação.

Na obra *Introdução à estilística* (1997), Nilce Sant'anna Martins recorre a uma série de definições postuladas por vários pensadores que, na história da ciência, se propuseram a pensar sobre o assunto. Para se posicionar em relação a tantas concepções diferentes, a autora chama a voz de George Mounin, que diz que o estilo:

É um fenômeno humano de grande complexidade. É a resultante linguística de uma conjunção de fatores múltiplos (...). Se algum dia se chegar a atribuir ao estilo uma fórmula, há de ser uma fórmula extremamente complexa. Todas as reduções lapidares da definição do estilo só podem ser e permanecer como empobrecimentos unilaterais. (MOUNIN apud MARTINS, 1997, p. 3).

Portanto, temos estilo como resultante de vários fatores utilizados como estratégias textuais apreendidos em uma manifestação linguística que apresenta uma complexidade inerente ao próprio ser humano. Apenas pontuamos que entendemos esse conceito em um quadro retórico, em que o estilo enquadra-se num fim comum de persuasão do leitor. Nesse sentido, as figuras de estilo possuem uma função que vai além de embelezar o texto. Elas também servem para convencer e persuadir o público (GUIMARÃES, 1997).

Então, falaremos não de figuras de estilo, mas sim figuras de retórica. Como não podemos apresentar aqui um estudo pontual sobre todas as figuras de retórica presentes nos textos analisados, pelo espaço de que dispomos, vamos tratar apenas daquela figura mais recorrente em nosso material de análise: a *ironia*. Mas vale a pena lembrar que a ironia não é uma figura pura, que se apresenta sozinha, e sim criada por meio de outras figuras e outros recursos linguísticos que serão mencionados, mas não de maneira aprofundada.

Tomaremos como ironia a definição pragmática de Maingueneau (2005), em que tal figura se constrói quando o enunciador subverte a sua própria enunciação, ou seja, o processo de enunciação nega o enunciado e, para recuperar o sentido, o co-enunciador recorre a outros elementos do contexto e do co-texto. O autor explica:

Suponhamos que um locutor diga “Que homem amável!...” a respeito de alguém que acaba de se mostrar grosseiro. Basta que se deixe transparecer na enunciação oral uma entonação específica ou que, na escrita, estejam presentes alguns índices que marcam o distanciamento (reticências, palavras enfáticas etc.), para que o co-enunciador pressuponha que se trata de uma enunciação irônica. A enunciação irônica apresenta a particularidade de desqualificar a si mesma, de se subverter no instante mesmo em que é proferida. (MAINGUENEAU, 2005, p. 176)

A ironia que se apresenta em nossos estudos exemplifica perfeitamente a definição dada por Maingueneau. Por meio de certas marcas, o enunciador apresenta um distanciamento com a notícia em que ele diz que o que está dito não é bem assim, mas tem outras possibilidades de entendimento. No nosso caso, essas outras possibilidades de entendimento são, na sua maioria, no campo sexual. Vejamos alguns exemplos.

No texto 1 acima, já podemos apontar a presença da *antonomásia*⁴, “popozuda” no título – lembrando que o título é uma proposição de hierarquia maior que direciona o restante da leitura (VAN DIJK, 2000) – “Popozuda faz caridade”, cuja ambiguidade constrói uma ironia que percorre todo o restante da leitura, embora no texto não se confirme a polissemia de sentidos do título. Percebemos que o fato estilístico está, então, a serviço da construção do sensacionalismo e da representação da mulher como alguém que faz caridade por meio do seu corpo. A ironia é marcada por essa malícia sexual, como se o jornalista dissesse que a caridade que a personagem faz não é por meio financeiro, mas por meio sexual. Vejamos outro exemplo:

⁴ Figura em que se substitui um nome por uma palavra que lembre uma qualidade ou característica que identifique o personagem ou o fato.

Texto 2⁵

Carmen Electra é 220 o tempo todo

Electra ama fazer poses

Carmen Electra, de SOS Malibu, anda tão viciada em fotos, que contratou um fotógrafo para ficar em casa. Quando bate a vontade de posar, a bela aciona o profissional e faz um ensaio na piscina, no quarto, no banheiro, no quintal ... ela sabe muito bem que é fotogênica ...

Nesse exemplo, podemos percorrer uma série de marcas que constroem a ironia. Ao dar a notícia de que a atriz Carmen Electra contratou um fotógrafo para registrá-la em momentos cotidianos, algumas marcas negam esse enunciado para criar um outro sentido, mais voltado para uma necessidade sexual que faz com que a moça contrate um profissional para atendê-la a todo momento. Primeiramente, o sobrenome “Electra” funciona como a figura *epíteto* - um substantivo, adjetivo ou expressão que se associa a um nome para qualificá-lo. Isso acontece porque essa palavra, somada ao sentido da metáfora “220 v”, cria uma rede de sentido em que a atriz é chamada, metaforicamente, de uma máquina elétrica que funciona “o tempo todo”. Essa última expressão também é metafórica, pois quer dizer que ela funciona sempre.

Basta saber para qual finalidade essa *mulher máquina* está sempre em funcionamento. A linha fina abaixo do título diz “Electra ama fazer poses”, o que não é suficiente para concluirmos que haja apelo sexual, mas se preenchermos o sentido da palavra “pose” com a foto apresentada ao lado da notícia, concluímos que tais poses são altamente eróticas. Então, já estamos em um caminho que diz que Carmen Electra é uma máquina que funciona sempre para fazer poses eróticas. No interior do texto, verificamos algumas quebras na expectativa do leitor quanto ao sentido mais literal dos enunciados, como “viciar em fotos”, “contratar um fotógrafo para ficar em sua casa”, “bater vontade de posar”, “acionar o profissional”. São enunciados que causam estranhamento e, pela hipótese da ironia, podem se negar, ou seja, normalmente foto não é substância em que se vicia, não se contrata um fotógrafo para ficar em casa, fotos se tiram em situações específicas para isso, não quando bate uma vontade e, por fim, diante de tudo isso, acionar o profissional, entra na rede metafórica que completa a máquina mulher (*Carmem Electra é 220...*) em que é possível acionar o profissional também visto como máquina.

Podemos somar à construção irônica a *enumeração* feita na sequência “na piscina, no quarto, no banheiro, no quintal...” que ajuda a sustentar a ideia de poses eróticas em locais íntimos. As *reticências* também funcionam como marcas da ironia, pois o leitor pode preencher o restante da enumeração com outros locais ainda mais *picantes* para ela fazer

⁵ Vide anexo 2

poses. Na última frase “E ela sabe muito bem que é fotogênica...”, as reticências também dão margem a outros sentidos.

Vamos a um último exemplo:

Texto 3⁶

Dupla de ataque faz tabelinha na nova casa do Imperador do Rio Festinha de arromba pro imperador

Segundo a coluna Retratos da Vida, do Jornal Extra, jogadores da seleção brasileira organizaram uma festinha prive na última segunda-feira, na nova mansão de Adriano. Esta seria uma tradição antes das apresentações. A baladinha quente começou as 17 horas. E, pelo jeito, estava boa: acabou às 5 horas de terça. A casa fica no condomínio Mansões, na Barra, e teve a presença das moçoilas Fabiana Andrade (1- conhecida por fazer a banheira do Gugu) e Verônica Araújo (2- modelo que sempre está por perto do Imperador. A travesti Patrícia Araújo (3) também deu o ar da graça. Além do anfitrião, Robinho e outros craques participaram da lembrança. Um deles, segundo a coluna, muito bem casado, saiu encantado com Fabiana Andrade.
(Expresso Popular, 23/03/2009)

Nessa notícia, existem várias marcas que constituem a ironia. Já no título de capa, temos a expressão metafórica “Dupla de ataque” que se refere às moças envolvidas na notícia, tomado emprestado de um sentido primeiro que é do campo da violência, mas usado normalmente no discurso do futebol, agora representando duas mulheres que atacam na festa, fazendo uma “tabelinha”, outra metáfora do discurso do futebol em que o jogador faz um drible até chegar ao seu objetivo, que é fazer o gol. Isso cria um sentido ambíguo por se referir às moças, pois quem elas estão atacando? Qual o objetivo da tabelinha? Começamos a perceber, então, a ironia maliciosa. No título do texto, “Festinha de arromba para imperador”, podemos ter como hipótese a ideia de que elas tornaram a festinha uma festinha de arromba e que o Imperador (jogador de futebol) seria o objetivo do ataque por meio da tabelinha.

A expressão “festinha privê” ajuda a sustentar a ambiguidade. Privê é uma palavra marcada pela ideia de espaço privado, íntimo, além de aludir a um espaço para maiores de idade, sustentada pelo uso com teor erótico da palavra em expressões como *sessão privê*, *cine privê* etc. Com a expressão metafórica “Baladinha quente”, é possível concluir que não era uma simples festinha. Além disso, a predicação que se faz das mulheres alude à sexualidade e à intimidade entre elas e o jogador – uma é conhecida por fazer a banheira do Gugu e a outra por sempre estar perto do jogador. Quando apresenta uma terceira mulher, a designação se dá

⁶ Vide anexo 3.

pelo estereótipo *Travesti*, o sentido já vem impregnado pela malícia sexual. Portanto, se atualiza a expressão travesti por suas marcas sexuais estereotipadas.

Por fim, o enunciado de uma festa para o jogador se nega por meio da enunciação, transformando numa festa regada com alto teor sexual.

Metáforas conceptuais da mulher

Como vimos, a ironia é a estratégia estilística mais utilizada nos textos jornalísticos usados como material de análise. Por meio dela, o jornal consegue garantir a sua dose de sensacionalismo, aludindo a conotações e situações de apelo sexual, fazendo com que o leitor apreenda as notícias em um nível emocional e não racional. O uso da ironia, em notícias que têm como personagens principais as mulheres, parece partir de um conceito de mulher que direciona as escolhas dos recursos estilísticos utilizados, que prioriza esse próprio uso da ironia e que confirma um estereótipo pré-determinado delas.

A fim de entender esse processo, vamos trabalhar com o conceito de metáforas conceptuais (LAKOFF & JOHNSON, 2002) e de estereótipos (LIPPMANN, 1970; AMOSSY, 2005).

Se por muito tempo a metáfora foi vista como um “desvio do sentido” pela maioria das concepções, atribuindo a ela um caráter apenas de figura de linguagem; com os estudos de Lakoff e Johnson, a metáfora passa a ser vista como constituinte do sentido, visto que demonstram formas cognitivas de se representar a realidade. Todavia, essa representação não é aleatória, mas sim baseada em concepções provenientes de relações sociais e culturais. Desse modo, ela é um fenômeno sócio-cognitivo, do qual se podem reconhecer questões ideológicas. Para os autores, primeiro representamos a realidade metaforicamente para depois concebermos as coisas. Portanto, a metáfora, vista como um conceito cognitivo, passa a ser um conceito do cotidiano e

os conceitos que governam o nosso pensamento não são meras questões do intelecto. Eles governam também a nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais. Eles estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p. 45).

A constituição da metáfora, no nível cognitivo, ocorre por meio de um processo de mapeamento entre o domínio-fonte e o domínio-alvo. Nesse sentido, a experiência mais concreta auxilia na representação do mais abstrato. É o que acontece no exemplo clássico dado pelos próprios autores, DISCUSSÃO É GUERRA. Nesse conceito metafórico, há a estruturação da discussão (domínio-alvo) em termos de guerra (domínio-fonte). Essa metáfora, classificada como *estrutural*, nos guia a representarmos o cotidiano da seguinte forma:

- Seus argumentos são *indefensáveis*
- Ele *atacou* todos os *pontos fracos* da minha argumentação.
- Suas críticas foram *direto ao alvo* etc.

Nesses exemplos, os autores mostram que as metáforas conceptuais, além de organizar a interação por meio das escolhas das palavras, também guiam nossas atitudes, pois, numa guerra, saem vencedores e derrotados e é assim que normalmente se sentem os opositores em uma discussão.

É importante ressaltar que, apesar de serem conceitos cognitivos, podemos reconhecer as metáforas pelas expressões linguísticas. Fato que tem sido valorizado em recentes pesquisas acerca da metáfora conceptual, sobre a qual perdurou por muito tempo a crítica acerca dos exemplos usados por Lakoff e Johnson.

Por essa razão, podemos explorar as notícias apresentadas e ver quais são os conceitos metafóricos de mulher que estão guiando o estilo do jornal na forma de se referenciar a ela. Lembrando que essa referenciação se dá por meio da ironia.

a) Metáfora estrutural 1: A MULHER É ESCULTURA

Exemplos

- *Maíra mostra todas as curvas* (16/03/2009)
- *Com tudo em cima, Tânia diz que os 16 anos de dança...* (06/03/2009)
- *Tânia Khalil: “Equilíbrio é receita para corpão”* (06/03/2009)

b) Metáfora estrutural 2: A MULHER É MÁQUINA

Exemplos:

- *Carmen Electra é 220 v o tempo todo.* (20/03/2009)
- *A bela aciona o profissional...* (20/03/2009)
- *A chave para dar conta de tudo e manter o corpão é o equilíbrio* (06/03/2009)

c) Metáfora estrutural 3: A MULHER É ESTRATEGISTA

Exemplo:

- *Dupla de ataque faz tabelinha na nova casa do Imperador do Rio* (23/03/2009).

Por meio dessas metáforas conceptuais, podemos detectar que os jornais confirmam os estereótipos que estão depositados na crença popular. Via de regra, o estereótipo não é um ponto de chegada, ou seja, um momento conclusivo em que, ao levantar todas as características da personagem, conclui-se que ela se encaixa no estereótipo x ou y. Na verdade, tal categoria é um ponto de partida em que, ao tentar fazer o reconhecimento do sujeito, procura-se nele todas as características que possam confirmar que se trata de um estereótipo pré-estabelecido.

Nos textos analisados, ao envolver a atenção do leitor para entrar no texto, em que já consta a designação das mulheres por meio de conceitos metafóricos, o jornal passa a confirmar todas as características desse estereótipo da mulher como objeto, como máquina, como carro, como arte etc. Por isso, Lippmann (1970) diz que não vemos primeiro para depois definirmos, mas primeiro definimos para depois vermos. Desse modo, os estereótipos são absolvidos sutilmente e de forma penetrante, de modo que tais concepções imperam nossa percepção se não formos suficientemente conscientes sobre elas. O autor ainda complementa:

Assinalam certos objetos como familiares ou estranhos, destacando a diferença, de sorte que o levemente familiar é visto como muito familiar, e o algo estranho como profundamente estranho. São despertadas por pequenos sinais, que podem variar desde um verdadeiro índice até uma vaga analogia. Despertadas, enchem visões recentes de imagens mais velhas e projetam no mundo o que ressurgiu na memória. Se não houvesse uniformidades práticas no meio, não haveria economia mas tão somente erro no hábito de aceitar a antevisão pela visão. Existem, porém, uniformidades suficientemente exatas e tão inevitável é a necessidade de economizar atenção que o abandono de todos os estereótipos por um enfoque totalmente ingênuo da experiência empobreceria a vida humana. (LIPPMANN, 1970, p. 156-157).

Amossy (2005, p.125), em seus estudos, apresenta-nos a importância do estereótipo nas relações sociais e na construção dos sujeitos:

parece-nos importante fazer intervir a noção de estereótipo que desempenha papel essencial no estabelecimento do *ethos*. De fato, a ideia prévia que se faz do locutor e a imagem de si que ele constrói em seu discurso não podem

ser totalmente singulares. Para serem reconhecidas pelo auditório, para serem legítimas, é preciso que sejam assumidas em uma *doxa*, isto é, que se indexem em representações partilhadas. É preciso que sejam relacionadas a modelos culturais pregnantes, mesmo se se tratar de modelos contestatórios.

Nas palavras da autora, a estereotipagem “é a operação que consiste em pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado” (AMOSSY, 2005, p. 125). De acordo com essa posição, o indivíduo é avaliado conforme um modelo pré-construído. Logo, o locutor construirá sua imagem a partir dos esquemas coletivos que ele acredita que seu auditório valorize e tenha interiorizado:

Na perspectiva argumentativa, o estereótipo permite designar os modos de raciocínio próprios a um grupo e os conteúdos globais do setor da *doxa* na qual ele se situa. O locutor só pode representar seus locutores se os relacionar a uma categoria social, étnica, política ou outra. A concepção, correta ou errada, que faz o auditório, guia seu esforço para adaptar-se a ele. (AMOSSY, 2005, p. 126).

Charaudeau (2007), por sua vez, afirma que a ideia de estereótipo, tal como vem sendo concebida por estudos das ciências humanas, exhibe uma ambiguidade: se, por um lado, o estereótipo é visto como uma distorção ou ocultação da realidade, por outro, ele é visto como necessário para estabelecimento de vínculo social, proporcionando uma aprendizagem social. Conforme o autor, o melhor é observar o estereótipo como um mecanismo de construção de significados que gera formas de conhecimento da “realidade social”.

Uma vez que as metáforas estruturais têm base sociocultural, ao serem usados estereótipos femininos, o jornal revela não apenas uma concepção individual da mulher, mas sim uma visão coletiva que a reduz a seus atributos físicos. Nesse sentido, o conceito metafórico MULHER É ESCULTURA demonstra à ênfase ao corpo como objeto de desejo; ao passo que o conceito MULHER É MÁQUINA incita que a própria mulher usa seu próprio corpo como objeto e MULHER É ESTRATEGISTA revela suas “artimanhas femininas”.

Considerações Finais

A proposta de nosso trabalho foi buscar traços estilísticos nos textos de jornais populares, no caso o *Expresso Popular*, que pudessem mostrar que o estilo não é apenas

marca do texto poético e que está nele a possibilidade de enlaçar a atenção do leitor de forma a envolvê-lo na leitura. Pudemos detectar que a ironia é o traço estilístico mais presente no material analisado, ao se representar a mulher. Por meio da ironia, se constitui o exagero que caracteriza o nível de sensacionalismo no jornal popular.

Também pudemos entender que, por meio de metáforas conceptuais das mulheres se reconhecem os estereótipos que circulam no cotidiano, além de serem guias das escolhas estilísticas presentes no texto.

Referências

- AMARAL, M. F. **Jornalismo popular**. São Paulo: Contexto, 2006.
- AMOSSY, R. **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.
- ANGRIMANI, D. **Espreme que sai sangue: um estudo do sensacionalismo na imprensa**. São Paulo: Summus, 1995.
- CHARAUDEAU, Patrick. Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux. In: BOYER, H. (dir.). **Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises em scène**. Paris: L'Harmattan, 2007. Disponível em: <www.patrick-charaudeau.com/Les-stereotypes-c-est-bien-Les,120.html> Acesso em: 19 maio 2012.
- GUIMARÃES, E. Figuras de retórica e argumentação. In: MOSCA, L. L. S. (Org.) **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Humanitas Publicações, 1997.
- LAGE, N. **Ideologia e técnica da notícia**. Petrópolis: Vozes, 1979.
- LAKOFF, G. e JOHNSON M. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras: São Paulo: EDUC, 2002.
- LIPPMANN, W. Estereótipos. In: STEINBERG, Charles S. **Meios de comunicação de massa**. Tradução Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1970.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARCONDES FILHO, C. **O capital da notícia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- MARTINS, N. S. **Introdução à estilística**. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1997.
- PERELMAN, C. e TYTECA, L.O. **Tratado da argumentação**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

Anexo 1



Anexo 2



Anexo 3



Verônica e Fabiana, na balada na casa do jogador Adriano: casa inaugurada

Dupla de ataque faz tabelinha na nova casa do Imperador no Rio 

1

2

FESTINHA DE ARROMBA PRO IMPERADOR

Segundo a coluna Retratos da Vida, do Jornal Extra, jogadores da Seleção Brasileira organizaram uma festinha privê na última segunda-feira, na nova mansão de Adriano. Esta seria uma tradição antes das apresentações. A baladinha quanto começou às 17 horas. E, pelo jeito, estava boa: acabou às 5 horas da tarde. A casa fica no condomínio Mansões, na Barra, e teve a presença das moçoilas Fabiana Andrade (1 - conhecida por fazer a banheira do Guga) e Verônica Araújo (2 - modelo que sempre está por perto do Imperador). A travesti Patrícia Araújo (3) também deu o ar da graça. Além do anfitrião, Robinho e outros craques participaram da lambança. Um deles, segundo a coluna, muito bem casado, saiu encantado com Fabiana Andrade.

3

DOMÍNIOS CONCEPTUAIS METAFÓRICOS NA CHARGE POLÍTICA

Languisner Gomes⁷

RESUMO

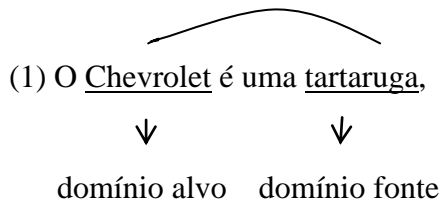
O objetivo deste trabalho é evidenciar o fenômeno da mesclagem conceptual como processo de construção dos sentidos na linguagem não verbal. Esta discussão ancora-se nos pressupostos da Linguística Cognitiva, segundo os quais construímos sentidos ao ativarmos categorias linguísticas e elementos não linguísticos, socialmente construídos e culturalmente compartilhados. Os dados apresentados foram obtidos a partir da análise da charge do político Sarney visto como um rato, à luz das teorias cognitivas sobre linguagem e compreensão, mais especificamente a Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980) e Teoria da Mesclagem Conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002). Esta pesquisa permitiu-nos a identificação de ocorrências da mesclagem, culminando em construções metafóricas. Propomos o conceito de mesclagem conceptual para designar o fenômeno que resulta nas metáforas próprias dos gêneros compostos por códigos verbais e não verbais. Pretendemos, por meio da exposição desses dados, mostrar que a junção de imagens e palavras, comumente compreendida como elemento facilitador da leitura, pode, na verdade, resultar em jogos complexos, cujas pistas nem sempre são recuperadas em um primeiro contato. Dentro desse quadro, pretendemos enfatizar a importância dos aspectos visuais (não verbais) salientes culturalmente na criação e interpretação das mesclas visuais identificadas na charge. Nossa pretensão se prende ao fato de a charge exibir vários elementos visuais relevantes culturalmente e, portanto, exige diferentes estratégias de compressão. Isso nos possibilita investigar o papel de elementos visuais na geração de sentido de mesclas visuais.

Palavras-chave: domínios conceptuais; mesclagem conceptual; metáfora; charge.

INTRODUÇÃO

Em geral, quando se pensa em domínios conceptuais da metáfora, pensa-se em textos verbais. Segundo Lakoff e Johnson (1980), a metáfora consiste de dois domínios conceptuais: um fonte e um alvo. O domínio fonte é responsável pela categorização de conceitos que determinam o que se quer dizer acerca do domínio alvo. Por exemplo, quando dizemos (1):

⁷ Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Departamento de Letras. Mestre em Linguística Aplicada (Psicolinguística) e Doutor em Linguística (Linguística Cognitiva).



estamos diante de um domínio fonte: tartaruga e todos os conceitos atrelados a ele, como lentidão, por exemplo. A escolha por um desses conceitos está diretamente ligada ao contexto no qual o enunciado apareceu. É o contexto que circunscreve a ação da metáfora. Entendemos, portanto, que o uso da metáfora, em vez de dizer diretamente que o Chevrolet é lento, é uma forma de dar uma sutileza ao que se diz, mas implica que o interlocutor esteja apto a perceber o sentido dado naquele momento. Caso contrário, a metáfora continuará a existir naquele enunciado, mas, ao não ser percebida, poderá comprometer a geração do sentido.

A partir dos estudos de Lakoff e Johnson (1980) não é mais possível dizer que a metáfora é um mero recurso estilístico que embeleza a linguagem, mas, sim, a forma como categorizarmos o mundo à nossa volta, dado que ela nos possibilita compreender um aspecto de um conceito em termos de outro. As construções que resultam dessas projeções seletivas entre domínios distintos permitem compreender a metáfora como produto das intrincadas relações biológicas, sociais, históricas e culturais nas quais o homem vive diariamente. Dessa maneira, podemos dizer que nossa experiência com o mundo é de extrema importância para os processos de construção dos sentidos.

Paredes (2003, p. 203) observa que

um ser vivo não assimila passivamente informações provenientes de um mundo externo independente de suas operações cognitivas, mas vive experiências cujas características surgem das possibilidades operacionais constituídas pela própria estrutura corporal. Em outras palavras, não se trata de perceber um mundo, mas de constituir, historicamente, experiências cognitivas.

Se isso pode ser dito acerca da linguagem verbal, da mesma forma ocorre em imagens (linguagem não verbal). É possível identificar os dois domínios conceptuais na imagem e, isso feito, pode-se determinar sua interpretação, uma vez que o domínio fonte dá a sustentação para a percepção do que se pretende dizer acerca do domínio alvo.

Neste artigo pretendemos observar como se dá a presença dos dois domínios conceptuais em textos não verbais (imagens) por dois vieses diferentes e complementares: a Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980) e a Teoria da Mesclagem

Conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002). A questão básica a que pretendemos responder é: como se manifestam os domínios conceptuais em uma imagem? E ainda: que relações se estabelecem para geração do sentido? Há diferentes caminhos para essas respostas, em parte, porque as pessoas pensam em diferentes coisas para um dado conceito.

Este artigo centra-se, portanto, em questões voltadas para a construção de redes de integração conceptual que procuram dar conta da interação entre expressões metafóricas pictóricas e o relacionamento entre as estruturas dos espaços nos quais as pessoas imaginativamente projetam e constituem elementos que não poderiam ser encontrados nem no domínio fonte nem no domínio alvo (provenientes da Teoria da Metáfora Conceptual (doravante TMC)). Nossa intenção é dupla: oferecer uma visão geral das possíveis mesclagens por meio da Teoria da Integração Conceptual (doravante TIC, também denominada de Teoria da Mesclagem Conceptual, ou *Blending*) e apresentar, dentre outras coisas, uma análise que faz uso desse modelo em uma linguagem não verbal (imagens). Essa análise revela que da Teoria da Integração Conceptual expandem-se os conceitos para a multimesclagem, uma rede de múltiplas relações e projeções. Muito do que é explorado pelos trabalhos nessa área com a linguagem e o pensamento provém da descoberta de que as informações trazidas para a rede operam em áreas que podem ser consideradas distintas e incomensuráveis.

Uma questão que nos chama atenção é a de projeção seletiva entre as estruturas e, com isso, exemplificaremos as possíveis conexões que nossas mentes tendem a fazer e que tipos de efeitos são produzidos. As projeções conectam os espaços (genérico, *inputs*, mescla) em situações específicas assim como as construções linguísticas. Essas projeções conectam pontos de vista diferentes, instaurando um novo ponto de vista.

No presente artigo, procuramos demonstrar que as projeções e mapeamentos envolvem uma integração conceptual e os tipos de conexões entre espaços nos permitem usar uma expressão de um domínio cognitivo como desencadeador para se referir a outros domínios. A integração conceptual desempenha um papel significativo em muitas áreas da cognição. A natureza dos mapeamentos entre domínios recebe uma atenção especial. Nosso interesse imediato é apresentar os mapeamentos interespaços e, mesmo assim, de forma sintética, uma vez que a estrutura e os debates em torno deles sempre estarão em pauta. Percebemos que a estrutura das projeções metafóricas e mapeamentos desempenham um papel central na construção do significado, demonstrando uma capacidade imaginativa extraordinária.

Nesse sentido, apresentaremos processamentos de integração conceptual e, conseqüentemente, a arquitetura dessas integrações por meio de uma rede mínima representativa da forma como a mente humana gera o sentido para uma charge específica: a do Sarney fundido visualmente a um rato. Um ponto de destaque está na interação entre mesclagem conceptual e as imagens.

MESCLAGEM CONCEPTUAL E EXPRESSÕES METAFÓRICAS

Nesta seção, aplicam-se mesclagens conceptuais para diferentes expressões linguísticas, revisitando os aspectos teóricos atinentes à TIC. Não se trata de uma seção exaustiva, mas de apresentação de tendências que levam à introspecção construída a partir de um conjunto de análises para formação de uma estrutura, integrando as concepções e seus recursos na (re)construção da estrutura interna de uma rede conceptual. Procura-se abordar questões relativas ao papel da TIC no processo de (re)construção do significado metafórico para em outro capítulo explorarmos esses fundamentos em análises e, assim, ampliar as possibilidades em decorrência do arcabouço conceptual da Linguística Cognitiva.

Interpretações de *cartoons*, realizadas por Fauconnier e Turner (1994) e Coulson (2005), demonstram que as projeções metafóricas podem ser representadas em expressões visuais. De acordo com Turner (1996), o processo de geração do sentido em representações não verbais é o mesmo que dos elementos verbais. A mesclagem conceptual permite uma observação da capacidade humana de criar novas ações, emoções e entendimentos (FAUCONNIER; TURNER, 1994). As representações visuais são caracterizadas por concretizarem relações conceptuais abstratas por meio de propriedades físicas, tais como forma e cor e os elementos selecionados pelo criador para envolver o leitor no processo de compreensão.

Fauconnier é o proponente da Teoria dos Espaços Mentais (doravante TEM), uma teoria cognitiva que influencia a construção do significado de tal forma que os espaços mentais implicam mapeamentos dinâmicos constituídos por correspondências abstratas incidentes no pensamento e na linguagem e que se realizam entre elementos e relações em diferentes espaços mentais.

Para Fauconnier (1994), quando construímos qualquer interpretação, mobilizamos uma enorme quantidade de conhecimento prévio selecionado implicitamente pelo contexto,

mas também não nos damos conta desse processo. Percebemos apenas a ponta do *iceberg*, que é a língua e as palavras que evocam o sentido (essa afirmação é retomada em *Mappings in Thought and Language*); imersos, encontram-se todos os recursos cognitivos dos quais precisamos para elaborar sentido e realizar a interpretação. Essa teoria busca verificar como a cognição funciona na sociedade e que conjuntos de relações são utilizados para se estabelecer a mesclagem entre espaços mentais.

Historicamente, a ideia de mesclagem conceptual tem suas raízes na teoria da metáfora. O livro de Fauconnier e Turner (2002) – *The way we think*, sobre a mesclagem conceptual é, em mais de uma forma, descendente do clássico de Lakoff e Johnson (1980). No entanto, a ênfase de Fauconnier e Turner parece ser marcadamente outra: seu livro é menos sobre metáforas e mais sobre mesclagens. O que isso significa? Enquanto as metáforas são, basicamente, projeções de um domínio fonte para um domínio alvo (estruturas duais), as mesclagens são criaturas gigantes, estendendo-se para, pelo menos, quatro espaços mentais: dois espaços de entrada, correspondendo à fonte e ao alvo nas metáforas; o espaço genérico, que contém a estrutura mental abstrata subjacente dos espaços de entrada; e a mesclagem, em que as entradas são colocadas juntas de forma a desenvolver uma estrutura emergente. Segundo Fauconnier e Turner (2002, p. 390), “a mesclagem conceptual não é algo que fazemos em adição a viver no mundo; ela é nossa forma de viver no mundo. Viver no mundo humano é ‘viver na mesclagem’ ou, antes, viver em muitas mesclagens coordenadas”.⁸

Outro ponto importante se refere ao fato de que, partindo da Teoria dos Espaços Mentais, Fauconnier e Turner ampliaram seus estudos, resultando na Teoria da Integração Conceptual (TIC) – ou Teoria da Mesclagem Conceptual, com reformulação de alguns de seus pressupostos que fazem emergir um novo enquadre cognitivo. Nesta teoria, a construção do significado envolve dois processos: (i) a construção de espaços mentais e (ii) o estabelecimento de mapeamentos entre esses espaços mentais. Além disso, as relações de mapeamentos são guiadas pelo contexto local. Portanto, a TIC deriva de duas tradições dentro da Semântica Cognitiva: a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC) e a TEM. Em termos de sua arquitetura e em termos de sua preocupação central, a TIC está mais intimamente relacionada com a TEM. Isto é devido à sua dependência dos espaços mentais e da construção desses espaços como parte de sua arquitetura. No entanto, a TIC é uma teoria distinta que foi desenvolvida para dar conta de fenômenos de que a TEM e a TMC não podiam dar conta adequadamente. O ponto central da TIC é o fato de a construção do significado tipicamente

⁸ Blending is not something we do in addition to living in the world; it is our means of living in the world. Living in the human world is ‘living in the blend’ or, rather, living in many coordinated blends.

envolver uma integração da estrutura que faz emergir mais que um resumo de suas partes. A TIC foi originalmente desenvolvida para dar conta da estrutura linguística e do papel da linguagem na construção do significado, particularmente, dos aspectos “criativos” da construção do significado. No entanto, as pesquisas se aplicam a outros interesses do pensamento e imaginação humanos e em tantas outras áreas da atividade humana. Fauconnier e Turner (2003, p. 6) postulam que “[...] o que está atrás da forma não é uma coisa, mas o poder humano de construir significados”.⁹

Nesse ambiente, a posição assumida por Fauconnier e Turner (1995, p. 3) apresenta-se como expressiva e coerente:

A mesclagem conceptual é uma operação cognitiva geral, operando sobre categorização, o fazer de hipóteses, inferências, e a origem e combinação de construções gramaticais. A mesclagem conceptual pode ser detectada na linguagem diária, expressões idiomáticas, pensamento criativo na matemática, evolução dos modelos sócio-culturais, piadas, propagandas, e outros aspectos do comportamento linguístico e não linguístico (tradução nossa).¹⁰

Essa citação oferece um panorama de como se configura o mecanismo para operação de uma mesclagem conceptual: além da cognição envolvida no processo de mesclagem, estamos diante de categorizações que possibilitam as inferências, primordiais para a mente criativa e para a construção de espaços que tolerem a veracidade de uma informação, por mais estranha que ela possa parecer. A mesclagem, além disso, engloba o comportamento linguístico, ou seja, as expressões verbais, e o não linguístico, as imagens.

As inferências são constitutivas desses processos cognitivos da mesclagem conceptual. Na mesclagem conceptual, a cadeia de processos geradores de mesclagens é inconsciente e indefinida, e essa abertura é justificável pelo poder imaginativo da cognição. No entanto, há um ponto em que o processo imaginativo repousa sobre uma interpretação.

Vejamos como se dá o processo interpretativo na seguinte expressão idiomática (EI) e sua representação visual (GOMES, 2009, p. 70-72):

Engolir sapo:



⁹ [...] what is behind form is not a thing at all but rather the human power to construct meanings.

¹⁰ Blending is a general cognitive operation, operating over categorization, the making of hypotheses, inference, and the origin and combining of grammatical constructions. Blending can be detected in everyday language, idioms, creative thought in mathematics, evolution of socio-cultural models, jokes, advertising, and other aspects of linguistic and nonlinguistic behavior.

Figura 1: imagem para “engolir sapo”.

Fonte: Ballardín e Zocchio, 1999, p. 14

A expressão verbal associada aos *inputs* visuais e linguísticos da imagem permite a geração da informação. Inicialmente, o *input* visual, os dois personagens, o homem e o sapo, em uma situação em que a cabeça do sapo está na boca do homem, soma do *input* da expressão idiomática verbal (engolir sapo), levam o leitor a buscar, em seu ambiente cognitivo, informações como: a) sapos não são palatáveis, b) homens não comem sapos, c) o sapo está saindo ou entrando na boca do homem? d) o sapo na boca impede a fala do homem, e) que gosto teria esse sapo e outras tantas informações que estivessem presentes na memória do leitor. A imagem, nesse caso, precisaria ser em várias fotos que permitissem evidenciar se o sapo está entrando ou saindo e se o homem está digerindo de fato o sapo, mastigando-o, com o intuito de comê-lo.

A EI *engolir sapo*, em sua forma figurativa, revela que a pessoa está forçada a ficar calada diante de uma situação qualquer, o que é reforçado pelo *input* visual do sapo impedindo a fala do homem por estar posicionado em um local que o impede de se expressar e pela ativação do conhecimento de mundo do leitor. Sabe-se que sapos não são comestíveis. Há ainda outros indícios que podem ser notados pelo leitor, dependendo de sua capacidade inferencial e de suas vivências.

Não dá para perceber pelo *input* visual, pois o rosto do homem não está completo, se há algum mal-estar ou desaprovação. Portanto, a interpretação se dá por meio da ativação do conhecimento de mundo de quem lê a EI associada a sua DP, que pensa no mal-estar que uma pessoa pode sentir ao ter um sapo em sua boca. A análise dessa EI e sua representação visual será investigada mais detalhadamente em capítulo posterior, mas já é possível afirmarmos que a interpretação não é simplesmente “desempacotar” a mensagem. Não basta identificar os signos, é preciso fazer inferências a partir deles. A interpretação é a junção da decodificação linguística e das informações contextuais compatíveis acessadas de acordo com o Princípio da Relevância, que garante que, em meio a inúmeras informações compatíveis com o enunciado que poderiam gerar diversas interpretações, somente sejam selecionadas aquelas que causam maior número de feitos contextuais.

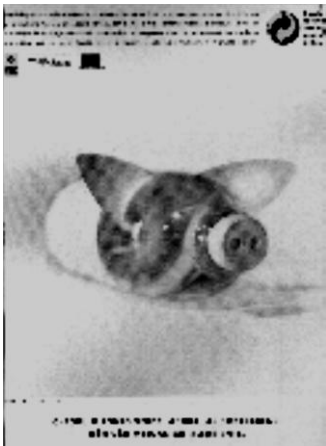
Uma vez que não temos espaço para uma discussão longa, nos deteremos em uma das categorias da metáfora visual apresentada por Coimbra (2000, p. 246): a fusão. Para essa autora, a fusão consiste de

metáforas pictóricas com dois elementos pictóricos presentes, uma vez que partes do elemento do domínio fonte e partes do elemento do domínio alvo dão origem a um fenômeno de hibridismo visual. A relação metafórica surge, assim, evidenciada na criação de um novo objeto, no espaço amálgama da figura. De um modo geral, estes objetos híbridos não surgem rodeados de um contexto pictórico, i.e., inseridos num cenário, uma vez que a leitura metafórica é feita sem a sua ajuda. (COIMBRA: 2000, P. 246)

A autora apresenta a seguinte imagem para explicar esse tipo de metáfora visual:

Figura 2: país-chiqueiro

Fonte: Coimbra (2000, p. 246)



A autora analisa a imagem da seguinte maneira:

À metáfora verbal do país-chiqueiro, corresponde a metáfora pictórica de uma garrafa-porco, uma vez que a imagem do anúncio é constituída por uma garrafa de plástico descartável que surge na horizontal com umas orelhas de porco ao mesmo tempo em que a tampa apresenta dois orifícios, lembrando as narinas do animal. Deste modo, cria-se uma relação verbo-pictórica em que porco está para chiqueiro assim como embalagem descartável está para país. Os dois domínios conceptuais constituem-se como, por um lado, um Espaço de Entrada 1 (porco, chiqueiro) e, por outro lado, um

Espaço de Entrada 2 (embalagem, país) que funcionam como a fonte e o alvo do processo metafórico e que, em virtude de um Espaço Genérico (elemento que suja o ambiente em que se insere), permitem a fusão num único domínio, o Espaço (Amálgama, ou seja, permitem a imaginação de uma nova realidade país-chiqueiro, embalagem-porco) num plano inventivo e plurissignificativo. (COIMBRA, 2000, p. 246) (grifo nosso)

A partir dessas afirmações e da concepção da mesclagem como uma rede de integração conceptual, é proposto um tripé que permite ao indivíduo realizar a mesclagem conceptual, ou seja, os três Is da mente humana: *Identidade*, *Integração* e *Imaginação*, operações humanas universais (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 6). Há uma forte ligação entre esses três Is, pois por meio da *Imaginação* é possível se perceber a *Identidade* de pontos,

ideias, conceitos, dentre as diversas experiências vivenciadas pelos seres humanos, e, a partir dessa *Identidade*, torna-se possível mesclar, integrar conceitos que, para todo efeito, são incompatíveis, não há nada de comum entre eles. A *Identidade* é que possibilita o reconhecimento de certa uniformidade, oposição, diferença, que dependem de um esforço da *Imaginação*.

Nessa linha, Rodrigues-Leite (2008, p. 117) deixa clara a relação entre os três Is: (1) há o papel da *Identidade* na operação cognitiva de destacar duas entidades da realidade, correlacioná-las entre si, delinear os limites de uma relação à outra, para encontrar suas semelhanças e discrepâncias; realizar operações de reconhecimento de identidades, igualdades e diferenças e assim por diante; (2) em seguida, opera-se a *Integração* entre a Identidade de traços semelhantes ou opostos, recorrendo-se a categorias conceituais, cuja estrutura elaborada fornece restrições operacionais de modo a manter o significado estável (a partir de Modelos Cognitivos Idealizados); e, (3) finalmente, a ação da *Imaginação* recai sobre as operações anteriores de forma a atender às exigências locais, dinâmicas e contextuais da comunicação, realizando, por meio de dois ou mais domínios cognitivos, a configuração do sentido pretendido por um emissor.

A *Imaginação* é fundamental para a *Identidade* e a *Integração*, pois possibilita simulações imaginativas mesmo sem que haja uma motivação externa. A *Imaginação* opera com sonhos, fantasias, ficções, da mesma maneira que o faz com outras construções de sentido. Da *Integração* emerge um novo conceito que tem características dos anteriores, mas com aspectos particulares únicos.

Kövecses (2005, p. 128-129) afirma que um caso interessante de variação metafórica é o processo de mesclagem conceptual. Para esse autor, a mesclagem conceptual é um processo que vai além das metáforas conceptuais, pois pode dar conta de casos nos quais as pessoas imaginativamente constroem elementos que não podem ser encontrados nem no domínio fonte nem no domínio-alvo. As mesclagens, afirma Kövecses, variam em seu grau de convencionalidade, mas, frequentemente, eles ocorrem em usos criativos individuais da língua e do pensamento.

Julgamos, assim, que uma diferença relevante é que o processo de integração conceptual se dá entre *espaços mentais* (TIC) e não entre *domínios* (TMC). Ao contrário dos *domínios* da Teoria da Metáfora Conceptual, que são representações mentais estáveis e gerais, os *espaços mentais* (doravante EM) da Teoria da Integração Conceptual são representações mentais temporárias que os

indivíduos constroem quando pensam e falam acerca de uma determinada situação passada, presente ou futura, vivida ou imaginada, que recrutam informação de vários domínios ao mesmo tempo e do contexto, e cuja função é responder às necessidades de conceptualização, muitas vezes novas e, mesmo, únicas. Um aspecto relevante, nesse sentido, é que os espaços mentais, apesar de sua natureza fugaz e temporária, são construídos na memória de trabalho (curto prazo) e podem, também, ser armazenados na memória de longo prazo para serem ativados em momento propício. Por outro lado, o processo de integração conceptual envolve não dois domínios, como na Teoria da Metáfora Conceptual, mas, pelo menos, quatro espaços mentais – daí ser esta nova abordagem também conhecida como Teoria dos “Espaços Múltiplos”, em oposição à teoria dos “dois espaços” da metáfora conceptual.

Assim como os domínios conceptuais da metáfora, os *espaços mentais* são um constructo que têm provado serem extremamente úteis em dar conta de construções e entendimentos que subjazem a expressões linguísticas e permitem a inclusão de uma quantidade significativa de informação.

Em uma analogia apresentada por Silva (2006), a palavra espaço, nesse caso, não significa a extensão indefinida, mas um território delimitado, circunscrito. O autor faz uma analogia entre um loteamento de um terreno e a mente humana, de tal forma que a mente seria um amplo terreno repleto de lotes delimitados. Nesse vasto terreno loteado, cada espaço mental corresponderia a um lote do terreno. O autor aponta algumas outras características, ou seja, esses espaços mentais são formados momentaneamente para fins de uso localizado, são fugazes. Uma metáfora que é usada para caracterizá-los é a da *bolha de sabão*. Formam-se apenas no momento em que se está falando ou pensando e depois se desfazem. Outro fator relevante apontado pelo autor é que os EMs são constituídos de dados e informações que vão sendo adquiridos ao longo da vida com as experiências vivenciadas por cada indivíduo. A cada nova circunstância, eles são criados e se desfazem como bolhas de sabão, sempre de acordo com a necessidade de uso do momento, autorizando e garantindo a coerência do que se pensa e do que se diz/lê.

A Teoria da Integração Conceptual agrega ao entendimento da metáfora aquilo que a metáfora conceptual deixa em aberto, ou seja, a metáfora envolve não apenas a ativação de dois domínios, não apenas correspondências, mas também uma espécie de mesclagem que permite uma projeção de material desses dois

domínios (tanto do espaço fonte quanto do espaço alvo) na mesclagem (alguns autores usam o termo amálgama ou fusão) e, conseqüentemente, na estrutura emergente (inferências) em vez de ocorrer como na Teoria da Metáfora Conceptual, em que é possível apenas uma projeção direcional simples da fonte para o alvo. Tomando como base Kövecses (2002, p. 232-233), que se ancora na análise de Fauconnier e Turner, apresentamos essas projeções (figura 3):



Figura 3: *blending* e metáfora.

Fonte: Kövecses (2002, p. 233)

A figura mostra que, em algumas mesclagens conceptuais, os domínios fonte e alvo podem ambos projetar elementos no espaço mesclado. Para Kövecses (2003, p. 232), o modelo de espaços múltiplos oferece muitas vantagens: (1) podemos fazer análises prévias mais precisas da metáfora; (2) podemos propiciar uma análise mais refinada de textos literários; e (3) podemos manipular melhor certos problemas que surgem em contextos referentes à análise da metáfora.

O autor cita um exemplo típico de como se dão as projeções da fonte no alvo, na seguinte expressão (2):

(2) O vapor estava saindo de suas orelhas. (*Steam was coming out of his ears*)

Na fonte, afirma o autor, há um recipiente com um fluido quente em seu interior, que produz vapor quando aquecido. No alvo, há uma pessoa que está ficando cada vez mais com raiva, mostrando sinais de perda de controle como resultado de uma causa continuada. Mas, há também um espaço mesclado de uma pessoa com raiva com vapor saindo de sua orelha. Esta mesclagem é resultado da projeção tanto da fonte quanto do alvo: o vapor vem da fonte, enquanto a cabeça de uma pessoa com orelhas vem do alvo. Não há vapor no alvo e não

há cabeça com orelhas na fonte. Mas eles são fundidos em um espaço conceptual – a mesclagem.

Essa expressão emerge da metáfora A RAIVA É UM FLUIDO QUENTE EM UM RECIPIENTE (ANGER IS A HOT FLUID IN A CONTAINER) e das seguintes correspondências:

- o calor do fluido → raiva;
- o recipiente → o corpo da pessoa com raiva;
- a alta intensidade de calor → a alta intensidade de raiva;
- os sinais físicos do perigo potencial do fluido quente → os sinais comportamentais do perigo potencial da raiva;
- manter o fluido dentro do recipiente → controlar a raiva.

Sendo assim, os espaços genéricos compartilhados nos permitem estabelecer contrapartes, ou mapeamentos, como mostra a figura 4:

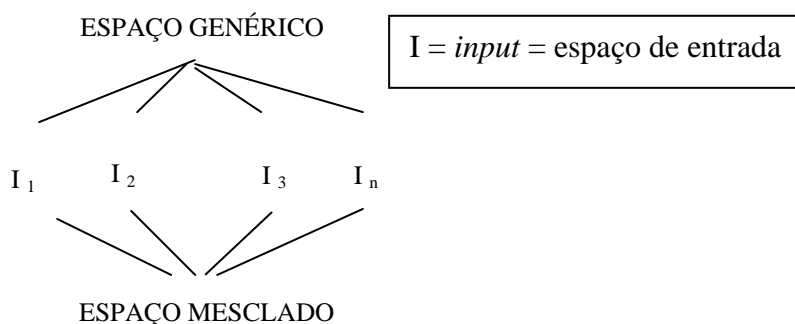


Figura 4: mesclagem entre espaços.

Fonte: Kövecses (2002, p. 232)

O que chama atenção nesse tipo de análise é o fato de que se admite a participação da TMC na composição da mescla.

Segundo Fauconnier e Turner (1994), a metáfora é um dos fenômenos que dão origem a espaços mesclados (chamado por Coimbra (1999, p. 65) de espaço amálgama), uma vez que apresenta as características apropriadas:

- projeção parcial de espaços de entrada;
- estrutura emergente na mesclagem;
- estrutura de correspondências entre os espaços de entrada;
- projeção de elementos de um domínio fonte;

- a mesclagem (amálgama) não é usualmente percebida conscientemente, mas pode ser salientada;
- tarefa cognitiva específica da construção da mesclagem (personificação, p.ex.).

Uma análise que se enseje como representativa da expressão linguística metafórica envolve uma ordem complexa das características socioculturais que são vistas não como estáticas, mas, sim, como dinâmicas, em um *continuum*. Disso decorre um exemplo (3) que é apresentado por Coimbra (1999, p. 65-66). Nele, a metáfora deixa evidente o envolvimento entre os vários espaços mentais:

(3) Ele é um autêntico peixe.

Ou seja, ao se perceber a natureza metafórica dessa expressão, temos, para a autora, o espaço fonte que inclui PEIXE e ÁGUA. O espaço genérico, mais abstrato, projetado a partir deste espaço fonte, engloba a informação de que há um agente que se move excelentemente na água. Esse espaço genérico autoriza projeções de espaços alvo específicos. O agente do espaço genérico é projetado em um ser humano no espaço alvo. O espaço mesclado tem a estrutura esquemática do espaço genérico, bem como mais informação da fonte e do alvo.

No espaço mesclado, todas as coisas que se movem eficientemente na água são peixes, incluindo os peixes reais. Isto pode parecer confuso, mas ser um verdadeiro peixe na mesclagem não é a mesma coisa que ser um verdadeiro peixe na fonte ou no alvo. Segundo Coimbra (1999), isto levanta um ponto importante: o que é verdadeiro, o que é possível, o que é real, tudo depende do espaço em relação ao qual estas questões são colocadas.

Uma nova categoria provisória foi construída no espaço mesclado, para fins locais. Ela toma forma, como é de se esperar, a partir da fonte, e, por isso, chama-se “peixe”. No espaço mesclado construído a partir de “Ele é um autêntico peixe”, algo/alguém pode ser simultaneamente um ser humano e um peixe. Essa categorização é estritamente limitada à mesclagem, não se estendendo a outros espaços. Nesse sentido, então, é local e temporária, serve a um certo propósito específico. Em última análise, os peixes continuam a ser peixes e os homens continuam a ser homens. Isso demonstra a utilidade da aplicação deste modelo na interpretação da linguagem metafórica.

ANALISANDO UMA IMAGEM HÍBRIDA: A CHARGE

Segundo Nery (2014), as charges envolvem representações pictóricas, frequentemente legendadas, que satirizam personagem ou episódio de conhecimento público. Essas representações englobam, dentre outras coisas, a caricatura. A charge é um gênero que está diretamente ligada às práticas socioculturais de um dado momento histórico, portanto, ela é temporal; liga-se sempre ao modo como um determinado chargista transpõe para o papel uma determinada crítica a um fato relevante num dado momento. Sendo assim, ela é temporal e o leitor deverá recuperar esses dados para poder dar sentido ao que vê. Faz-se necessário recuperar de um arquivo mental, das experiências anteriormente vividas, dados que permitam as inferências, assim como recuperar historicamente um fato. Talvez um charge feita no mesmo tempo do fato ocorrido se torne mais fácil de ser compreendida, mas, passado algum tempo, as informações se perdem se não forem de fato armazenadas na memória para, posteriormente, serem recuperadas. A charge faz uso de diferentes linguagens: pictórica, literária e teatral, podendo se ater apenas a aspectos não verbais (só imagem) ou ser verbo-pictórica, envolvendo imagens e palavras. Opera com a combinação de elementos para criar uma cena, sem, necessariamente, uma sequência dos episódios. Ao contrário, a imagem, muitas vezes, exige do leitor que complemente aquilo pretendido pelo criador, supondo um começo e um desfecho temporais que, a rigor, não estão ali representados. É da memória do leitor que será dado o sentido. A imagem, portanto, como afirma Fauconnier e Turner (2002), funciona como guia. O sentido não está apenas lá na imagem, mas na memória do leitor. Apesar de o criador pretender um sentido, é na cabeça do leitor que este se materializa. Diferentes leitores, em função de suas informações prévias, podem dar diferentes sentidos a uma mesma imagem.

Apesar de a charge se referir a personagens reais ou a tipos socialmente reconhecíveis, o êxito da geração do sentido dependerá da eficiência com que leva o leitor na (re)construção do sentido.

Parece claro que a charge política situa-se além da mera função de ilustração dos eventos ou personagens da cena pública, mas há um tom de crítica, motivo pelo qual este pequeno ensaio tem por objetivo evidenciar o fenômeno da mesclagem conceptual como processo de construção dos sentidos na linguagem não verbal.

Segundo Romualdo (2000, p. 5; 22), a charge é composta de imagens e/ou palavras, com o objetivo de transmitir múltiplas informações de forma condensada e, também,

fazer críticas, usando constantemente o humor. A charge tem como característica focar uma determinada realidade, geralmente política. Dessa forma, somente o leitor que conhece essa realidade poderá compreendê-la. O leitor precisa perceber que a charge possui um elemento de função crítica não apenas social, mas fundamentalmente política (como no caso da charge que faz uma fusão entre o político Sarney e o animal rato). Convém destacar que é preciso um olhar perspicaz pelo viés do humor. Esse humor permite ao chargista uma leitura crítica da realidade política.

Levando-se em conta que a charge é uma forma de caricatura, observemos o que é dito por Stegun (2008, p. 1):

A caricatura pessoal é uma das formas de expressão caricatural e se utiliza do exagero em determinadas características físicas da pessoa. É mais comum vermos o emprego do exagero nos traços da fisionomia da pessoa caricaturada, *mas se pode eleger qualquer parte do corpo*, bem como trejeitos para serem destacados no desenho. É muito importante exagerar, *mas sem esquecer de manter traços característicos que identifiquem a pessoa caricaturada* (STEGUN: 2008, p.1. Grifo nosso.)

Um dos pontos essenciais nesse caso é “*se pode eleger qualquer parte do corpo*” e “*sem esquecer de manter traços característicos que identifiquem a pessoa caricaturada*”. Se isso não for respeitado, o objeto de crítica pode não ser identificado, e isso enfraquece o objetivo do chargista. Sendo assim, é criada uma parceria entre o leitor e o chargista.

Como exemplo disso, podemos citar uma charge (figura 5) representativa do aspecto político crítico envolvendo o presidente da Câmara, Severino Cavalcanti:



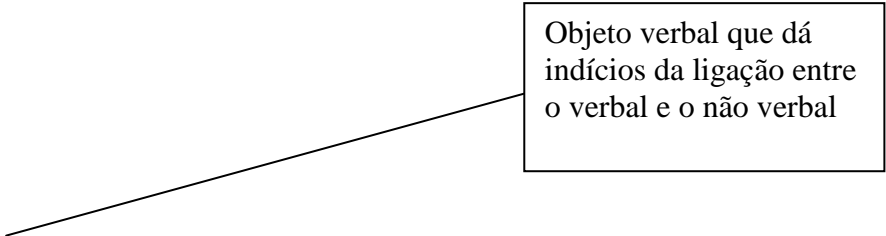
Figura 5: Charge da renúncia presidente Câmara Deputados

Fonte: Siqueri (2014)

Nesse caso, percebe-se que o corpo é do animal (o burro), tendo somente como referência ao político a cabeça. As orelhas são de burro. Quais características desse animal estão envolvidas na interpretação para geração do sentido? O animal burro pode trazer consigo informações prévias, como: difícil de ser conduzido quando sua vontade é contrária a do dono, é usado para definir pessoas com dificuldades de compreensão e assim por diante.

Segundo Siqueri (2014), a caricatura, acima (figura 5), traz o mesmo enunciado que a própria vítima, o então ex-presidente da câmara dos deputados, Severino Cavalcanti. Assim, sua fala “não saio, não renuncio, não me licencio”, se constitui a partir de um discurso primeiro, aquele no qual a “vítima” se insere, constituindo a enunciação conhecida por todos, da resistência definitiva ou temporária, demonstrada diante da possível situação de renúncia ao cargo de presidente da câmara, por estar envolvido no escândalo do mensalinho, propina recebida por Severino Cavalcanti do dono de um restaurante que funciona na Câmara dos Deputados.

A Teoria da Integração Conceptual envolve algumas maneiras de realizar as integrações entre os elementos das imagens, buscando identificar quais espaços estão ali envolvidos. Vejamos como seria possível, por essa ótica, analisarmos uma imagem contida em uma charge (figura 6) envolvendo o político Sarney. Nesse caso, temos uma mensagem verbo-pictórica, uma vez que tanto há uma linguagem não verbal (imagem) quanto uma linguagem verbal (escrita). A linguagem verbal auxilia na interpretação da imagem ou é a imagem que auxilia na interpretação da linguagem verbal? Supomos que elas são complementares. As palavras *senado* e *desratização* englobam os dois domínios conceptuais: Sarney (que é político do Senado) e rato (desratização).



Objeto verbal que dá
indícios da ligação entre
o verbal e o não verbal

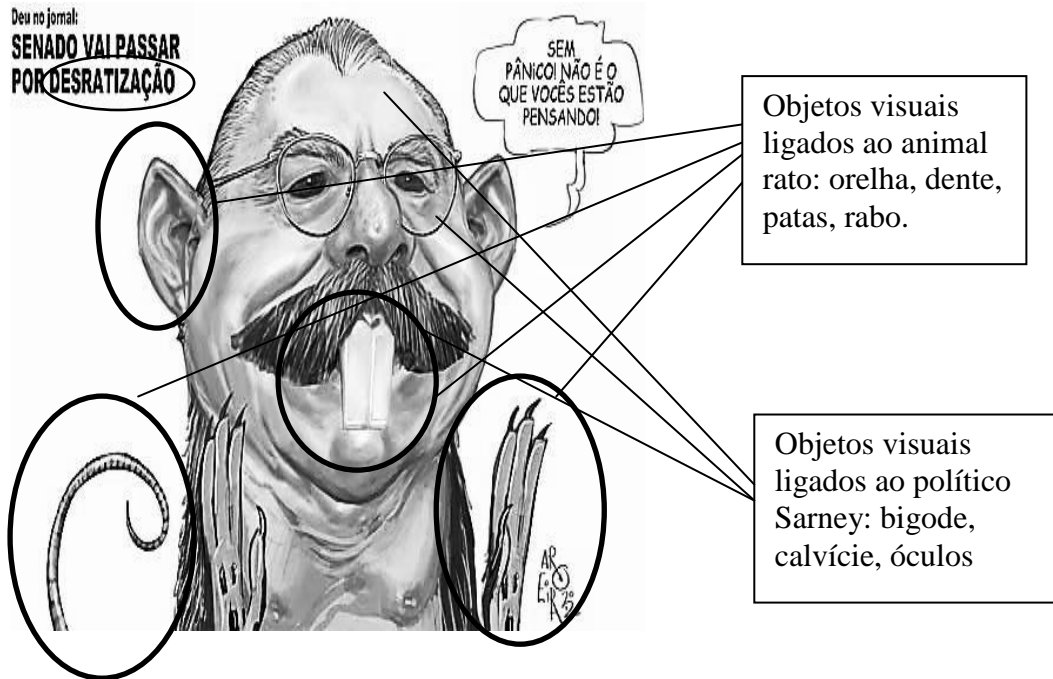


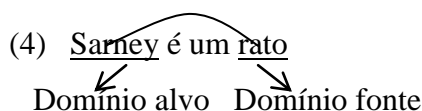
Figura 6: Sarney é um rato

Fonte: <http://www.humorpolitico.com.br/Wp-content/uploads/2012/01/senado-sera-dedetizado-150112-aroeira-humor-politico.png>

Se voltarmos nossa atenção apenas para o elemento visual (imagem), temos a junção de elementos tanto do animal rato: patas, rabo, orelhas, dentes, quanto de elementos que trazem à luz o político Sarney: óculos, calvície, bigode, que nos deixam claro tratar-se desse político, mantendo os “traços característicos que identifiquem a pessoa caricaturada” (STEGUN: 2008, p.1), criticada.

Essa charge (figura 6) envolve os aspectos abordados por Coimbra (2000, p. 246), quando definindo a categoria fusão: estamos diante de uma metáfora verbo-pictórica. A imagem possui dois elementos pictóricos explícitos. Há uma fusão entre partes do elemento do domínio fonte (o rato) e partes do elemento do domínio alvo (o político Sarney) e isso dá origem a um fenômeno de hibridismo visual. Pode-se perceber a relação metafórica nesse novo objeto, no espaço mesclado (ou amálgama, como denominado por Coimbra). De um modo geral, estes objetos híbridos não surgem rodeados de um contexto pictórico, i.e., inseridos num cenário, uma vez que a leitura metafórica é feita sem a sua ajuda, mas há o auxílio da linguagem verbal, que acaba por criar um ambiente possível de ser circunscrito à mensagem.

Há traços na imagem que nos remetem ao animal rato e a todas as características desse animal. Temos, portanto, a metáfora (4):



Ao animal rato, estão atrelados alguns diferentes conceitos:

- Sujo;
- Ladrão, pois rouba alimentos às escondidas no meio da noite;
- Vive em ambiente sujo (esgoto, lixo);
- Repugnante (muitos têm ojeriza a ratos) ;
- Transmite doenças.

Qual desses conceitos poderá ser projetado no domínio alvo, dependerá do contexto. No caso da charge em questão, temos que levar em conta questões temporais, pois historicamente Sarney tomou decisões políticas em um determinado período que levaram o autor da charge a classificá-lo como sendo um rato. Em caso de mudança do animal, também mudaria o conceito.

A equiparação entre o personagem real e o representado na charge dá lugar a uma fusão visual híbrida, tornando, assim, possível e perceptível a *Identidade*, um dos tripés da mesclagem conceptual. A expressão pictórica revela, assim, traços da sociedade de forma crítica, sem deixar de lado o humor. Ao *Identificar* os conceitos envolvidos na imagem, o indivíduo consegue *Imaginar* uma situação de comparação entre o rato e o homem político e, com isso, *Integrar* esses conceitos, dando origem à mesclagem conceptual (o sentido).

Outro aspecto que decorre do sociocultural, nos leva a refletir que o sujeito da imagem é um político e, em geral, as pessoas associam, em função de tantas notícias negativas, a política à corrupção, desvio de dinheiro, defesa de interesses próprios e assim por diante. Isso aproxima as características associadas ao rato às do político. A questão é que a charge é temporal, ou seja, faz referência a um período específico da história, um fato relevante. Portanto, o leitor deve recuperar o fato histórico de sua memória para poder interpretar a charge e entender a intenção do autor.

Uma pergunta que nos sobressai é referente aos dois domínios envolvidos na imagem. Qual seria o domínio alvo e o domínio fonte quando diante da metáfora visual do Sarney, visto como um rato? Entendemos que o domínio fonte é o rato e é dele que partirão projeções seletivas que caracterizarão o domínio alvo – homem (Sarney). Na imagem, é necessário se identificar a figura pública do político Sarney e isso é possível por alguns traços

apresentados na imagem, como o rosto e suas características próprias como os óculos, o bigode, a calvície etc. Caso não seja identificado o político, a intencionalidade do autor perde seu poder crítico. Mantem-se a comparação homem/rato, mas com um homem qualquer, quando a crítica é direcionada a alguém em específico.

Uma rede mínima que represente a geração do sentido para essa charge pode ser:

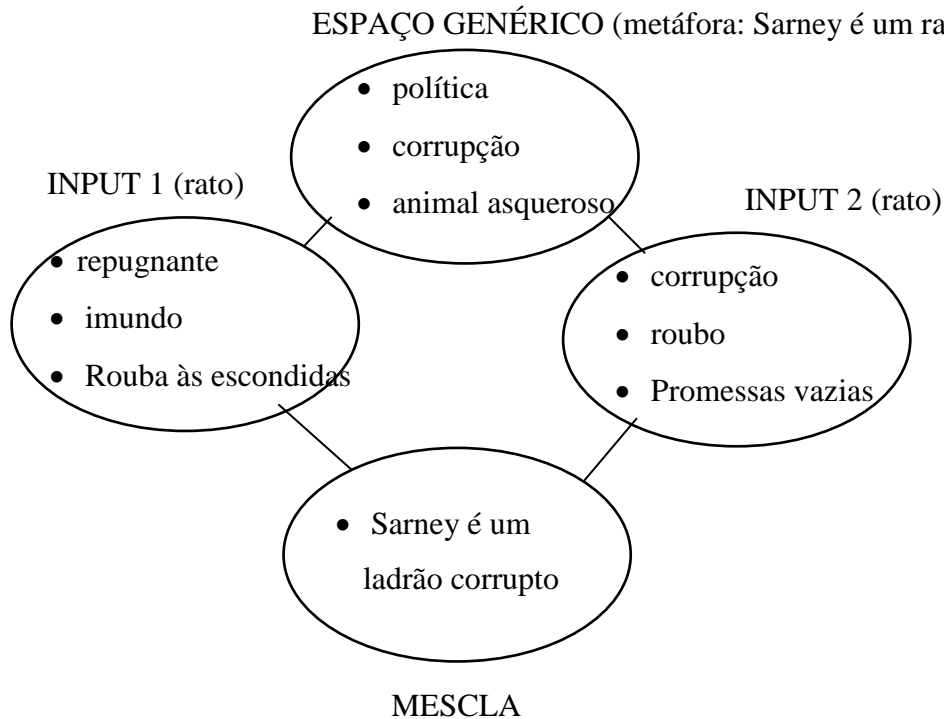


Figura 7: rede mínima para a charge “Sarney é um rato”

Há dois ambientes direcionais nessa representação (figura 7): (1) por um lado, o leitor pode levar em conta o homem político e, portanto, teríamos um *zoomorfismo*, ou seja, atribuição de características animais ao homem, e isso definiria o domínio fonte como sendo o rato e o domínio alvo o homem; (2) o leitor pode levar em conta o animal rato e, assim, teríamos um *antropomorfismo*, ou seja, atribuição de características humanas ao rato. Nesse caso, teríamos como domínio fonte o homem, e como domínio alvo, o rato. A descoberta de qual é o domínio fonte da imagem interfere diretamente na criação da rede mínima. Os seres da categoria zoomórfica representados nas charges fazem parte de um grupo de seres híbridos, que têm parte humana e parte animal.

As projeções seletivas de cada um dos *inputs* contribuem para a formação do sentido. Cada *input* está presente, total ou parcialmente, na mesclagem: uma operação criativa da mente humana que consegue retirar metaforicamente do rato os conceitos necessários para dar forma ao sentido esperado pelo criador da charge.

A partir disso, podemos afirmar, corroborando com Fauconnier (1994), que o sentido do texto não se encontra na linguagem, seja ela verbal ou não verbal, mas ela serve como “guia” na interação sociocognitiva entre os interlocutores, servem como “orientadores” que recuperam dos domínios cognitivos as situações vivenciadas ao longo da vida do leitor, e essas experiências ajudam o leitor no processo de compreensão.

Nesse caso, não podemos dizer que as pistas que conduzem a uma interpretação metafórica sejam apenas pictóricas, pois a estrutura metafórica se auxilia pela linguagem verbal. Isso nos traz à mente que as charges são compostas de imagens que, em geral, cruzam a fronteira entre o verbal e o não verbal. A charge do Sarney pode ser considerada como uma solicitação para se estabelecerem os principais espaços mentais e suas conexões. Somos levados a criar um espaço mental para representar aspectos relevantes do político Sarney, um espaço mental para representar aspectos relevantes do animal rato e um espaço de mescla, em que todos esses aspectos são integrados.

Vimos no gênero charge a oportunidade de evidenciar a teoria da mesclagem. Como postulado por Fauconnier (1994: xxii), “a linguagem não carrega significado, orientação”¹¹, ou seja, o sentido não está ali, quer na linguagem verbal ou não verbal, mas na mente humana, ou seja, nos construtores de espaços mentais que são acionados para aquele momento de compreensão específico. Cada nova situação exige novos espaços mentais e, por isso, o processo de compreensão dá-se à medida que conseguimos articular representações verbo-pictóricas presentes nas charges às informações armazenadas em nossa memória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do sentido, ao ser entendida como um processo cognitivo complexo e multidimensional, implica múltiplos processos que não atuam isoladamente, mas de forma coordenada seletivamente. Neste processo, fundem-se processos linguísticos e processos criativos à mente humana, exigindo a presença do pensamento/conhecimento.

A mesclagem conceptual, assim como a metáfora, não é um processo cognitivo que faz uso apenas da razão, mas leva em conta, em muito, a imaginação, em função da capacidade do ser humano de pensar, elaborar e criar conceitos que sejam necessários para a compreensão do que é visto, lido ou ouvido. Nesse sentido, os três Is da mente humana de fato se constituem no tripé da mente humana. Ao Identificar, Imagina e Integra conceitos.

¹¹ Language does not carry meaning, it guides it.

Assim se complementam as teorias da Metáfora Conceptual e da Integração Conceptual. Afinal, para Lakoff (1993, p. 208), “metáforas não são meras palavras... não é apenas uma questão de linguagem, mas do pensamento e raciocínio.”.

Neste artigo, analisamos, em breves palavras, o processamento cognitivo na construção da imagem, tendo como referência a Teoria da Mesclagem Conceptual, de Fauconnier e Turner (2002), buscando entender quais os traços característicos da imagem para podermos significá-la. Pudemos constatar que a imagem estudada é formada a partir de categorias que seguem uma linha prototipicamente constituída do objeto “rato”: eles são repugnantes, roubam às escondidas, vivem em tocas, envoltos em sujeira etc. Concluimos que, por meio da teoria da Integração Conceptual, a geração do sentido é resultante de um processo de Mesclagem que une traços característicos do rato e do homem, fazendo emergir o sentido proposto pelo autor. Isto ocorre devido ao aparato cognitivo humano e à sua capacidade de construir identidades e integrá-las por meio da imaginação (os três Is da mente humana), permitindo a criação de elementos novos. Acreditamos que o trabalho aqui proposto possa contribuir para os estudos dos gêneros não verbais, no tocante à compreensão e à natureza cognitiva da imagem, bem como trazer evidências que demonstrem como construímos sentidos.

REFERÊNCIAS

- BALLARDIN, E.; ZOCCHIO, M. *Pequeno dicionário de expressões idiomáticas*. São Paulo: Editora Salesiano, 1999.
- COIMBRA, R. L. "Quando a garrafa é um porco: metáforas (verbo) pictóricas no texto publicitário" in *Actas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Vol. I. Braga: APL, 2000, p. 243-253.
- COULSON, S. *Extemporaneous blending: Conceptual integration in humorous discourse from talk radio*. *Style*. Vol. 39, n. 2, p. 107-122, 2005.
- FAUCONNIER, G. *Mental spaces – aspects of meaning construction in natural language*. England: Cambridge University Press, 1994.
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *Conceptual projection and middle spaces*. Technical Report 9401. San Diego: University of California, 1994.
- _____. *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic, 2003.

- _____. *Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- KÖVECSES, Z. *Metaphor: a practical introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- _____. *Metaphor in culture – universality and variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- LAKOFF, G. *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- NERY, L. *Charge: cartilha do mundo imediato*. Revista Semear 7. Disponível em http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/catedra/revista/7Sem_10.html. Acesso em 03/03/2014.
- PAREDES, V. *Corporalidade: um caminho no diálogo entre estudos linguísticos e filosofia*. In: *Veredas: revista de estudos linguísticos*. Juiz de Fora, v.7, n. 1 e n.2, jan./dez. 2003, p. 199-215.
- RODRIGUES-LEITE, J. E. *Cognição e semântica: da representação à conceptualização*. In: MACEDO, A. C. P.; FELTES, H. P. M.; FARIAS, E. M. P. *Cognição e linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos*. Caxias do Sul: Educs, 2008.
- ROMUALDO, E. C. *Charge jornalística: intertextualidade e polifonia*. Maringá: Ed. da UEM, 2000.
- SILVA, M. *Mesclagem conceitual: uma explicação possível dos bastidores da produção de textos*. Rio de Janeiro: UFF, 2006.
- SIQUERI, M. S. *O funcionamento dêitico na relação verbo-visual das caricaturas políticas: possibilidades*. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao06/artigos_siqueri.php>. Acesso em: 03 mar. 2014.
- STEGUN, R. *A diferença entre caricatura, charge e cartum*. Disponível em: <http://fabricarica.2it.com.br/?sec_cod=5&news_cod=1>. Acesso em: 17 fev. 2014.
- TURNER, M. *The Literary Mind*. New York: Oxford University Press, 1996.

O PAPEL DAS PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO EM INTERAÇÕES NA WEB: O BLOG DE OPINIÃO

Marcelo Pires DIAS*

Regis José da Cunha GUEDES**

Resumo

O presente artigo trata das pistas de contextualização em interações na web a partir das observações dos comentários publicados pelos leitores e moderador/editor do blog de opinião intitulado *O possível e o extraordinário*. Serão levados em consideração os pressupostos teóricos da sociolinguística interacional e o conceito de pistas de contextualização. A finalidade dessa investigação é analisar as pistas utilizadas pelos participantes na interação escrita na *web*, quais sejam: a) atenuantes; b) marcadores de valoração; c) prosódia; d) elementos não verbais; e) perguntas retóricas; e f) citações.

Palavras-chave: pistas; enquadre; hipertexto.

Abstract

This article deals with the contextualization cues in interactions on the Internet from the remarks of the comments posted by readers and moderator/editor of the blog opinion piece entitled *O possível e o extraordinário*. Will be considered the theoretical assumptions of interactional sociolinguistics and concepts such a contextualization cues. The purpose of this research is to describe the cues used by participants in the interaction written on the web as: a) mitigating b) markers of valuation; c) prosody, d) non-verbal cues; e) rhetorical questions, and f) citations.

Keywords: cues; frame; hypertext.

Introdução

* Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Pará; Belém-Pará Brasil; mpdias@live.com

** Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Pará; Belém-Pará Brasil; regisbspaz@yahoo.com.br

Este trabalho tem por objetivos descrever e analisar as pistas de contextualização presentes nas interações entre leitores comentaristas (ou participantes oficiais) e editor/moderador no gênero blog de opinião intitulado *O possível e o extraordinário*.

Criado em 1997, o blog (ou *Web log*) é um tipo de site que permite inserção de conteúdo de modo dinâmico a partir da publicação de postagens (*posts*) que são organizados de forma cronológica inversa, ou seja, as postagens mais recentes aparecem no topo seguido das postagens antigas. Originalmente esse gênero tinha por finalidade tornar públicos diários pessoais, mas ao longo de sua evolução os mesmos passaram a publicar notícias, comentários sobre os acontecimentos do dia, dentre outros assuntos. Atualmente estima-se que mais de 100 milhões de blogs estão no ar na blogosfera (termo criado para designar a comunidade dos blogs).

A popularização desse gênero da *web* se deu por dois fatores: por conta da criação dos *permalinks* (links permanentes), o que facilitou a recuperação das postagens arquivadas, inclusive via motores de busca, como *Google* e *Yahoo*, antes impossível a não ser pela navegação cronológica e da criação do campo destinado aos comentários, em que os leitores poderiam se manifestar sobre o assunto publicado na postagem.

Trata-se de um gênero de características híbridas, pois seu suporte é escrito, no entanto há marcas da oralidade, como períodos curtos, elementos não verbais (*emoticons*), marcas prosódicas, dentre outros, “o que propicia uma escrita mais amigável e próxima da fala”, como atesta Marcuschi (2004, p. 64).

É com base nesse ambiente virtual, e nas interações verbais que ocorrem no mesmo, que iremos nos debruçar no sentido de analisar o funcionamento das pistas de contextualização nos comentários do blog de opinião, de modo a compreender as negociações na interação verbal em curso. Esse tipo de trabalho contribui para a investigação das estratégias comunicativas em ambientes virtuais, cada vez mais presentes no cotidiano.

Pistas de Contextualização

Segundo Gumperz (1998), as “pistas de contextualização são todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressupostos contextuais”, os traços podem

ser de três tipos: a) sinais não verbais; b) sinais paralinguísticos e c) conteúdo semântico das mensagens. As pistas referentes aos sinais não verbais englobam desde o olhar até a gesticulação; os sinais paralinguísticos se referem à altura do som da voz e ritmo e a última categoria, os conteúdos semânticos dos enunciados (...).

Ao desenvolver sua teoria, Gumperz focalizou as interações verbais face a face, considerando a língua em sua modalidade falada. O texto original foi publicado em 1982, já a *World Wide Web* (ou simplesmente *Web*) foi criada em 1990, e as interações entre usuários da rede alguns anos depois. A pergunta que fica é: como analisar a interação verbal em ambiente virtual, onde as trocas de informação são quase sempre escritas, utilizando-se os pressupostos teóricos da sociolinguística interacional?

É importante salientar que a interação verbal face a face é bem mais complexa do que a interação escrita em ambiente virtual, já que na primeira há mais elementos possíveis de se observar, como a proxêmica, a alternância de código, a direção do olhar etc. Nas interações em ambientes virtuais, como salas de bate-papo, ICQ e mensagens instantâneas é comum usuários forjarem comportamentos, sentimentos, personalidades e identidades, o que na interação face a face é perceptível, muitas vezes.

Neste trabalho iremos identificar algumas pistas de contextualização presentes nas interações realizadas nos comentários do blog de opinião. Em seguida, falaremos das implicações do uso de determinadas pistas nas interações verbais.

Contexto do corpus

O *corpus* analisado nesta pesquisa é composto por interações realizadas no blog de opinião *O Possível e o Extraordinário*, mais especificamente, pelos comentários de leitores e do editor/moderador do blog sobre três postagens publicadas por ele no blog, intituladas: postagem 1: *Ana Paula Valadão é coerente*; postagem 2: *Samba do crioulo doido*; e postagem 3: *Prazer pelo aborto?*

O blog de opinião *O Possível e o Extraordinário* trata de assuntos diversos como: aborto, política, religião, etc., com um posicionamento norteado pelos preceitos da Igreja Católica Apostólica Romana. As postagens selecionadas para compor o *corpus* desta pesquisa contêm a opinião do moderador sobre três fatos ocorridos recentemente.

Na postagem 1, *Ana Paula Valadão é coerente*, o moderador do blog defende a cantora evangélica Ana Paula Valadão Bessa, que fez uma declaração polêmica em um de seus *shows*, realizado no estado da Bahia, como podemos observar no trecho (1) da transcrição da fala da cantora postada no blog pelo moderador:

Trecho (1)

(...) É a ruína dos falsos deuses, é a ruína do povo idólatra! Aonde a idolatria chegou, aonde chegou o culto aos deuses. Onde entrou a influência de toda mariolatria no nosso Brasil, desde as primeiras missas efetuadas em solo brasileiro... Aonde entraram os primeiros escravos da África, trazendo seus deuses, trazendo culto aos deuses falsos africanos... O Senhor fará soar novos tambores nesta nação. (...) E eu profetizo no nome do Senhor, a queda de escamas da idolatria nos olhos de homens, mulheres, jovens, velhos. A Igreja Católica Apostólica Romana, no Brasil, será invadida por uma onda de conversão (...).

O moderador do blog (que é católico) defende a posição da cantora evangélica afirmando que ela estava apenas sendo coerente com a sua fé, quando condenou a *idolatria*, ou *mariolatria*, referindo-se ao culto à Maria, mãe de Jesus, realizado pelos católicos, e quando classifica como *falsos* os deuses africanos, trazidos pelos escravos vindos da África.

Na postagem 2, intitulada *Samba do crioulo doido*, o moderador critica a atitude do padre católico Fabio de Melo, que fez um *show* para integrantes da escola de samba Beija-flor, em Nilópolis/RJ. O moderador condena a atitude do padre de compor uma música para a escola de samba, cantar num *show* organizado por ela, elogiá-la e tirar fotos dançando com passistas. Na referida postagem o moderador diz que essas atitudes seriam aceitáveis vindas de outro artista, como a *Madonna*, mas não de um padre.

Na postagem 3, *Prazer pelo aborto?*, o moderador do blog critica a postagem feita por uma funcionária pública em sua página pessoal na rede social Twitter. Na referida postagem, a funcionária pública Ananda Moreli faz a seguinte declaração: “Na sexta-feira tive o prazer

de entregar um alvará autorizando o aborto de um feto anencéfalo. Coisas que só a Defensoria Pública faz por vc” (sic). O moderador do blog defende o posicionamento da Igreja Católica, que é contra o aborto, e condena a postura da funcionária pública.

Como dito anteriormente, o *corpus* doravante analisado nesta pesquisa é composto por algumas das interações que se estabelecem entre editor/moderador e leitores/comentaristas, por meio de comentários publicados no blog, tendo como ponto de partida as postagens supracitadas.

Estrutura de participação do Blog

A maioria dos blogs possui a seguinte estrutura de participação (cf. GOFFMAN, 1981 *apud* KERBRAT-ORECCHIONI, 1992): 1) Editor/Moderador e 2) Leitores comentaristas, como participantes oficiais e 3) Leitores circunstantes, como não oficiais. O Editor/Moderador é o responsável por gerenciar o conteúdo do blog (inclusive é responsável pelos comentários, já que é censor dos conteúdos), desde a disposição dos elementos gráficos (*templates*) até a moderação dos comentários dos leitores, enquanto os leitores comentaristas são aqueles que comentam as postagens via campo destinado e emitem opiniões sobre as mesmas, ou sobre os comentários do moderador e de outros leitores comentaristas. Os leitores circunstantes são aqueles que apenas visitam o blog e acompanham as postagens e comentários, sem se manifestar no ambiente virtual. A estrutura de participação do blog pode ser conferida na figura 1, abaixo:

ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO		
OFICIAIS		NÃO OFICIAIS
Editor/Moderador	Leitores comentaristas	Leitores circunstantes

Tabela 1: Estrutura de participação do blog de opinião.

Como podemos observar no quadro acima, nem todos os leitores são comentaristas, portanto oficiais ao evento, motivo pelo qual iremos analisar apenas as interações entre os participantes oficiais, já que não há como observar a influência dos leitores não oficiais no evento, embora os mesmos possam votar dizendo se gostaram ou não da postagem ou

comentário, além da possibilidade de esses compartilharem o conteúdo da postagem em redes sociais, como *Twitter*, *Facebook*, *Orkut* etc.

Essa estrutura é semelhante à estrutura de participação em eventos interacionais face a face, em que temos participantes endereçados e não endereçados, como em conversas espontâneas, com a diferença de que, na interação no blog de opinião, o papel de moderador é definido e ele tem poder de decidir o que será publicado ou não, ou seja, poder de censura.

Pistas de contextualização

Com base nas pistas de contextualização mapeadas nos comentários das três postagens selecionadas e publicadas no blog *O possível e o Extraordinário*, faremos a descrição das pistas e em seguida uma discussão sobre o impacto discursivo causado pelo uso das mesmas nas interações verbais no blog de opinião. As pistas observadas são as seguintes: a) marcadores de (des)valoração; b) perguntas retóricas; c) elementos não verbais; d) prosódia; e) animação do discurso do outro; f) atenuantes e g) crítica com preservação de face.

Marcadores de (des)valoração.

Segundo Martin e Rose (2003 *apud* PAIVA; RODRIGUES JUNIOR, 2007), os marcadores de valoração expressam os sentimentos e os valores atribuídos aos enunciados elaborados pelos interactantes; são exemplos destes: *acredito que, no meu modo de ver, acho que, não tenho certeza* etc. Percebemos que seria mais adequado nomeá-los como marcadores de (des)valoração, uma vez que eles podem denotar tanto impressões positivas quanto negativas acerca dos enunciados a que se referem.

No *corpus* analisado pudemos observar alguns registros de pistas de contextualização, como acontece no trecho (2) a seguir, no qual o moderador transcreve e comenta uma frase do Leitor L2:

Trecho (2)

L2: Prezado amigo.

Falando em coerência parabenizo-o pelo artigo. Difícil encontrar alguém que diga tanta verdade em tão pouco espaço.

Sou evangélico, assembleiano há quase 40 anos, mas não sou separatista e acho que cada um no seu quadrado, cabe à Deus julgar todos nós, mas o que me deixou triste é que a Ana Paula vem enganando não só os pentecostais, mas os católicos e todo mundo [...] Deveríamos fazer uma campanha contra esse tipo de “artista”, pois aquele que usa de engano não permanece na casa de Deus.

Sou pentecostal, mas me solidarizo com vocês...

No trecho selecionado, o marcador *entendo eu...* denota um posicionamento pessoal e positivo do moderador em relação à postura de uma cantora evangélica, que seria de um *protestantismo pentecostal não-brasileiro*, que recusaria o anticatolicismo; segundo o moderador, seria comum ao protestantismo brasileiro. Os marcadores de (des)valorização são comuns em comentários feitos por usuários das redes sociais (como Facebook, Twitter, Orkut, etc.), fóruns da web e sites como o YouTube, e em alguns casos esses comentários são denunciados por utilizarem de tom ofensivo.

Perguntas retóricas

Outro recurso bastante utilizado nos debates são as perguntas retóricas, em que um dos participantes realiza uma pergunta que não deve ser necessariamente respondida pelo interlocutor, como podemos observar no comentário dirigido ao moderador (trecho 3), no qual o mesmo faz uma crítica ao perguntar: *querem um Judas entre vocês?*.

Trecho (3)

L2: Prezado amigo.

Falando em coerência parabenizo-o pelo artigo. Difícil encontrar alguém que diga tanta verdade em tão pouco espaço.

[...] Sou pentecostal, mas me solidarizo com vocês...

Agora eu pergunto aos que estavam fazendo campanha para a volta dela ao catolicismo... *querem um Judas entre vocês?* Temos que orar para Deus converter o coração dela, pois ela está inebriada com a fama e a luz que brilha nela é do próprio ego.

Esse tipo de recurso surge nas discussões sem o intuito de se ter uma resposta direta, mas ajuda o interagente a promover o debate e a polemizar ainda mais a discussão.

4.3. Elementos não-verbais

Nas interações verbais na *web* é comum o uso de elementos que indicam recursos não-verbais, como os *emoticons* (*emotion*: emoção + *icon*: ícone), utilizados inicialmente em programas de mensagens instantâneas, os *emoticons* são utilizados também em fóruns e nos comentários dos blogs.

Os elementos não-verbais ajudam a dar uma dimensão visual ao texto escrito, expressando emoções de alegria, raiva, tristeza, o que ajuda a contextualizar o estado de espírito do internauta, como podemos observar no trecho (4), em que o moderador se utiliza de um discurso com humor, embora a discussão seja tratada com seriedade por parte de outros leitores comentaristas:

Trecho (4)

MODERADOR: Será que em Salvador é comum isso de air tambor? Rs.

Bom, eu não posso nem falar nada... Eu bato matraca de bumba-boi! =D

No trecho (4), o autor se refere a uma atitude pessoal para justificar o fato de a cantora Ana Paula Valadão ter simulado batuque de tambores (instrumento importante das religiões afro-brasileiras, como o candomblé). Para sinalizar que a atitude da cantora era comum, que

até mesmo o autor realiza, ao final do turno o mesmo insere um *emoticon smile* exagerado [=D], o que equivale a um sorriso maior, diferente do *smile* simples: [:)], o que contribui para *quebrar* o clima tenso do debate.

Dentre as pistas de contextualização utilizadas em ambiente virtual, os *emoticons* figuram como os mais utilizados, pelo fato de transmitirem informações que sinalizam atitudes. A não utilização do recurso pode inclusive gerar mal entendidos no ambiente virtual.

Prosódia

Assim como os elementos não-verbais, os elementos prosódicos são importantes para a compreensão da interação verbal escrita nos comentários do blog. A prosódia é sinalizada por meio de reticências para indicar pausas, letras maiúsculas para indicar acentuação e chamar a atenção dos interlocutores, além de letras que indicam risadas. A seguir (trecho 5) veremos o uso das letras maiúsculas por parte de um dos leitores/comentaristas do blog:

Trecho (5)

L3: MODERADOR, *meu amigo*.

Lamento mas não posso me calar diante de algumas coisas que li em seu artigo, especialmente nos primeiros parágrafos:

Ana Paula Valadão *NÃO É* coerente. Como ela pode falar que a igreja *sangra* em idolatria sem falar que ela tem seus *membros amputados* (já que é para fazer analogia ao corpo humano) pelas inúmeras divisões, de onde ela faz parte?

Como podemos perceber, o leitor L3 dirige seu discurso para o moderador e se utiliza das letras maiúsculas para enfatizar que a postura da cantora, alvo da crítica por parte do editor/moderador, não é coerente com sua condição de evangelizadora.

Outro elemento utilizado nas interações é o ponto de exclamação (!), elemento esse próprio da modalidade escrita, utilizado nos comentários aqui analisados como indicador de ênfase, como podemos observar no trecho (6) que segue:

Trecho (6)

L3: MODERADOR, meu amigo.[...] Desculpe-me por não elogiá-lo tanto quanto os outros comentaristas aqui (mas digo desde já que sempre leio e aprecio os seus artigos), mas não posso concordar que você *venha a ficar do lado dela nesta discussão*. Ela acha que Deus quer demolir o Vaticano... *A Igreja Católica!!!_A Igreja que ele levou 2000 anos para edificar apesar, das divisões inúmeras divisões (que são toleradas por Ele).*

Animação do discurso do outro

Uma estratégia muito utilizada nas interações dos comentários se refere à animação do discurso do outro, quando um dos interactantes se utiliza (ou copia na íntegra) do discurso proferido por outro participante da interação para referendar o seu discurso, ou validar determinado ponto de vista. O discurso apropriado é situado dentro de determinado contexto, como no exemplo que segue, em que o interactante L5 cita textualmente as palavras de L4, utilizando inclusive as aspas como sinalizador de que o discurso é de outrem. Em seguida L5 tece seu discurso direcionado ao moderador com base nas palavras de L4. Veja a interação no trecho 7:

Trecho (7)

L5:

L4 escreveu:

“O ato de julgar é comum ao ser-humano, mas contudo devemos estar com conhecimento total do assunto para podermos falar sobre, visto que, ...”

Concordo que o ato de julgar é “comum ao ser-humano” (nas palavras de José Alexandre, se entendi bem o que significam), mas infelizmente, para nossa confusão, não é possível termos conhecimento total de um assunto no que diz respeito à ação de uma pessoa. Pois não tem como conhecermos perfeitamente o coração das pessoas.

Em outro trecho, o moderador, em réplica, cita o comentário do leitor L3 e em seguida tece seus comentários. A citação do discurso alheio nesse caso é importante para evidenciar a posição tomada pelo moderador, como podemos observar no trecho 8 que segue.

Trecho (8)

MODERADOR: Grato pela visita e pelo elogio. Alguns comentários...

Comentário 1) *Deveríamos fazer uma campanha contra esse tipo de “artista”, pois aquele que usa de engano não permanece na casa de Deus.*

Caro L3, de modo algum isso deveria acontecer. Estamos falando de liberdades individuais aqui! Ana Paula e qualquer um de nós é livre para criticar até mesmo a religião do outro. É sempre lamentável quando isso acontece devido a informações distorcidas, sem maturidade. Chamá-la de camaleônica é de um gosto duvidoso. Mas se formos estudar bem... O que é o protestantismo? É exatamente um camaleão que se adapta às novidades dos tempos. Não acredito que seja legítimo dizer que Ana Paula muda de discurso a torto e a direito. Vou esperar ela mesma se pronunciar sobre os últimos fatos e aí sim ver se houve alguma mudança em sua espiritualidade, em sua visão de cristianismo. Creio que não.

Comentário 2) *querem um Judas entre vocês?*

Estamos acostumados com os Judas Iscariotes. Risos. Infelizmente. Mas, não sejamos maldosos assim, o título de Judas não cabe à Ana Paula... Ela é coerente com o que acredita. Nada mais.

De minha parte rezo por conversões. A dela e agora a sua também! =)

Abraços!

Atenuantes

Para Paiva & Rodrigues Junior (2007), os atenuantes são estratégias de valoração empregadas para atenuar enunciados dos interactantes; os atenuantes denotam cordialidade e simpatia, embora expressem as avaliações sobre os enunciados produzidos pelo outro. No *corpus* desta pesquisa encontramos exemplos deste fenômeno, como é o caso do trecho 9, a seguir, no qual o moderador responde ao trecho transcrito de L2:

Trecho (9)

MODERADOR.: L2

(...) *trai e fala mal do berço em que foi criada...*

Eu *admito que* a liberdade religiosa é um valor importante. E se de repente Ana Paula se convertesse ao catolicismo? Seria considerada uma traidora de seu berço? Por esse raciocínio todos os protestantes são traidores do berço que originou o cristianismo: o catolicismo.

Podemos observar que o atenuante *admito que* tem função de mostrar que o moderador não está sendo parcial ao defender o posicionamento da cantora, e admitindo que a liberdade religiosa *é um valor importante*, sendo que o moderador está cordialmente criticando a afirmação de L2, quando classifica como traidora a cantora gospel Ana Paula Valadão, que criticou alguns evangélicos anteriormente.

Críticas com preservação de face

O blog de opinião aqui analisado tem a característica de receber por parte dos leitores as mais variadas contribuições, dentre as quais podemos destacar as críticas postadas nos comentários direcionadas ao moderador, como no caso da postagem 3, intitulada *prazer pelo aborto*, em que determinado leitor teve o nome citado na postagem, o que o levou a responder sobre o conteúdo da postagem. No caso, tratava-se de uma funcionária pública que havia publicado em seu Twitter (rede social em que as mensagens são postadas em no máximo 140 caracteres) o fato de ela ter sentido prazer ao entregar um alvará autorizando um aborto, o que motivou a postagem do editor/moderador em seu blog.

Na resposta publicada pela leitora (funcionária pública), podemos observar um discurso altamente polido a partir do momento em que ela usa determinadas formas de tratamento, como *prezado*, *senhor* e *meu caro*, o que configura uma estratégia de preservação da face positiva do editor, que consiste basicamente *em abrandar* uma crítica, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006). Abaixo podemos verificar os elementos que indicam a polidez e, conseqüentemente, a preservação da face do editor/moderador:

Trecho (10)

L6: *Prezado*,

Suponho que o senhor saiba a diferença entre “mandar matar” e um alvará de autorização. Mas isso significaria que houve intenção deliberada da sua parte em manipular o teor do meu tweet, apenas para chamar mais atenção ao seu.

@P1¹²: A @P2 tem prazer em mandar matar: <http://trunc.it/9cdbq>

Ao escrever que eu, @P2, mandei matar, o senhor está atribuindo uma conduta criminosa a minha pessoa. E isso é crime.

O que eu fiz, como todos podem ler, foi apenas entregar um alvará autorizando o aborto de um feto anencéfalo. Quem expede o alvará é o juiz. Quem pede são as partes. Eu, tão-somente, entrego.

¹² P1 e P2: perfis da rede social de microblog. A identidade dos proprietários dos perfis foi preservada.

A minha satisfação se deu ao ver uma família de baixa-renda conseguir ter acesso à justiça, num momento tão delicado como este, de forma rápida e efetiva.

O meu prazer, *meu caro*, foi poder contribuir, mesmo que com uma pequena parcela, com o fim do sofrimento de uma família.

Enquanto *o senhor calunia* alguém que sequer conhece, eu lido diariamente com pessoas que carregam no olhar o desespero, a dor, a completa desilusão com a vida. E talvez seja por isso que o senhor não entenda. Mas eu sinto prazer ao tentar ajudá-las com o pouco que posso fazer.

Assim como a manifestação da leitora foi de certo modo polida, a resposta do editor também seguiu o mesmo tom, como podemos observar abaixo:

Trecho (11)

MODERADOR: *Prezada,*

Me questiono se a Defensoria Pública se rejubila com questões que envolvem o aborto de uma criança. Recuso-me a acreditar nisso.

Isso, sim, poderia ser motivo de completa desilusão com a vida.

Sobre a referência à calúnia. Embora seja óbvio que o aborto mata, em nenhum momento os termos *mandar matar* foram utilizados neste blog para se referir ao prazer declarado no twitter @P2. Não sei como foi possível ler algo que simplesmente não está escrito aqui e ainda assim compreender que o que não foi escrito é calúnia.

O eufemismo *fim do sofrimento de uma família* não suaviza em nada a realidade de um aborto e sequer moraliza qualquer prazer de alguma forma relacionado a esse procedimento. Tenho certeza que o *desespero no olhar* de uma família que gera em seu seio uma criança deficiente não é diminuído com o aborto dessa criança.

E ainda que fosse, sentir algum prazer por isso alegando solidariedade seria, de fato, desconcertante.

Considerações Finais

Ao longo do trabalho enfocamos as interações na *web* por meio de comentários no blog de opinião *O possível e o Extraordinário*. Com base no material investigado é possível dizer que, nas interações entre os interactantes oficiais ao evento, imprime-se um esforço para se aproximar da modalidade falada presencial, daí se justifica o uso de *emoticons* e da prosódia. Portanto, o texto produzido nesse tipo de interação é híbrido por possuir elementos da modalidade escrita e da modalidade falada.

É importante salientar que todos os recursos utilizados nas interações verbais nos comentários do blog de opinião (e em outros ambientes que tomam como base o hipertexto na *web*) não figuram isoladamente, ou seja, em uma mesma interação podemos encontrar elementos não-verbais, prosódia, citações, dentre outros.

Além dos elementos não-verbais e prosódicos, os interactantes se utilizam de pistas de contextualização de registro, como a citação do discurso do outro com o intuito de validar seus argumentos ou expor um ponto de vista. Os usuários do blog, ao escreverem seus comentários, se utilizam da linguagem formal (dependendo do blog, não há regra quanto ao estilo de linguagem utilizada), o que leva muitas vezes os mesmos a utilizarem atenuantes ou elogios antes de tecerem críticas diretas a outro leitor ou ao moderador, como estratégia de polidez (crítica com preservação de face).

Este trabalho deve ser considerado como uma contribuição para os estudos sobre a interação verbal nos gêneros da *web*, o que nos permite refletir sobre o funcionamento desse tipo de interação em ambientes cada vez mais frequentados, como as redes sociais, chats e blogs. A discussão em torno desses gêneros híbridos é necessária para que possamos rever e adaptar conceitos teóricos e metodológicos, antes exclusivos da modalidade falada ou da escrita, com o intuito de incluir esses novos espaços virtuais de interação verbal.

Referências

GOFFMAN, Erving. Footing. In: *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia e análise do discurso*. RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (org.). Porto Alegre: AGE, 1998. p. 70-91.

GUMPERZ, John J. Convenções de Contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (org.) *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia e análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 98-119.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interacions verbales*. Tome II. Paris: Armand Colin, 1992.

_____. *Análise da Conversação: princípios e métodos*. Tradução: FILHO, Carlos Piovezani. São Paulo: Parábola, 2006.

MARCUSCHI, L. A. “Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital”. In: MARCUSCHI, L. A., XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MOURA, Wagner. Blog *O possível e o Extraordinário*. Disponível em: < <http://diasimdiatambem.wordpress.com/> > Acessado em 21 de novembro de 2010.

PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES JÚNIOR, A. S. O *footing* do moderador em fóruns educacionais. In: ARAÚJO, Julio Cesar. (Org.). *Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007

TANNEN, D., WALLAT, C. Interactive frames and knowledge schemas in interaction: examples from a medical examination/interview. In: *Social Psychology Quarterly*, 50 (2), 1987, p.205-216.

POR UMA REDEFINIÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO

Ananias Agostinho da Silva (UFRN)*

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma redefinição do conceito de gênero, considerando as escolhas metodológicas, senão epistemológicas, que estão fundamentando pesquisas em andamento e, possivelmente, investigações futuras, delimitando o que estou entendendo por *gêneros de texto*, *gêneros de discurso* e *gêneros de enunciado*. Para tanto, retomo alguns trabalhos de renomados autores na área dos estudos da linguagem, no sentido de apontar alguns aspectos que considero relevantes e necessários à redefinição que proponho. Finalmente, apresento análise de textos que ilustram os conceitos por mim apresentados ao longo do texto.

Palavras-chave: gênero de texto; gênero de enunciado; gênero de discurso.

Abstract

This paper aims to present a new definition of gender, considering the methodological, epistemological, but choices that are basing ongoing research and possibly future investigations, delimiting what I understand by text genres, genres of discourse and genres of utterance. To do so, return some works by renowned authors in the area of language studies, to point out some aspects that I consider relevant and necessary to redefine what I propose. Finally, I present the analysis of texts that illustrate the concepts presented by me throughout the text.

Keywords: gender text; kind of statement; genre of discourse.

COMENTÁRIOS INTRODUTÓRIOS

Em um trabalho anterior (SILVA, 2010), quando ainda da conclusão de meu curso de graduação em Letras, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, construí uma síntese das principais teorias de gêneros no campo dos estudos linguísticos. A seguir, retomo as abordagens destacadas:

i) *Abordagem sócio-histórica e dialógica*, do filósofo russo Mikhail Bakhtin, que compreende os gêneros como *tipos de enunciados relativamente estáveis*, que possuem conteúdo temático, organização composicional e estilo específicos.

* Doutorando em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor provisório do Curso de Letras (Habilitação em Língua Portuguesa) na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do Grupo de Pesquisa em Análises Textuais e Discursivas. Patu-RN, Brasil. E-mail: ananiasgpet@yahoo.com.br.

ii) *Abordagem de orientação discursiva*, de Dominique Maingueneau, para quem os gêneros constituem atividades sociais realizadas e compartilhadas por membros de uma comunidade específica, que devem ser desempenhadas de forma apropriada, com protagonistas qualificados, para que tenham alguma consistência e finalidade para esta comunidade.

iii) *Abordagem sóciorretórica e cultural*, representada principalmente por Carolyn Miller e Charles Bazerman. Esses autores propõem que uma definição coerente de gênero deve ser centrada não na substância ou na forma do discurso, mas na ação cuja realização se dá por meio do gênero utilizado (*ação retórica tipificada*).

iv) *Abordagem sóciorretórica de caráter etnográfico*, de John Swales, que entende os gêneros como classes de eventos comunicativos cujos membros compartilham os mesmos propósitos comunicativos.

v) *Abordagem interacionista e sóciodiscursiva de caráter psicolinguístico*, dos pesquisadores da Escola de Genebra, especialmente Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean Paul Bronckart, que, de modo generalizado, compreendem os gêneros como instrumentos semióticos complexos, constituídos de signos organizados de maneira regular, que mediatizam e materializam a ação da linguagem, permitindo a produção e a compreensão dos textos¹⁴.

Muitas outras abordagens poderiam ter sido enfatizadas, como a proposta pragmático-textual, do linguista francês Jean Michel Adam, a perspectiva discursiva-semiótica de Gunther Kress ou a perspectiva teleológica de J. R. Martin, mas detive-me àquelas apresentadas por serem mais difundidas aqui no Brasil, e, portanto, atenderem às finalidades do trabalho que desenvolvia¹⁵.

Mesmo reconhecendo a diversidade de perspectivas de conceituação e compreensão (e, às vezes, de análise) dos gêneros, não optei por adotar uma delas para o trabalho, em função dos objetivos propostos. Em consequência desta escolha metodológica, também preferi não distinguir as ‘unidades’ ou ‘realidades’ que acompanham a categoria

¹⁴ Assumo os riscos de apenas fazer referências a estas abordagens, sem me deter à descrição exaustiva de cada uma delas. Quero apenas ressaltar, a fim de evitar confusões futuras, que me detive à conceituação de gêneros com base em obras específicas desses autores, as quais se encontram nas referências deste trabalho. Muitos deles revisaram ou ampliaram o conceito de gênero ao longo de seus trabalhos, mas não foi meu interesse acompanhar a evolução ou o melhoramento de tais conceitos.

¹⁵ Neste trabalho, meu interesse estava na identificação, na descrição e na análise das concepções de gêneros de egressos de curso de Letras, bem como nas propostas de trabalho com os gêneros no ensino de língua portuguesa na educação básica. Os resultados desta investigação encontram-se publicados em artigo da Revista Encontros de Vista, com o título: “Concepções de egressos de curso de Letras sobre gêneros textuais e seu ensino na produção de textos escritos”.

gênero. Por isso, os termos *gêneros do discurso*, *gêneros discursivos*, *gêneros de textos*, *gêneros textuais*, *gêneros de enunciado* foram utilizados como equivalentes, considerando desnecessária uma ou outra escolha terminológica.

Em um trabalho posterior (SILVA, 2012), de quando já cursava mestrado em Letras também na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, a problemática da terminologia dos gêneros inquietou-me. Fiquei curioso (e confuso) quanto ao fato de saber se quando enunciamos as designações *gêneros do discurso* e *gêneros textuais* – as mais recorrentes aqui no Brasil, inclusive – estamos significando o mesmo objeto teórico ou objetos semelhantes, mas distintos por apresentarem idiosincrasias específicas.

No entanto, como este não era o escopo do trabalho - de modo que iniciar uma discussão sobre esta pauta poderia me fazer incorrer no erro de “fugir ao assunto”-, preferi apenas dizer que reconhecia o esclarecimento que Roxane Rojo (2005) apresenta em um de seus trabalhos, quando distingue gêneros do discurso de gêneros textuais: enquanto o primeiro termo está mais relacionado às situações de produção e aos aspectos sócio-históricos dos enunciados, o segundo corresponde à descrição da materialidade dos textos. Trata-se, como se pode perceber, de definição sustentada, principalmente, na diferenciação clássica dos termos *discurso* e *texto*. *Texto é uma entidade concreta, realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva* (MARCUSCHI, 2002). Assim, o discurso se realiza no texto.

Desse modo, por não compreender claramente a distinção, continuei sem adotar nenhuma terminologia exclusiva. Cada termo se apresentava para mim como entidades vagas e por demais abstratas. Ou, como acertadamente disse Jean Paul Bronckart (1997), ao apresentar a mesma preocupação que me move, as classificações existentes são divergentes e parciais, de maneira que nenhuma delas pode pretender-se constituir em um modelo de referência estável e coerente¹⁶. Assim, ora utilizava *gêneros do discurso*, ora *gêneros textuais*, mas, claro com o cuidado de seguir a orientação teórica adequada. Assim, quando fazia referência aos trabalhos de Mikhail Bakhtin (e do Círculo ou de comentadores), dava preferência ao termo *gêneros do discurso*. Por outro lado, quando me orientavam os trabalhos de Jean Michel Adam, Jean Paul Bronckart, Luiz Antônio Marcuschi e outros linguistas do texto, optava pelo uso de *gêneros textuais*, como forma de fidelidade terminológica à proposta teórica adotada.

¹⁶ Cabe explicitar que não é minha intenção, ao menos não neste texto, elaborar conceitos que sirvam como modelo.

Recentemente, agora cursando doutoramento em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ter clareza sobre a questão parece-me ser necessidade eminente, principalmente porque compreendo, agora, que a escolha por uma ou outra expressão não é questão sem relevância, já que por trás de qualquer corte metodológico há sempre um posicionamento epistemológico. É por isso que, neste trabalho, apresento as escolhas metodológicas, senão epistemológicas, que estão fundamentando pesquisas em andamento e, possivelmente, investigações futuras, delimitando o que estou entendendo por *gêneros de texto*, *gêneros de discurso* e *gêneros de enunciado*. É claro que, para isto, as noções de *texto*, *discurso* e *enunciado* precisam antes ser esclarecidas, porque possuem alcance muito amplo, mas, ao longo deste texto, cada uma delas será utilizada com um significado preciso. Além disso, especificar os conceitos veiculados por estes termos é fundamental para distinguir, posteriormente, o modo como se relacionam com a noção de gênero.

SOBRE TEXTO, DISCURSO E ENUNCIADO

As noções de texto, discurso e enunciado apresentam fortes graus de proximidade. Isto porque, conforme sustenta Florência Miranda (2007) – autora que me despertou a refletir ainda mais sobre estas questões, principalmente no que diz respeito à redefinição da noção de gênero –, estas três noções têm desenvolvimentos históricos de certa forma paralelos (uma vez que os trabalhos textuais, enunciativos e discursivos podem ser observados como classes de abordagens diferenciadas e com percursos próprios), mas apresentam, porém, cruzamentos indiscutíveis. A proximidade, por vezes, parece ser tão eminente que alguns pesquisadores preferem tomá-las, as três noções, como sinonímias – ou pelo menos duas delas texto-enunciado, texto-discurso.

Em trabalhos de Mikhail Bakhtin (1992), por exemplo, consigo enxergar que, não raras as vezes, os termos *enunciado* e *texto* são tratados como equivalentes – mesmo que o termo *texto* não apareça em sua obra com tanta frequência. “A utilização da língua efetua-se em formas de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, que emanam duma ou doutra esfera da atividade humana” (p. 302). Ou ainda, “todo enunciado – desde a breve réplica (monolexemática) até o romance ou o tratado científico – comporta um começo e um fim absoluto [...]. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos [...]”. Nesses dois casos, o enunciado é

tomado de forma muito semelhante à compreensão que temos de texto e afasta-se da noção de frase. Entretanto, é em “O problema do texto” que Mikhail Bakhtin (1979) faz referência direta à noção de texto. O autor distingue duas acepções para o termo *texto*: “conjunto coerente de signos” e “texto enquanto enunciado”. É sobre esta última noção, de texto equivalente a enunciado, que ele se debruça em seu trabalho.

Para mim, considerando a finalidade deste trabalho e as implicações que as duas noções têm para a redefinição que faço do gênero, acredito que *texto* e *enunciado* não devem ser tomados como sinônimos ou mesmo como equivalentes. E é por pensar assim que não assumo para meus trabalhos sobre texto as definições propostas por Mikhail Bakhtin e seus seguidores.

Em Dominique Maingueneau (1997), especialmente em *Análise de textos de comunicação*, *texto* e *enunciado* apresentam significação bem próxima. O enunciado é uma forma de ação no sentido de que constitui um ato de fala que visa agir de forma a modificar uma situação. O texto é o termo que se aplica ao enunciado como um todo, como parte de uma totalidade coerente. Assim, o termo texto engloba o termo enunciado. Ou ainda, em seu *Dicionário de Análise do Discurso*, em coautoria com Patrick Charaudeau (2012), os autores sugerem que o *enunciado* pode ser considerado como uma sequência verbal que forma um todo constitutivo de determinado gênero. Trata-se de uma espécie de equivalente de texto.

Não me convém, também, pensá-los a partir desta relação metonímica, de todo (texto) pelas partes (enunciado). Em relação à segunda proposta dos dois autores, já afirmei que não devo compreendê-los como duas entidades ou elementos que descrevem um mesmo objeto.

Em obra da década de mil novecentos e noventa, Jean Michel Adam (1997, p. 15), no âmbito da linguística textual, compreendia o enunciado como “objeto material oral ou escrito, de objeto empírico, observável e descritivo” e o texto como “objeto abstrato, que deve ser pensado no quadro de uma teoria de sua estrutura composicional”. Depois de reformulação terminológica e conceitual, em sua obra mais recente, *Linguística textual: Uma introdução à Análise textual dos discursos*, Adam (2008) concebe o texto como resultado da atividade discursiva de um sujeito que se dirige a um interlocutor em uma situação de comunicação determinada e, ao mesmo tempo, como uma unidade semântica de comunicação, organizada em torno de um tema (encadeamento de proposições integradas em sequências dentro de um esquema composicional que confere unidade ao conjunto)

(HERRERO CECÍLIA, 2006). O enunciado, por sua vez, é compreendido agora a partir da noção de proposição-enunciado, unidade textual mínima da Análise textual dos discursos.

Ao escolher falar de proposição-enunciado, não definimos uma unidade tão virtual como a proposição dos lógicos ou dos gramáticos, mas uma unidade textual de base, efetivamente realizada e produzida por um ato de enunciação, portanto, como um *enunciado mínimo*. (ADAM: 2008, p. 106)

A noção revisada de texto de Jean Michel Adam é bastante relevante para os atuais estudos linguísticos, porque dá conta, ao menos parcialmente, da complexidade que envolve o objeto texto ao considerá-lo, dentre outros aspectos, como atividade discursiva produzida por um sujeito em uma dada situação de comunicação. A noção de proposição-enunciado também é pertinente e parece-me que tem sido útil em muitas pesquisas (RODRIGUES *et al*, 2012), principalmente quando se pretende observar aspectos relativos à microestrutura dos textos. Entretanto, para mim, o principal problema desta última noção é a indefinição de parâmetros estruturais¹⁷ que a delimitem como unidade mínima de análise, como propõe Adam. Ele não nos diz quais os limites de uma proposição-enunciado, de maneira que sua identificação nos textos pode não ser tarefa fácil, principalmente para não especialistas em sua proposta de análise textual dos discursos.

Em relação às noções de *texto* e *discurso*, comumente tem sido dado tratamento semelhante ao que se faz com *texto* e *enunciado*. Assim, ora são compreendidos como elementos de mesmo valor, de modo que a distinção entre ambos é irrelevante, ora são distinguidos como duas entidades de natureza diversa.

No primeiro tipo de atitude ou posicionamento apontado acima, podemos citar, de modo especial, os trabalhos de linguistas responsáveis por introduzir estudantes na investigação linguística. Nesses textos, geralmente, os termos *texto* e *discurso* são tomados como equivalentes. Parece-me que a intenção de muitos manuais de linguística que se prestam àquela finalidade – introduzir alunos nos estudos linguísticos – é evitar que os estudantes façam confusões conceituais. Assim, o melhor parece ser não assinalar traço distintivo entre as duas noções.

Os analistas de discurso francófonos, inspirados principalmente nos trabalhos de Michel Foucault, orientam-se por esta segunda direção. Para Maria do Rosário Gregolin (1995), difusora desta vertente aqui no Brasil, um texto é formado por uma estrutura que articula diferentes elementos e constitui um sentido coeso e coerente. O discurso deve ser

¹⁷ Para o autor, a proposição-enunciado compreende uma microunidade sintática e uma microunidade semântica. No entanto, o critério definidor, no texto do autor, parece ser muito mais sentidural do que estrutural (sintático).

entendido como um dos patamares do percurso de geração de sentido de um texto, ou seja, o lugar em que se manifesta o sujeito da enunciação e no qual se podem recuperar os sentidos sócio-historicamente produzidos. Os pesquisadores desta linha de investigação, apesar de utilizarem a materialidade linguística (texto) em suas análises, porque não conseguem observar o abstrato dos sentidos sem o material, interessam-se apenas pelos aspectos de ordem discursiva. E eis, a meu ver, o problema desta abordagem, a insistência de muitos analistas em não olhar para a organização sequencial dos textos, para o materialmente observável.

Outras tantas abordagens ou posicionamentos, europeias, americanas ou mesmo brasileiras, sobre os três conceitos observados poderiam ser aqui citadas. Porém, meu interesse era apenas citar algumas delas, de forma a ilustrar como a tríade *texto*, *discurso* e *enunciado* tem sido concebida. Desse modo, reconheço e assumo que muitos nomes reconhecidos na área de estudos textuais, discursivos e enunciativos não foram aqui comentados.

Agora, depois de apresentar este panorama, delimito a seguir como compreendo as três noções anteriormente citadas. O *texto*, para mim, pode ser definido como uma unidade e um objeto. Constitui unidade de práticas comunicativas sociais situadas que se processam entre duas instâncias agentivas (da produção e da recepção – por enquanto, prefiro nomear essas duas instâncias de enunciador e destinatário, como fazem muitos linguistas, mas já destaco que esta terminologia carece de explicação futura). São situadas porque toda produção textual ocorre durante uma extensão temporal e em um espaço físico ou virtual. Dados esses aspectos, toda ocorrência (entenda-se produção de texto) é única e, portanto, irrepetível. Assim, como diz Heráclito de Efeso, nós não podemos nunca entrar no mesmo rio, pois, como as águas, nós mesmos já somos outros; também um mesmo texto nunca será produzido mais de uma vez, porque já será outro texto.

Constitui também objeto complexo e multifacetado, plurissemiótico, imbuído de nuances as mais diversas (que envolvem aspectos linguísticos, discursivos e contextuais), e, como entende Bronckart (1997), finito e autossuficiente. É multifacetado e plurissemiótico porque pode ser oral ou escrito (ou oral-escrito, como ocorre em uma palestra, por exemplo), verbal ou não verbal (ou verbo-visual, como ocorre nas propagandas, que, em sua maioria, são textos multimodais, ou nos filmes), pode ter suporte material (quando impresso, por exemplo) ou virtual, pode ser verbo-sonoro (as músicas, por exemplo), dentre outros aspectos. É finito porque todo texto possui um início e um fim mais ou menos delimitados. Seja um

sermão, um diálogo cotidiano, uma placa de trânsito, uma carta, um conto ou até mesmo um livro, todos esses textos serão delimitados por um início e por um fim. Por último, o traço da autossuficiência, retomado de Bronckart (1997), não quer dizer que o texto esteja fechado em si mesmo, já que se trata de um objeto, como diz o autor, em constante interação com o exterior. O texto é autossuficiente do ponto de vista da prática comunicativa social que ele integra.

E é justamente o traço da completude (autossuficiência) que me permite distinguir *texto* de *enunciado*. Os enunciados, diferentemente dos textos, não são autossuficientes. Explicarei isto. Antes, digo que concordo com muitos linguistas, quando dizem que o enunciado é um segmento de uma produção verbal. O que cabe explicitar é exatamente o que entendo por segmento. Para Bronckart (1997), este segmento corresponde à frase gramatical. Assim, conforme este autor – e muitos outros – frase é o fator de medição da extensão do enunciado. Discordo deste procedimento. A frase gramatical, na escrita, tem início com o emprego de uma letra maiúscula, e o ponto assinala seu término. Entretanto, há enunciados maiores do que frases. Pensemos, por exemplo, na citação de livros ou artigos que fazemos em nossos trabalhos acadêmicos. Eles nem sempre são constituídos de uma única frase, mas são enunciados, porque, como segmentos textuais, eles não constituem textos propriamente ditos – constituem sim partes (segmentos) de textos anteriores aos nossos. Ou ainda, pensemos nos *lides* (ou entradas) das notícias jornalísticas. Na maioria das vezes, eles não são constituídos por uma única frase. Então, que são eles, senão enunciados?

Ora, sendo assim, o enunciado pode ser compreendido como um segmento textual (de extensão não necessariamente delimitada) subordinado a um texto, isto é, um segmento que não é autossuficiente e, portanto, não funciona de forma autônoma nas práticas de comunicação sociais cotidianas, diferentemente do que ocorre com os textos. Esta definição se aproxima em muito do que propõe Florência Miranda (2007), quando busca definir o que é enunciado, mas sua preocupação parece-me estar em definir os limites do enunciado, o que não nos interessa, pelo menos não neste momento, quando sugerimos que a extensão dos enunciados não carece, necessariamente, de ser delimitada.

Finalmente, defino o *discurso* na esteira do trabalho de Florência Miranda (2007), posição não muito distante daquela adotada pelos analistas do discurso. O discurso constitui a língua em uso – em vez do termo *ação*, empregado pela autora, prefiro, por questões epistemológicas, o termo *uso*, por tratar-se da própria manifestação do sistema da língua. Entretanto, em meu ponto de vista, não devemos pensar o discurso sem considerar

necessariamente o texto e o enunciado, porque constituem materialidade do discurso. E o discurso é influenciado por suas materializações.

REDEFININDO GÊNERO

Como vimos na introdução deste trabalho, temos presenciado uma proliferação de abordagens de gêneros. Talvez por isso, ainda exista muita confusão terminológica no meio acadêmico e escolar. Nesta seção, minha intenção é justamente realizar o objetivo que propus neste trabalho, qual seja tentar redefinir as noções de *gênero de texto*, *gênero do discurso* e *gênero de enunciado*, considerando o exposto sobre texto, discurso e enunciado.

Antes disso, cabe dizer o que é um gênero – sem considerar aqui a problemática das ‘realidades’ texto, enunciado e discurso. Adoto, de muito perto, a reconcepção linguística sugerida por Jean Michel Adam (1997, p. 670-671) sobre o conceito de gênero. Este autor compreende que, por um lado, gênero é uma categoria da ordem do social. “Os gêneros são construções sociais e é neste sentido, aliás, que se pode verificar a existência de um sistema de gêneros partilhado por uma dada comunidade sociodiscursiva”. Isto porque os gêneros, segundo o autor, surgem no quadro de práticas sociais. Por outro lado, Adam enfatiza o aspecto linguístico do conceito de gênero. “O gênero constitui o plano de estruturação dos textos, de modo que é justamente no plano genérico que se estabelecem as possibilidades (ou impossibilidades) de organização textual”.

Concebo também o gênero a partir destes dois aspectos: social e linguístico. O gênero é um dispositivo – termo que retomo de Florência Miranda (2007) – de regularização de parâmetros para os planos de organização textual. Assim sendo, o gênero não constitui uma estrutura modelar, o que explica sua relativa estabilidade – como diria Mikhail Bakhtin – e, logo, a possibilidade de sua configuração ser alterada em função de fatores de ordem diversa. O gênero também é uma construção social, porque possibilita o funcionamento de práticas de comunicação social. Inclusive, arrisco dizer que sem gêneros estas práticas não existiriam. Além disso, por outro lado, é em função dessas práticas que os gêneros possuem a configuração que possuem, de maneira que, quando as práticas são alteradas, sua configuração pode ser influenciada por tais mudanças. Na verdade, parece-me ser esta uma via de mão dupla: são os gêneros que permitem nossa interação por meio de práticas sociais de comunicação e tais práticas influenciam na organização dos gêneros.

Pensando assim a noção gênero, convém agora especificar o que entendo por *gênero do discurso*, *gênero de texto* e *gênero de enunciado*, considerando as noções de discurso, texto e enunciado anteriormente delimitadas. Disse em outro tópico que compreendo o discurso como a língua em uso; direi, por isso, que os gêneros do discurso são formatações convencionais de uso da língua. Assim, uma notícia, um artigo científico, um poema, uma nota de rodapé, um *lide* ou um resumo são exemplos de gêneros do discurso, porque todos correspondem a formas de funcionamento da língua convencionalmente estabilizadas (é claro que esta estabilidade é relativa, como diria Mikhail Bakhtin). Entretanto, nem todos esses exemplos são gêneros de texto. É bom lembrar que defini texto como objeto autossuficiente, e a nota de rodapé, o *lide* e o resumo (de artigo científico, por exemplo) não são unidades autossuficientes. Desse modo, estes três gêneros não podem ser considerados como gêneros de texto, porque gêneros de texto são formas de uso da língua que funcionam de maneira autônoma. Ora, assim sendo, uma notícia, um artigo científico ou um poema são gêneros de texto, mas uma nota de rodapé, um *lide* ou um resumo não são. Estas três últimas formas são gêneros de enunciado, formatações convencionalmente estabilizadas, mas dependentes de outras formas para funcionarem, ou seja, só ganham sentido no quadro de uma unidade maior, a que chamo de texto.

Dada esta organização terminológica e conceitual, direi ainda que os gêneros de texto e os gêneros de enunciado equivalem aos gêneros do discurso. Tanto um artigo científico como uma nota de rodapé são exemplos de gêneros do discurso. E, ainda recorrendo a estes exemplos, direi que os gêneros de enunciado integram os gêneros de texto, como ocorre com a nota de rodapé, que só funciona quando associada ao artigo científico (ou outro gênero de texto).

Para ilustrar as afirmações feitas acima, de modo a evitar uma abstração conceitual, tomarei a seguir alguns exemplos. O livro *O Primo Basílio*, do escritor português Eça de Queirós, é um gênero do discurso (romance). É também um gênero de texto. Mas não é um gênero de enunciado. Ele é constituído de gêneros de enunciados diversos. O sumário do livro e as mais de trezentas e cinquenta notas que constam em anexo e as diversas ilustrações dispostas ao longo do livro são exemplos de gêneros de enunciado que constituem o gênero de discurso romance.

Agora, uma ressalva deve ser feita. Na edição do *Ateliê Editorial*, comentada e anotada por Paulo Franchetti, há uma apresentação da obra. Diferentemente da maioria de apresentações de romances, que, na verdade, se parecem mais com prólogos, a apresentação

de Franchetti tem um plano de organização textual muito mais próximo de um artigo científico de análise de obra literária: consta de uma *situação do texto*, que funciona como introdução, a *biografia do autor e do romance naturalista*, uma seção sobre a *recepção crítica do romance*, um *princípio construtivo* da obra (quando analisa a estrutura do romance) e, finalmente, um conjunto de *notas para a leitura da obra*. Direi, por isso, que esta apresentação constitui um gênero de texto e não um gênero de enunciado, como geralmente são as apresentações convencionais. Digo isto porque este texto pode muito bem funcionar independentemente do romance que introduz, sendo, por exemplo, publicado em uma revista de análise literária.

Entenda-se que, com isto, não estou querendo dizer que o suporte funciona como índice determinador daquilo que pode ser um gênero de texto ou um gênero de enunciado. Não é o suporte que determina, mas a possibilidade de uma forma de estruturação de material linguístico (mesmo que relativamente estável) constituir uma formatação autônoma. E, como se pode ver, esta distinção segue as escolhas que fiz anteriormente quando defini texto e enunciado.

Outro exemplo: a carta, geralmente, compreende um gênero de texto e, logo, um gênero do discurso. Vejamos a carta a seguir, escrita por Mário de Andrade para Carlos Drummond de Andrade – recupero abaixo apenas fragmentos, dada a extensão da carta:

Meu caro Carlos Drummond

Já começava a desesperar da minha resposta? Meu Deus! Comecei esta carta com pretensão... Em todo caso de mim não desespere nunca. Eu respondo sempre aos amigos. Às vezes demoro um pouco, mas nunca por desleixo ou esquecimento. As solicitações da vida é que são muitas e as da minha agora muitíssimas e... Quer saber quais são? Tenho o meu trabalho cotidiano, é lógico. Lições no Conservatório, lições particulares. Mas atualmente as minhas preocupações são as seguintes: escrever dísticos estrambóticos e divertidos prum baile futurista que vai haver na alta roda daqui (a que não pertença, aliás). Escolher vestidos extravagantes mas bonitos pra mulher dum amigo que vai ao tal baile. E escrever uma conferência sem valor mas que divirta pra uma festa que damos, o pianista Sousa Lima e eu, no Automóvel Clube, sexta-feira que vem. São as minhas grandes preocupações do momento. Serão desprezíveis pra qualquer idiota antiquado, aguado e simbolista. Pra mim são tão importantes como escrever um romance ou sofrer uma recusa de amor. Tudo está em gostar da vida e saber vivê-la. Só há um jeito feliz de viver a vida: é ter espírito religioso.

[...]

Amizade triste ou amizade alegre e do mesmo jeito a admiração. Desculpe esta longuidão de carta. Eu sofro de gigantismo epistolar. Como vai o Nava? Vocês não arranjam mesmo um jeitinho de vir passar uns dias em São Paulo? Isto aqui é engraçado. Me avisem antes se um dia se aventurarem até aqui. E até logo. Vou lhe mandar uma cópia do “Noturno”, é só minha irmã ter um tempinho e passará a versalhada a máquina. Olhe, a Estética publicou um poema meu, “Dança”, que eu acho que tem alguma coisinha dentro. Reflita e mande me dizer.

Um abraço do

Trata-se, como disse, de um exemplo de gênero de texto. Mas lembro-me aqui, dentre outros vários exemplos, da carta anônima que Camilo, personagem do conto *A cartomante*, de Machado de Assis, recebeu. A carta lhe chamava *imoral e pérfido*, e dizia que *a aventura que vivia com Rita era sabida de todos*. Ou ainda, também me recordo da carta que Celestina – também personagem de Machado de Assis, desta vez do conto *Uma carta* –, encontrou em sua cesta de costura. Esta última carta, dizia:

Meu anjo adorado,

Perdoe-me esta audácia, mas não posso mais resistir ao desejo de lhe abrir o meu coração e dizer que a adoro com todas as forças da minha alma. Mais de uma vez tenho passado pela rua, sem que a senhora me dê a esmola de um olhar, e há muito tempo que suspiro por lhe dizer isto e pedir-lhe que me faça o ente mais feliz do mundo. Se não me ama, como eu a amo, creia que morrerei de desgosto. Os seus olhos lindos como as estrelas do céu são para mim as luzes da existência, e os seus lábios, semelhantes às pétalas da rosa, têm toda a frescura de um jardim de Deus.

Diferentemente da anterior, esta carta, para mim, não é um gênero de texto. É um gênero de enunciado. Fora do conto, ela não tem nenhuma função comunicativa, ou melhor, não constitui uma unidade comunicativa autônoma. Ela só existe em função do gênero conto. É um enunciado citado no conto como recurso estético, argumentativo ou ilustrativo, conforme ocorre com as citações de outros textos que fazemos em nossos artigos científicos ou com os exemplos gramaticais que utilizamos em nossas aulas, de quando da explicação de um determinado tópico gramatical.

Porém, é um gênero do discurso, porque além de apresentar formatação estável (qualquer falante do português conseguiria facilmente reconhecer e nomear este texto de carta), diz respeito a uma forma de uso da língua em uma prática social de comunicação – mesmo que fictícia.

FINALIZANDO

Muitos outros exemplos de gêneros oriundos de diversas esferas da comunicação poderiam ter sido aqui citados. No entanto, acredito que os esclarecimentos teóricos

¹⁸ A carta completa está disponível na *homepage* da Revista Bula. Além disso, também está publicada no livro *Carlos e Mário: Correspondência de Carlos Drummond de Andrade e Mário de Andrade*, da editora Bem-Te-Vi.

realizados, bem como as ilustrações apresentadas, foram suficientes para elucidar o modo como tenho compreendido os gêneros.

Convém esclarecer que não tenho a pretensão de propor a construção de um modelo teórico-metodológico de análise de gênero. Modelos vários já foram difundidos, inclusive, aqui no Brasil, e podem, prontamente, ser adotados na realização de pesquisas em linguística, resguardando, claro, as especificidades de cada investigação e as afinidades com um ou outro modelo.

Na verdade, é isto que tenho feito em alguns de meus trabalhos: adoto de forma macro as proposições de um modelo teórico-metodológico de análise de gênero, mas reformulo as noções conforme o modo como as tenho concebido. E isto não inviabiliza a realização de nenhuma investigação.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. *Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du concept de genre*. Revue belge de philologie et d'histoire 75, 1997, p. 665-681.
- _____. *A Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos*. Trad. RODRIGUES, Maria das Graças Soares; SILVA NETO, João Gomes; PASSEGGI, Luis; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. São Paulo: Cortez, 2008.
- ASSIS, M.de. *A cartomante*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997. (Obras Completas, v. II).
- _____. *Uma carta*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997. (Obras Completas, v. II).
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003b. p. 307-335.
- BRONCKART, J. P. *Activité langagière, textes et discours*. Pour un interactionisme socio-discursif. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1997.
- CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique (orgs.). *Dicionário de Análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- GREGOLIN, M. R. V. Análise do discurso: conceitos e aplicações. *Alfa*, São José do Rio Preto (SP), v.39, p.13-21, 1995.
- HERRERO CECÍLIA, J. *Teorias de pragmática, de linguística textual y de análisis del discurso*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2006.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de Textos de Comunicação*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MIRANDA, F. (2007). *Textos e gêneros em diálogo – uma abordagem linguística da intertextualização*. Dissertação de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa.

QUEIRÓS, E. *O primo Basílio*. São Paulo: Klick, 1997. 463p.

RODRIGUES, M. G. S. *et al.* A carta-testamento de Getúlio Vargas (1882-1954): genericidade e organização textual no discurso político. *Filologia e linguística portuguesa*. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, n. 14 (2). São Paulo, FFLCH-USP, 2012.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

SANTIAGO, S. ***Carlos e Mário: Correspondência de Carlos Drummond de Andrade e Mário de Andrade*. São Paulo: Bem-Te-Vi, 2008.**

SILVA, A. A. *Concepções de egressos do Curso de Letras/NAESU sobre ensino-aprendizagem de gêneros discursivos em atividades de produção de textos*. 2010. 120 F. Monografia (Graduação em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas) – Curso de Letras – Núcleo Avançado de Educação Superior de Umarizal. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Umarizal, 2010.

_____. *A argumentação em textos escritos por crianças em fase inicial do Ensino Fundamental*. 132 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Pau dos Ferros: UERN, 2012.

USO DE ANGLICISMOS, VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICA: O CASO DA *REVISTA EXAME*

Flavio Biasutti Valadares*

Resumo: O artigo trata de empréstimos linguísticos, especificamente dos anglicismos, na perspectiva da variação e da mudança linguísticas; apresenta conceitos de estrangeirismos, variação e mudança linguística; analisa casos de anglicismos utilizados em matérias da *Revista Exame*; e conclui que o uso de alguns anglicismos de forma recorrente pela mídia impressa brasileira tende a um direcionamento de possível mudança linguística em progresso.

Palavras-chave: variação e mudança linguística; empréstimos linguísticos; anglicismos.

Abstract: This article deals with the linguistic borrowing of terms, specifically anglicisms, from the perspective of variation and linguistic change; it introduces the concepts of loan words, variation and linguistic change; analyzes the anglicisms used in articles in the magazine *Revista Exame*; and concludes that the recurrent use of certain anglicisms by the Brazilian media indicates a tendency towards a possible linguistic change in progress.

Keywords: variation and linguistic change; linguistic Borrowing; anglicisms.

Introdução

O uso de palavras emprestadas de outras línguas sempre existiu na história dos contatos linguísticos e, no Brasil, não é diferente; no entanto, no caso brasileiro, em específico, concomitante ao uso, houve o receio por parte dos denominados “puristas”¹⁹ de que o uso de palavras estrangeiras pudesse vir a afetar o sistema linguístico do português. Ilari (2002, p. 73) salienta que “[...] no patrimônio lexical mais antigo da língua portuguesa já se encontram palavras criadas em outras línguas, em particular o provençal, o espanhol e o árabe”. O francês, o italiano e o alemão, além das línguas africanas e das indígenas brasileiras, também exerceram influência sobre o português, segundo o autor.

Alves (2004) também reconhece a influência de outras línguas para a formação do léxico da língua portuguesa, apontando que, além dos recursos que utilizam elementos da própria língua para a formação de neologismos, o português tem herdado unidades léxicas de outros

* Doutor em Língua Portuguesa/PUC-SP; Pós-Doutorando em Estudos Lusófonos/Universidade Presbiteriana Mackenzie/UPM-SP; Docente do IFSP/*Campus* São Paulo.

¹⁹ Para Mattoso Câmara Jr. (1986, p. 202), purismo linguístico “é uma atitude de extremado respeito às formas linguísticas consagradas pela tradição do idioma, que muitas vezes se assume na língua literária; a língua é considerada à maneira de uma água cristalina e pura, que não deve ser contaminada”.

sistemas linguísticos desde o início de sua formação: empréstimos provenientes de contatos íntimos entre a comunidade de fala portuguesa e outros povos (influência celta, fenícia, basca, germânica, árabe, africana e tupi) e empréstimos culturais, frutos de relações sociais luso-brasileiras com outras sociedades (origem provençal, francesa, espanhola e italiana).

Schmitz (2001, p. 106) posiciona-se no sentido de que “[...] as palavras emprestadas de outras línguas contribuem para enriquecer a língua portuguesa”. Nessa perspectiva, é relevante reiterarmos que o uso de estrangeirismos na língua portuguesa, assim como em qualquer língua, historicamente sempre ocorreu ou por empréstimos devido ao contato linguístico, devido à necessidade de comunicação imediata, ou em razão de uma necessidade técnica de uso e de entendimento de um novo conceito.

Como ressalta Viaro (2004),

... da mesma forma que eram [os puristas] contra os galicismos até meados do séc. XX, são hoje contrários aos anglicismos. Não fomos nós, brasileiros, que inventamos a Informática, então por que rejeitar os termos do país em que se originou essa Ciência? Também não inventamos o *violino* e o *violoncelo* e usamos esses termos italianos desde o séc. XVI. Não inventamos a *pizza*, a *lasanha*, o *estrogonofe*, o *hamburger* ou o *sushi* e não me consta que precisemos de nomes alternativos para eles. [...] Longe de macular uma pretensa pureza linguística (que obviamente não existe em nenhuma língua do Planeta Terra, nem no chinês, nem no islandês nem em qualquer língua indígena), os estrangeirismos enriquecem o vocabulário das línguas... (VIARO, 2004, p. 59-60)

Garcez e Zilles (2001, p. 22) apontam que “empréstimos do inglês, além de evidentes em quantidade e frequência, são especialmente suscetíveis à suspeita de ilegitimidade, já que o inglês não é língua usada na vida diária por nenhuma comunidade brasileira”; segundo Schmitz (2001, p. 86), “a existência de palavras estrangeiras numa determinada língua não coloniza o pensamento nem tolhe o raciocínio, a criatividade e a originalidade dos que querem se expressar oralmente ou por escrito”.

Fiorin (2001, p. 119) evidencia que “as línguas que têm hegemonia política, num determinado momento, fornecem mais empréstimos que outras”. Na visão de Possenti (2001, p. 170), “a história das línguas é em grande parte uma história de empréstimos”. Para Crystal (2005, p. 58), “as palavras emprestadas são as exportações invisíveis de um mundo onde pessoas de diferentes experiências linguísticas convivem umas com as outras. Elas acrescentam novas dimensões de vida, em termos linguísticos, a uma comunidade”.

Assim, o artigo se estrutura em uma apresentação teórico-conceitual sobre estrangeirismos, variação e mudança linguística e a análise de anglicismos utilizados em matérias da *Revista Exame*, na perspectiva laboviana. Dessa maneira, é nosso objetivo, neste artigo, mostrar o uso dos anglicismos pela mídia impressa brasileira, com *corpus* retirado da *Revista Exame*, a fim de provar um processo de variação e mudança linguística a partir da adoção de termos anglófonos no Português do Brasil.

Estrangeirismos, variação e mudança linguística: aspectos teórico-conceituais

Para Garcez e Zilles (2001, p. 15), estrangeirismo “é o emprego, na língua de uma comunidade, de elementos oriundos de outras línguas”. Biderman (2001) indica três diferentes tipos de estrangeirismos que ocorrem na língua portuguesa: 1) *Decalque* — versão literal do lexema-modelo concretizado, tendo em vista que tais palavras são calcos literais da palavra estrangeira, como em retroalimentação, supermercado e cartão de crédito; 2) *Adaptação* da forma estrangeira à fonética e à ortografia brasileira, quando, em geral, o estrangeirismo já foi adotado há muito tempo pela nossa cultura, por exemplo, boicote (*boy-cott*), clube (*club*) e drinque (*drink*); e 3) *Incorporação* do vocábulo com a sua grafia original, por exemplo, *hardware*, *check-up* e *best sellers*.

Na visão de Valadares (2014), estrangeirismos são

palavras, efetivamente, oriundas de outro sistema linguístico, tomadas por empréstimo para suprir alguma necessidade conceitual, de ordem tecnológica, ou para a expressão de elementos socioculturais, referentes às trocas de ordem linguístico-cultural entre comunidades falantes de idiomas diversos (VALADARES, 2014, p. 111).

Desse modo, ressaltamos que, na cultura brasileira, os usos de estrangeirismos, principalmente os anglicismos na segunda metade do Século XX, vêm se disseminando entre os usuários do português do Brasil, sendo observada uma utilização bastante frequente pelos meios de comunicação, inclusive por revistas impressas de circulação nacional.

Nesse ponto, é válido observarmos que os empréstimos linguísticos são imanentes aos sistemas linguísticos. Eles podem contribuir para a inovação linguística, isto é, os usuários de uma língua, ao fazerem uso de um empréstimo, estariam atestando que aquele determinado

uso é possível dentro do sistema daquela língua, já que atende à estrutura, com adaptações, via de regra, fonéticas, ainda que mínimas.

Nessa perspectiva, a verificação de que o uso de palavras estrangeiras vem ocorrendo em escala cada vez maior no português do Brasil traça um perfil de um processo de variação e mudança linguística, em alguns usos, por exemplo, na caracterização de mudanças e condicionantes possíveis (*internet* e *site*); nas razões para mudanças ocorrerem em certa língua numa dada época (*e-mail*/carta – a partir do novo suporte, vem ocorrendo a transferência do uso); nos efeitos da mudança sobre a estrutura e o uso da língua (*link* – ligação entre documentos na *internet* com entrada original na língua ou união de ideias, ampliação semântica); nos estágios intervenientes entre dois estados da língua (*déficit/déficit*); ou no entrelaçamento das mudanças com outras que ocorrem na estrutura linguística e na estrutura social (*stress/estresse*). (VALADARES, 2014).

Também, palavras importadas sem equivalente em língua portuguesa, como *apartheid*, *impeachment* e *réveillon*, são utilizadas em nossa língua em sua grafia original, ainda que no uso oral estejam adaptadas ao sistema fonológico da língua portuguesa. Além disso, expressões como *check-up* e *personal trainer* apresentam-se com equivalente em língua portuguesa – exame minucioso e treinador particular –, mas são comumente usadas na forma importada. Nesse sentido, Coseriu (1979, p. 32) salienta o fato de a língua “não estar feita”, e sim, que ela “se faz continuamente pela atividade linguística concreta”.

Para Labov (1994), não se deve parar no que é estritamente linguístico. Isso evidencia que, havendo maior contato, as trocas linguísticas dão-se de maneira mais acentuada e promovem uma série de alterações nos usos dos falantes, seja por razões efetivamente comerciais, seja por transmissão cultural. Desse modo, a língua, instituição social de domínio público, apresenta no uso cotidiano seu maior veículo de divulgação e, por consequência, de troca. A fala das pessoas, nesse caso, recebe influências as mais diversas, desde a conversa com amigos até a leitura de periódicos.

Nesse aspecto, cumpre considerarmos que a abordagem da Teoria da Variação e Mudança Linguística instrumentaliza, de acordo com Mollica (2003), a análise sociolinguística. A linguista observa que “esta linha é adotada em função de ser considerada teoricamente coerente e metodologicamente eficaz para a descrição da língua em uso numa perspectiva sociolinguística”. (MOLLICA, 2003, p. 11).

Apresentamos, então, o esboço dos problemas para os quais uma teoria da mudança deve fornecer respostas, conforme Weinreich, Labov e Herzog (2006):

- a) fatores condicionantes (mudanças e condicionantes possíveis); b) transição (os estágios intervenientes entre dois estados da língua); c) encaixamento (o entrelaçamento das mudanças com outras que ocorrem na estrutura linguística e na estrutura social); d) avaliação (os efeitos da mudança sobre a estrutura e o uso da língua); e) implementação (razões para mudanças ocorrerem em certa língua numa dada época). (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 2006, p. 17)

Nesse ponto, é importante salientarmos que Labov (2008) demonstra que a mudança linguística não pode ser compreendida fora da vida social da comunidade em que ela se produz, uma vez que pressões sociais são exercidas constantemente sobre a língua, ou seja, a explicação da mudança linguística, em suas palavras, “parece envolver três problemas

distintos: a origem das variações linguísticas; a difusão e propagação das mudanças linguísticas; e a regularidade da mudança linguística.” (LABOV, 2008, p. 19).

Com isso, podemos considerar que muitos empréstimos linguísticos externos, especificamente anglicismos, são passíveis de se constituir em direção a promover mudança linguística, com casos em início de implementação, outros em fase de conclusão, ou mesmo como um estereótipo linguístico que pode se tornar um fato em mudança (MATTOS E SILVA, 2002).

O caso da *Revista Exame*: anglicismos, variação e mudança linguística

Carvalho (2002) indica que a imprensa é a via de acesso de inúmeras modificações da linguagem, notadamente dos empréstimos de língua estrangeira. Em relação ao nosso *corpus*, fizemos o levantamento de ocorrências de anglicismos²⁰ com base na edição 987, ano 45, de 09 de março de 2011 da *Revista Exame*, desconsiderando palavras em reprodução de fala, por a língua escrita ser, de certa maneira, mais sedimentada e menos flutuante, servindo melhor aos propósitos de nosso objetivo: uso de anglicismos pela mídia impressa numa perspectiva de variação e mudança linguística.

Excluímos da coleta palavras inseridas em anúncios publicitários, uma vez que a coleta visou aos textos com tipologia efetivamente de articulação expositivo-argumentativa. Além disso, os textos publicitários apresentam uma série de peculiaridades, desde a intenção primeira de consumo até a relação de rapidez e de visualidade que os anúncios apresentam. Por fim, os nomes próprios em língua inglesa não foram coletados, por sua peculiaridade, ainda que possam conter imbricações ideológicas, que não se configuram objeto de nossa pesquisa.

A *Revista Exame* é uma publicação, no Brasil, especializada em [economia](#) e [negócios](#), com publicação pela [Editora Abril](#). Na perspectiva do uso da norma culta, inferimos que possa existir um tácito acordo de relaxamento de sua imposição na mídia impressa brasileira, nas últimas décadas, apesar dos “Manuais de Redação”, conduzindo-se a usos menos formais, o que possibilita a utilização de termos estrangeiros; no caso de nossa coleta, anglicismos.

Para nossa análise, estamos considerando o que Biderman (2001) classifica como adaptação da forma estrangeira à fonética e à ortografia brasileira e a incorporação do vocábulo em sua grafia original. Além disso, a concepção de Carvalho (2002) de que o termo estrangeiro pode ser rejeitado, adotado ou substituído pela comunidade linguística.

Dessa maneira, a adoção de um estrangeirismo pressupõe, em alguns casos, a imediata adaptação fonética, uma possível adaptação gráfica, tão logo o conceito seja aceito pela

²⁰ Todos os anglicismos coletados não figuraram nas matérias da *Revista Exame* com qualquer tipo de diferenciação gráfica comparativamente a palavras da língua portuguesa.

comunidade linguística, ou a incorporação em sua grafia original, sem adaptações. Outra possibilidade é a de que haja rejeição por parte da comunidade linguística àquele termo estrangeiro.

A partir dessas noções de Biderman (2001) e de Carvalho (2002), em nossa coleta apresentamos nossas indicações de possíveis mudanças linguísticas em fase de conclusão de implementação e as que podem estar em fase inicial de implementação, reiterando a consideração de Labov (2008, p. 19) de que uma mudança linguística “parece envolver três problemas distintos: a origem das variações linguísticas; a difusão e propagação das mudanças linguísticas; e a regularidade da mudança linguística”.

A seguir, os anglicismos, o trecho no qual foram utilizados nas matérias da *Revista Exame* e a página em que figuram na revista²¹:

1) *Ranking*: “Num ranking de competitividade envolvendo 139 países e elaborado pelo Fórum Econômico Mundial, ocupamos uma vergonhosa 58ª posição.” (p. 11)

2) *Boom*: “BOOM IMOBILIÁRIO” (p. 12 [*chamada de matéria])

3) *Kart*: “Além do autódromo, haverá hotel, pista de kart, SPA e haras.” (p. 19)

4) *Shopping*: “BRASÍLIA: a capital terá seu shopping de descontos” (p. 20)

5) *Shoppings*: “SHOPPINGS — UM OUTLET NO PLANALTO” (p. 20)

6) *Outlet*: “SHOPPINGS — UM OUTLET NO PLANALTO” (p. 20)

7) *Outlet*: “O grupo General Shopping, um dos maiores do país é dono do primeiro outlet do Brasil, vai inaugurar um shopping de descontos no entorno de Brasília.” (p. 20)

8) *Shopping*: “O grupo General Shopping, um dos maiores do país e dono do primeiro outlet do Brasil, vai inaugurar um shopping de descontos no entorno de Brasília.” (p. 20)

9) *Outlet*: “O novo outlet também usará a marca Premium e terá 90 lojas em uma área de 16 500 metros quadrados. O objetivo do grupo, que é dono do shopping Internacional de Guarulhos, do Top Center, em São Paulo, e do Suzano Shopping, é atrair as ricas populações de Brasília e de Goiânia para o novo centro de compras.” (p. 20)

10) *Shopping*: “O novo outlet também usará a marca Premium e terá 90 lojas em uma área de 16 500 metros quadrados. O objetivo do grupo, que é dono do shopping Internacional de Guarulhos, do Top Center, em São Paulo, e do Suzano Shopping, é atrair as ricas populações de Brasília e de Goiânia para o novo centro de compras.” (p. 20)

²¹ Páginas com publicidade e/ou propaganda foram desconsideradas, conforme explicitado. Na *Revista Exame* (edição 987, ano 45, de 09 de março de 2011), que utilizamos para a coleta, as seguintes páginas apresentam publicidade e/ou propaganda: 2, 3, 4, 5, 8, 9, 13, 14, 15, 18, 21, 23, 25, 26, 27, 29, 31, 51, 55, 59, 63, 68, 69, 75, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 90, 91, 95, 96, 97, 101, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 113, 115, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141 e contracapa.

- 11) *Portfólio*²²: “A ideia é aumentar o portfólio, com novos produtos para o preparo de doces.” (p. 22)
- 12) *Internet*: “Cada vez mais brasileiros fazem compras pela internet.” (p. 28)
- 13) *Internet*: “Vendas pela internet no Brasil [...]” (p. 28)
- 14) *Internet*: “Um número cada vez maior de brasileiros gasta cada vez mais pela internet” (p. 28)
- 15) *Online*: “Tíquete médio de compras online, em dólares [...]” (p. 28)
- 16) *Site*: “No ano passado, sete de cada dez internautas brasileiros visitaram algum site de varejo online, relação acima da média mundial e a maior relação da América Latina” (p. 28)
- 17) *Online*: “No ano passado, sete de cada dez internautas brasileiros visitaram algum site de varejo online, relação acima da média mundial e a maior relação da América Latina” (p. 28)
- 18) *Internet*: “Porcentagem do total de usuários de internet que visitaram uma loja virtual em 2010 [...]” (p. 28)
- 19) *Internet*: “(2) Pessoas que fizeram pelo menos uma compra na internet” (p. 28)
- 20) *Site*: “No final do ano passado, o site da Infraero sofreu uma repaginação.” (p. 30)
- 21) *Check-in*: “Congestionamentos de aviões e longas filas para o check-in são cenas cada vez mais comuns nos aeroportos brasileiros.” (p. 30)
- 22) *Ranking*: “Oitava maior economia do mundo, o Brasil ocupa apenas a modesta 58ª colocação no ranking de competitividade do Fórum Econômico Mundial.” (p. 34)
- 23) *Ranking*: “Posição do Brasil no ranking em 2010 [...]” (p. 34)
- 24) *Ranking*: “(1) O quadro é uma simulação realizada pelo professor Carlos Arruda, representante brasileiro na elaboração do ranking do Fórum Econômico Mundial” (p. 34)
- 25) *Boom*: “Muito do bem-estar conquistado nos últimos anos deve-se ao boom do mercado mundial de commodities.” (p. 36)
- 26) *Commodities*: “Muito do bem-estar conquistado nos últimos anos deve-se ao boom do mercado mundial de commodities.” (p. 36)
- 27) *Commodities*: “A pedido de EXAME, o economista Celso Toledo, diretor da consultoria LCA, elaborou um estudo mostrando que o crescimento médio de 4,5% do Brasil

²² *Portfolio* figurou na revista pesquisada com acento agudo na penúltima sílaba, enquadrando-se esse uso na regra de acentuação da língua portuguesa “paroxítona terminada em ditongo” (portfólio), porém com a grafia na sílaba anterior apenas “t”, não configurando um aportuguesamento. O aportuguesamento do termo, com sua respectiva dicionarização no Houaiss (2001, p. 2266), consta da seguinte maneira: porta-fólio (plural = porta-fólios).

nos últimos cinco anos decorreu, em larga medida, da China, nossa grande cliente no mercado de commodities.” (p. 38)

28) *Ranking*: “No ranking de competitividade elaborado pelo Fórum Econômico Mundial, entre 139 países, o Brasil ocupa a 58ª posição — atrás do Azerbaijão.” (p. 38)

29) *Commodities*: “A fatia das exportações dos produtos industriais decresce mês a mês, na contramão do que se vê com as commodities.” (p. 38)

30) *Ranking*: “... mas mesmo assim o país aparece na segunda posição do ranking de competitividade.” (p. 43)

31) *Ranking*: “1 Japão — anos 50 — posição atual no ranking de competitividade — 6º [...]” (p. 44)

32) *Ranking*: “2 Coreia do Sul — anos 60 — posição atual no ranking de competitividade — 22º [...]” (p. 44)

33) *Ranking*: “3 Polônia — anos 90 — posição atual no ranking de competitividade — 39º [...]” (p. 44)

34) *Internet*: “A internet pode até desempenhar, como desempenhou no caso das revoltas populares contra as ditaduras do norte da África, um papel essencial na própria criação dos fatos e em sua evolução.” (p. 50)

35) *Internet*: “Sustenta-se que, sem as redes digitais, as pessoas não alcançariam o grau de mobilização que foi fatal para os governos; ou que ficou muito complicado para tiranias de Terceiro Mundo sobreviverem em tempos de internet aberta a todos.” (p. 50)

36) *Internet*: “O azarão da internet” (p. 56)

37) *Online*: “Meia dúzia de empresas compete não pelo primeiro, mas pelo segundo lugar — a liderança folgada é da B2W, dona das marcas Americanas.com e Submarino, que, com uma fatia de 40% do varejo online, faturou cerca de 6 bilhões de reais em 2010.” (p. 56)

38) *Internet*: “... segundo um levantamento feito a pedido de EXAME para a consultoria GMattos, especializada em internet.” (p. 56)

39) *Internet*: “A Hermes se inspirou em redes americanas que migraram do porta a porta para a internet” (p. 56)

40) *Online*: “... a primeira etapa de um novo centro de distribuição com 140 000 metros quadrados dedicado exclusivamente à operação online — ...” (p. 56)

41) *Portfólio*: “Em prateleiras de 12 metros de altura, são estocados 40 000 produtos diferentes — de cafeteiras a motosserras —, um portfólio três vezes mais abrangente do que o destinado às tradicionais vendas por catálogo.” (p. 56)

- 42) *Online*: “... o varejista online Comprafacil cresceu mais que o dobro do mercado de comércio eletrônico brasileiro ...” (p. 57)
- 43) *Online*: “... em dois anos, as vendas da operação online triplicaram, alcançando 1,4 bilhão de reais” (p. 57)
- 44) *Internet*: “Lá, ele conheceu redes de venda por catálogo que migraram com sucesso para a internet, ...” (p. 58)
- 45) *Site*: “A virada do site dentro do grupo aconteceu em 2008, ...” (p. 58)
- 46) *Portfólio*: “... e que prevê a venda tanto de produtos com o emblema do clube quanto do portfólio do Comprafacil.” (p. 58)
- 47) *Marketing*: “..., diz Jerônimo Santos, diretor de varejo e marketing da Ipiranga.” (p. 58)
- 48) *Sites*: “Além de buscar novas parcerias, Bach tem dedicado boa parte de seu tempo à aquisição de sites menores.” (p. 58)
- 49) *Site*: “Em outubro, comprou o site carioca de compras coletivas Oferta X e ...” (p. 58)
- 50) *Marketing*: “Engenheiro de formação, ele deixou a vice-presidência de marketing da TAM, em 2001, ...” (p. 60)
- 51) *Internet*: “Por isso, ainda não entrou na briga pela internet de altíssima velocidade” (p. 61)
- 52) *Call center*: “..., maior empresa de call center do país, ... (p. 62)
- 53) *Internet*: “Ao longo de 2010, a Oi perdeu participação de mercado nos três setores em que atua: telefonia fixa, móvel e internet” (p. 62)
- 54) *Pay-per-view*: “..., foi visto ao vivo via pay-per-view por mais de 100 000 pessoas no Brasil e outras 700 000 nos Estados Unidos, ...” (p. 65)
- 55) *Marketing*: “..., empresa de marketing esportivo do recém-aposentado jogador de futebol Ronaldo.” (p. 66)
- 56) *Rounds*: “..., de três rounds de 5 minutos —” (p. 66)
- 57) *Pay-per-view*: “Quase 80% desse dinheiro veio de direitos de transmissão por pay-per-view, ...” (p. 66)
- 58) *Pay-per-view*: “Quase 80% desse dinheiro veio de direitos de transmissão por pay-per-view, ...” (p. 66)
- 59) *Marketing*: “..., gerente de marketing da Harley-Davidson nos Estados Unidos.” (p. 66)

60) *Pay-per-view*: “(até hoje os confrontos são transmitidos apenas por pay-per-view).” (p. 66)

61) *Reality show*: “... investir 10 milhões de dólares no lançamento de um reality show capaz de atrair jovens que gostassem de lutas.” (p. 67)

62) *Reality show*: “Atualmente, além de manter no ar o reality show, o UFC tem ampla linha de produtos licenciados, ...” (p. 67)

63) *Internet*: “— deve começar a ser vendida em abril pela internet em mais de 2 000 lojas de redes como Centauro, Bayard e Magazine Luiza.” (p. 67)

64) *Pay-per-view*: “8 milhões de pacotes de pay-per-view” (p. 67)

65) *Boxers*: “Uma revolta de guerreiros chineses — os boxers — contra a ocupação ocidental foi destruída pelas balas em relação às quais eles estranhamente se julgavam invulneráveis.” (p. 70)

66) *Cash*: “Em todo o país, a venda de casas em cash respondeu por 28% do total em 2010, o dobro do registrado em 2008.” (p. 73)

67) *Marketing*: “... e que envolve acesso a especialistas em áreas como marketing, sociologia e tecnologia.” (p. 85)

68) *Internet*: “O fantasma de empresas de internet como Twitter e LinkedIn também já é visto rondando o quintal do Googlepax, ...” (p. 93)

69) *Internet*: “O Google se tornou vítima de um fenômeno cada vez mais comum no mercado de internet: a moda” (p. 93)

70) *Online*: “Os brasileiros são recordistas em tempo de navegação online.” (p. 94)

71) *Sites*: “..., um dos maiores sites de tecnologia do mundo, ... (p. 94)

72) *Internet*: “Em todo o mundo, o Google é vítima de um fenômeno que vem se tornando comum no mercado de internet: a moda.” (p. 94)

73) *Sexy*: “A rede social tornou-se mais sexy e desafiadora que qualquer outra companhia do setor.” (p. 94)

74) *Site*: “... somente no ReclameAqui, site que registra queixas contra 25 000 empresas no Brasil, as quatro maiores operadoras somaram juntas 38 000 reclamações no último ano.” (p. 98)

75) *Shoppings*: “Em breve, a contratação de serviços de telefonia móvel poderá ocorrer não apenas em shoppings e lojas especializadas mas também em supermercados, bancos, farmácias e lojas de departamento.” (p. 98)

76) *Chips*: “... diariamente, mais de 500 000 veículos são rastreados por chips através de redes de celular.” (p. 98)

77) *Call Center*: “Call Center da Porto Seguro: experiência em atendimento levada à nova operadora virtual” (p. 99)

78) *Chips*: “Para atingir a meta, mais de 23 000 corretores espalhados pelo país oferecerão chips de celular à base de clientes.” (p. 100)

79) *Chips*: “Para essas empresas, o objetivo deverá ser reproduzir experiências como a da varejista britânica Tesco, que, com a distribuição de chips gratuitos e promoções que em minutos gastos com celulares da Tesco Mobile são convertidos em pontos no programa de fidelidade, atingiu a marca de 2,5 milhões de usuários.” (p. 100)

80) *Home banking*: “A estratégia viria ao encontro de outras facilidades, como o home banking, que representa economia de gastos ao evitar que o cliente visite uma agência física.” (p. 100)

81) *Chips*: “... um momento da história em que existem, literalmente, mais chips de celular ligados do que pessoas vivas no país.” (p. 100)

82) *Site*: “A maioria das ofertas está listada no site do classificado *Craigslist*.” (p. 112)

83) *Shopping*: “Shopping em São Paulo: alta de preços influencia aplicações” (p. 112)

84) *Site*: “Esses papéis, que podem ser comprados pelo site do Tesouro Direto, pagam ao investidor em torno de 6% ao ano mais o IPCA.” (p. 112)

85) *Commodities*: “... com a alta das commodities não ligadas ao setor de energia.” (p. 120)

86) *Internet*: “Mas a internet mudou a cara e a velocidade das revoltas” (p. 121)

87) *Site*: “A frase acima é parte de um texto postado no site de relacionamento chinês Boxun após o início das revoltas que não param de abalar os regimes totalitários no Oriente Médio.” (p. 121)

88) *Internet*: “E difícil precisar quantos chineses leram a mensagem na internet.” (p. 121)

89) *Site*: “Mas não resta dúvida de que representantes de todos os órgãos de segurança responsáveis pela repressão na China estavam vidrados no site onde dissidentes costumam se expressar.” (p. 121)

90) *Internet*: “... ganhou força o debate sobre o verdadeiro papel da internet nas revoltas populares dos últimos dois meses.” (p. 121)

- 91) *Marketing*: “... não por coincidência o diretor de marketing do Google para o Oriente Médio.” (p. 121)
- 92) *Internet*: “Policiais em Xangai: o chamado por protestos feito na internet não passou em branco pelo aparato de repressão” (p. 122)
- 93) *Internet*: “Ao ser solto, deu sua versão sobre a importância da internet no movimento:” (p. 122)
- 94) *Internet*: “Ninguém pode dizer que a internet é protagonista das revoltas na região...” (p. 122)
- 95) *Sites*: “... não aconteceriam sem os sites de relacionamento.” (p. 122)
- 96) *Internet*: “Os revoltosos do mundo árabe conseguiram se organizar rapidamente graças à internet e aos fóruns do Facebook...” (p. 122)
- 97) *Internet*: “(porcentagem da população com internet)” (p. 122)
- 98) *Internet*: “O primeiro sinal de que a internet é uma poderosa ferramenta de mobilização política no mundo islâmico se deu em 2009, no Irã.” (p. 122)
- 99) *Site*: “O presidente americano, Barack Obama, chegou a pedir oficialmente que o Twitter adiasse uma manutenção nos servidores que tiraria o site do ar por algumas horas.” (p. 122)
- 100) *Internet*: “A penetração da internet no Oriente Médio é desigual.” (p. 122)
- 101) *Internet*: “Onde o regime for desmontado, será na internet que parte das discussões sobre novos partidos políticos se dará — como já está acontecendo no Egito.” (p. 122)
- 102) *Design*: “Na Crushpad, uma vinícola da Califórnia, os clientes fazem o próprio vinho — decidem que uvas usar, o tempo de fermentação e até o design do rótulo” (p. 126)
- 103) *Marketing*: “Brill largou sua posição de vice-presidente de marketing de uma companhia de software no Vale do Silício...” (p. 127)
- 104) *Software*: “Brill largou sua posição de vice-presidente de marketing de uma companhia de software no Vale do Silício...” (p. 127)
- 105) *Design*: “... escolhendo desde a mistura de uvas até o design do rótulo na garrafa.” (p. 127)
- 106) *Workshops*: “Com workshops presenciais ou virtuais, a Crushpad orienta seus clientes para que criem seus vinhos” (p. 127)
- 107) *Design*: “Nome e design do rótulo” (p. 127)

108) *Marketing*: “É o que faz o Americano Michael Giarraputo, dono de uma pequena empresa de marketing e criador dos vinhos Think Tank.” (p. 127)

109) *Site*: “Giarraputo vende suas criações em um site na internet, montado com a ajuda da vinícola.” (p. 127)

110) *Internet*: “Giarraputo vende suas criações em um site na internet, montado com a ajuda da vinícola.” (p. 127)

111) *Internet*: “Giarraputo optou por aprender sobre teor alcoólico, acidez e enzimas de fermentação com os vídeos da empresa na internet.” (p. 127)

112) *Internet*: “Quem não tem a mesma disposição pode simplesmente disparar as ordens pela internet, com a escolha das uvas, do tipo de fermentação e do rótulo, e receber as garrafas em casa.” (p. 127)

113) *Internet*: “... os interessados podem assistir às palestras e tomar as decisões via internet ou na sede da empresa.” (p. 127)

Em nossa coleta, o total de palavras grafadas em língua inglesa nas reportagens veiculadas pela edição 987, ano 45, de 09 de março de 2011, da *Revista Exame*, foi de 24, com 113 ocorrências. Esse quantitativo de ocorrências aponta para possibilidades de um quadro de difusão e propagação de anglicismos como *chip*, *internet*, *marketing*, *ranking*, *site* e *shopping*, que apresentaram alta ocorrência, e de incorporação em sua fase inicial, caso das palavras *outlet*, *pay-per-view* e *reality show*, que tiveram seu uso observado mais recentemente.

As ocorrências totais apresentaram o seguinte quantitativo por anglicismo: *Boom* (2), *Boxers* (1), *Call Center* (2), *Cash* (1), *Check-in* (1), *Chip* (4), *Commodity* (4), *Design* (3), *Home banking* (1), *Internet* (32), *Kart* (1), *Marketing* (8), *Online* (7), *Outlet* (3), *Pay-per-view* (5), *Portfolio* (3), *Ranking* (9), *Reality show* (2), *Rounds* (1), *Sexy* (1), *Shopping* (6), *Site* (14), *Software* (1) e *Workshops* (1).

O número de ocorrências dos termos *chip* (4), *internet* (32), *marketing* (8), *online* (7), *ranking* (9), *site* (14) e *shopping* (6) corroboram nossa ideia inicial acerca de implementação da mudança linguística em progresso, uma vez que eles não foram aportuguesados, tendo mantido seu uso em grafia original. É válido ressaltarmos que, até a entrada desses termos em nossa língua, não havia termo equivalente, ou seja, podemos configurar que novas demandas sociais e tecnológicas provocaram tais usos.

Valadares (2002), em pesquisa realizada em 2001, levantou nas revistas *Isto é*, *Veja* e *Época* um número significativo de ocorrências dessas palavras, tendo chegado aos seguintes números: *chip* (11), *internet* (88), *marketing* (25), *online* (11), *ranking* (10), *shopping* (9) e *site* (81). Com isso, observamos certa regularidade de uso desses termos na língua portuguesa, o que pode comprovar a implementação da mudança.

Na coleta de 2001, Valadares (2002) dividiu as matérias das revistas em seções, conforme temáticas, tendo sido uma delas a de *Economia e Negócios*. Nesta seção, especificamente, os resultados para o uso de anglicismos foram os seguintes: *board* (1), *bug* (2), *country* (1), *design* (2), *e-mail* (1), *factoring* (1), *glitter* (1), *handheld* (1), *holding* (1), *iceberg* (1), *internet* (7), *kit* (2), *leasing* (2), *lobby* (1), *marketing* (5), *outdoors* (1), *players* (1), *pop* (2), *ranking* (1), *royalties* (1), *self-mademan* (1), *shopping* (1), *shows* (1), *site* (11), *slogan* (1), *software* (1), *sparrings* (1), *strip-tease* (1), *teen* (1) e *top* (1).

Em comparação aos dados da *Revista Exame*, verificamos que os termos *internet*, *marketing*, *ranking*, *shopping* e *site* figuram na revista, que tem como temática economia e negócios, já os termos *chip* e *online*, que apareceram na edição coletada da *Revista Exame*, não figuraram na seção *Economia e Negócios*, das revistas *Isto é*, *Veja* e *Época* nos dados referentes a 2001. Podemos, então, inferir que a circulação desses termos estrangeiros não está restrita a áreas de economia e negócios ou de informática.

Em relação às palavras *home banking*, *outlet* e *pay-per-view*, já estão dicionarizadas (HOUAISS, 2001); em sua coleta de 2001, Valadares (2002) não registrou nenhum caso de uso, isto é, podemos inferir que são anglicismos de uso mais recente pela mídia impressa brasileira, sendo que a adoção destes termos, no Brasil, pode ter ocorrido devido a novas necessidades de se transmitir um conceito, até então não existente em nossa sociedade, o que pode ser indicativo de termos em fase de difusão e propagação, passando inicialmente por adaptação fonética. Os termos *call center* e *reality show*, não dicionarizados, também não figuraram na coleta de 2001.

Os termos *boom*, *cash*, *design*, *sexy* e *workshops* apresentam características de adoção pela comunidade linguística, apesar de haver correspondentes em língua portuguesa para os conceitos que eles denotam, como “expansão ou crescimento rápido” para *boom*, “dinheiro em espécie” para *cash*, “concepção de um produto” para *design*, “sensual” para *sexy* e “seminário ou curso intensivo de curta duração ou oficina” para *workshops*. É relevante registrarmos que as 5 palavras encontram-se dicionarizadas no Dicionário Houaiss (2001) como termos de origem inglesa.

Quanto aos anglicismos *boxers*, *check-in*, *commodity*, *kart*, *rounds* e *software*, eles podem ser classificados como de usos mais específicos a suas áreas, ou seja, têm sua difusão e propagação mais restritas aos ambientes técnicos dos quais fazem parte, embora os anglicismos *boxers*, *commodity*, *kart*, *round* e *software* estejam dicionarizados sem um termo equivalente em língua portuguesa, comprovando sua dimensão mais específica de uso, excetuando-se *round*, que apresenta o equivalente para uso “assalto”, costumeiramente utilizado em competições; por outro lado, *check-in*, apesar de manter um uso relativamente frequente, não está dicionarizado em Houaiss (2001).

A seguir, quadro comparativo com dados selecionados de Valadares (2001) e Revista *Exame* (2011), a fim de estabelecer relações de ocorrência em ambos:

VALADARES (2001)		EXAME (2011)	
Internet		Internet	2
Marketing		Marketing	
Ranking		Ranking	
Site	1	Site	1

Verificamos, conforme a tabela, que a frequência de ocorrências, em 2001, na seção referente a negócios, em relação a 2011, na Revista *Exame*, dos termos *internet*, *marketing*, *ranking* e *site*, apresenta-se em maior número, o que nos indicia um processo final de adoção do termo, via consolidação de uso; ao mesmo tempo, para os termos *marketing* e *ranking*, os dados sugerem um uso mais específico à área de negócios.

Com isso, nossos dados nos apresentam que há caracterização de mudanças e condicionantes possíveis (*internet* e *site*); efeitos da mudança sobre a estrutura e o uso da língua (*shopping* – local de compras para os brasileiros, tendo sido importado com redução do termo *shopping center*); estágios intervenientes entre dois estados da língua (*workshop*/oficina); e entrelaçamento das mudanças com outras que ocorrem na estrutura linguística e na estrutura social (*site*/sítio).

Conclusão

Ao coletarmos anglicismos em matérias veiculadas pela *Revista Exame* (edição 987, ano 45, de 09 de março de 2011), constatamos que há uma incidência bastante considerável desses termos, o que nos direciona a confirmar que qualquer língua é, naturalmente, disposta a receber empréstimos linguísticos externos. Isso é fator relevante para a renovação de qualquer língua, que percebe em seus contatos linguísticos uma grande fonte para o enriquecimento de seu léxico. De outra maneira, o contato com outras línguas não provoca alteração no sistema da língua importadora; ao contrário, esta faz as adaptações necessárias e relevantes para o seu funcionamento sem qualquer possibilidade de alteração em seu sistema linguístico.

Destacamos que os fatores delimitadores entre o uso e o não uso de uma palavra em língua estrangeira passam pelo crivo da sociedade, que é fundamentalmente quem legitima ou não usos. Sob este aspecto, é interessante frisarmos que nem todas as palavras importadas apresentam-se com utilização maciça pela comunidade. No caso de nossa coleta, por se tratar de uma revista ligada à área de economia e negócios, observamos bastantes anglicismos comuns em outras áreas sendo utilizados nas matérias sobre esse assunto, o que nos encaminha ao entendimento de que há usos restritos à área, mas também usos comuns a qualquer área.

Nesse aspecto, concluímos que palavras como *marketing* e *ranking* apresentam-se tipicamente restritas à área de negócios; contudo, há registros de uso em outras áreas (VALADARES, 2002), caracterizando um importe que já se encontra em processo de mudança linguística, via ampliação semântica. Em contrapartida, existem palavras de nossa coleta cujo uso se restringe à área de negócios, ainda que com ocorrência considerável – *cash* e *commodity*, por exemplo.

Assim, apresentamos um panorama de como está atualmente a questão de usos de palavras estrangeiras na língua portuguesa, especificamente anglicismos, que foi o nosso principal objetivo neste artigo, expondo dados que possibilitem levar a conclusões em direção a casos de mudança linguística em perspectiva de adaptação fonética e ortográfica, bem como de incorporação em grafia original, além de regularidade a partir da difusão e propagação de termos estrangeiros.

Crystal (2005, p. 139) salienta que “precisamos aceitar as mudanças na língua como um processo normal. Isso significa parar de vê-las como sinais de decadência ou deterioração [...] A mudança é inevitável, contínua, universal e multidirecional. As línguas não melhoram nem pioram ao mudar. Apenas se modificam”.

Por fim, consideramos importante disponibilizar para a comunidade, tanto acadêmica quanto leiga, um referencial sobre este tema, tão atual e relevante, sem contar o fato de que novas tecnologias vêm aproximando cada vez mais as pessoas de todas as partes do mundo e isso desemboca, fatalmente, num contato linguístico-cultural maior.

Referências

Fonte primária

REVISTA EXAME. Edição 987, São Paulo, n. 4, ano 45, 09 mar. 2011.

Fontes bibliográficas

ALVES, I. M. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, 2004.

BIDERMAN, M. T. C. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CÂMARA, JR., J. M. *Dicionário de linguística e gramática*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986.

CARVALHO, N. *Empréstimos linguísticos*. São Paulo: Ática, 2002.

COSERIU, E. *Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança linguística*. Rio de Janeiro/São Paulo: Presença/Edusp, 1979.

CRYSTAL, D. *A revolução da linguagem*. Tradução de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

FIORIN, J. L. (org.) *Introdução à linguística — objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2001.

FIORIN, J. L. Considerações em torno do Projeto de Lei nº 1676/99. In: FARACO, C. A. (org.). *Estrangeirismos — guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001, p. 107-125.

GARCEZ, P. M. e ZILLES, A. M. Estrangeirismos: desejos e ameaças. In: FARACO, C. A. (org.). *Estrangeirismos — guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001, p. 15-36.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILARI, R. *Introdução ao estudo do léxico*. São Paulo: Contexto, 2002.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LABOV, W. *Principles of linguistic change*. Oxford: Blackwell, v. 1, 1994.

MATTOS E SILVA, R. V. Variação, mudança e norma: movimentos no interior do português brasileiro. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. (org.). São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 291-316.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C. e BRAGA, M. L. (orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 9-14.

POSSENTI, S. A questão dos estrangeirismos. In: FARACO, C. A. (org.). *Estrangeirismos — guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001, p. 163-176.

SCHMITZ, J. R. A língua portuguesa e os estrangeirismos. In: FARACO, C. A. (org.). *Estrangeirismos — guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001, p. 85-106.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1997.

VALADARES, F. B. *Uso de estrangeirismos na língua portuguesa*. 155f. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2002.

VALADARES, F. B. *Uso de estrangeirismos no Português Brasileiro: variação e mudança linguística*. 190p. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo/SP, 2014.

VIARO, M. E. *Por trás das palavras: manual de etimologia do português*. São Paulo: Globo, 2004.

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

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E SEGUNDA LÍNGUA EM MOÇAMBIQUE

Leonarda Jacinto José Maria Menezes²³

Resumo: Este artigo busca fazer, essencialmente, uma reflexão sobre a situação do ensino da Língua Portuguesa em Moçambique, particularmente nas zonas rurais, onde o português é considerado como língua estrangeira. Esta reflexão apoia-se nas ideias de alguns autores da Linguística Aplicada e da Sociolinguística, dado que consideram a língua como parte integrante da cultura de um povo. Considerar que nas zonas rurais em Moçambique o português é língua estrangeira remete-nos para a questão da aquisição e da aprendizagem do português no campo do ensino, que é marcado por variantes linguísticas, quer ao nível da oralidade, quer ao nível da escrita, devido à situação de plurilinguismo em que o país se encontra. Essa variação linguística leva a essa população situações de estigmatização e discriminação por parte da restante população moçambicana, criando conflitos linguísticos, no geral, em ambientes sociais e, em particular, em ambientes escolares, o que acaba afetando o desempenho linguístico dos alunos nessas zonas.

Palavras-chave: Moçambique; português língua estrangeira; variação linguística. Discriminação; conflitos linguísticos.

Abstract: This article aims primarily a reflection on the situation of the teaching of Portuguese in Mozambique, particularly in rural areas, where Portuguese is considered a foreign language. This reflection is based on the ideas of some authors from Applied Linguistics and Sociolinguistics, as they understand the language as an integral part of the culture of a people. Consider that in rural areas in Mozambique Portuguese is a foreign language, brings us to the question of acquisition and learning Portuguese in the field of education, which is marked by linguistic variants, both in terms of orality as in terms of writing, because the situation of multilingualism in which the country finds itself. This linguistic variation leads to this population, cases of stigmatization and discrimination by the rest Mozambican population, creating linguistic conflicts in general, in social settings, and particularly in school settings that end up affecting the linguistic performance of students in these areas.

Keywords: Mozambique; portuguese foreign language; linguistic variation; discrimination; linguistic conflict.

²³ Leonarda Jacinto José Maria Menezes. Avenida Vladimir Lenine, nº 565, 41, Maputo – Moçambique. Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia, Salvador - Bahia - Brasil. Docente da Universidade Eduardo Mondlane. O artigo se insere na Área de Descrição e Análise Linguística, Linha de Pesquisa – Aquisição e Ensino de Português e na subárea do Ensino Bilíngue.
leonarda_menezes@yahoo.com.br

Introdução

Em África, a língua portuguesa oficial é uma opção política, uma atitude nacional, e tem, atualmente, uma ligação estreita com a sobrevivência dos territórios como países independentes.

A história da colonização em Moçambique, bem como as relações com outros povos e culturas, criou para a Língua Portuguesa uma diversidade de situações de contato e de contextos de aprendizagem de que têm resultado produtos linguísticos, de grupo ou individuais, diferentes entre si. Esses produtos são designados pelos termos Português Língua Segunda e Português Língua Estrangeira.

Sabe-se que nos países africanos em que o Português é língua oficial a maior parte dos falantes dessa língua a têm como língua segunda. No entanto, essa afirmação não significa dizer que nesses países não haja um grupo da população que a desconhece completamente, o que nos pode levar a pensar que, para esse grupo, o Português seja língua estrangeira.

Entretanto, verifica-se que, no campo estrito do ensino, o conhecimento de línguas não maternas tem consequências positivas: as crianças que dominam mais do que uma língua têm probabilidades acrescidas de atingir um nível superior de desenvolvimento das capacidades metalinguísticas e cognitivas, e estão mais bem preparadas para adquirir novas línguas e novas culturas, e para reconhecer a importância de usar várias línguas.

Assim, e se quisermos acentuar a importância de valorizar a língua portuguesa entendendo-a como uma riqueza das sociedades que a falam, o português encontra-se bem posicionado para se tornar uma escolha possível no campo do ensino e aprendizagem, tanto como língua segunda ou como língua estrangeira.

Aquisição e aprendizagem do Português

É importante salientar que o português é segunda língua (L2) e/ou língua estrangeira (LE) para a maioria da população moçambicana, embora seja considerado língua oficial e língua de unidade nacional. Porém, há que distinguir o português como língua estrangeira do português como segunda língua, já que não se tratam de línguas maternas. Línguas estrangeiras distinguem-se, segundo Gonçalves e Stroud, (2000, p. 8), pelo fato de serem tipicamente aprendidas por via instrucional, com exposição à língua-alvo no contexto restrito da sala de aula, ao passo que as segundas línguas (L2) são adquiridas em ambiente natural,

com exposição à língua-alvo não só na escola como no seio da comunidade em que vivem os aprendizes. Segundo os mesmos autores, a aquisição das L2s pode decorrer em comunidades de falantes nativos (como acontece, por exemplo, com os imigrantes que aprendem uma L2 no país em que esta é a língua materna (L1) da comunidade) ou em comunidades em que a L2 é também uma língua não materna para a maior parte dos seus membros (como acontece em sociedades pós-coloniais, em que a língua colonial não é tipicamente a L1 da comunidade que a fala). Gonçalves e Stroud, (2000, p. 9) afirmam que o uso de L2 por falantes de diversas camadas sociais, com diferentes níveis de competência, dá origem a um conjunto de diferentes subvariedades não nativas dispostas ao longo de um *continuum* polilectal e realçam ainda que o surgimento destas subvariedades locais não é exclusivo das comunidades bilíngues. Fazendo referência à Kato (1993, p. 20), dão exemplo do português do Brasil que, apesar de aprendido tipicamente como uma L1, encontra-se numa fase de “competição de variantes” (GONÇALVES, P.; STROUD, C. 2000, p. 9).

Ainda sobre a aquisição de segunda língua e/ou de língua estrangeira, Carioni (1988, p. 50) faz, primeiramente, uma distinção entre aprendizagem e aquisição. Para essa autora, aquisição é um processo que ocorre no nível do subconsciente, funcionando por força da necessidade de comunicação como impulso vital, função que o cérebro não pode deixar de cumprir ao ser exposto aos impulsos auditivos identificados como mensagem codificada em língua. Já a aprendizagem significa saber as regras, ter consciência delas, poder falar sobre elas, exigindo, portanto, um esforço consciente. Para esta autora, a hipótese que distingue aquisição de aprendizagem pressupõe que adultos também adquiram uma segunda língua, com uma quase perfeição de falantes nativos, sem nenhum conhecimento consciente de suas regras (CARIONI, 1988, p. 52).

A autora acima citada, ao fazer referência à aquisição de segunda língua, fala do ponto de vista de Krashen (1982, p. 98 *apud* CARIONI, 1988, p. 53) sobre a hipótese do *input*. Segundo essa autora, para que a aquisição se processe, isto é, para que se passe de um estágio da língua para outro, é preciso que o *input* esteja um pouco além do estágio atual em que se encontra o indivíduo em fase de aquisição. Em outras palavras, se a competência atual na língua é *i*, o *input* deve conter informação linguística em grau além dessa competência, *i + 1*, e o indivíduo em fase de aquisição deve ser capaz de entender o *input* contendo *i + 1* (CARIONI, 1988, p. 53).

Ainda na ótica desta autora, o processamento da língua não ocorre isoladamente, mas em conjunção com uma série de outros fatores de ordem emocional, cultural, social que

contribuem para a caracterização da língua como instrumento de expressão individual e grupal, facilitando ou inibindo a aquisição. A força da hipótese do *input* está no fato de que o foco deve ser na mensagem, na comunicação que se quer obter (CARIONI, 1988, p. 54).

Segundo a autora acima citada, a correção do indivíduo, na hipótese do *input*, ocorrerá com o tempo e maior exposição e dependerá de sua quantidade e qualidade. Quanto mais exposição e mais correto for o *input* que o falante receber, melhor será a sua produção linguística (CARIONI, 1988, p. 55).

Outro aspecto focado pela mesma autora diz respeito ao filtro afetivo, que está relacionado com o papel que fatores tais como motivação intrínseca, ansiedade e autoconfiança desempenham no processo de aquisição de uma língua. Esta hipótese se baseia na observação de que indivíduos com atitudes positivas em relação à língua estrangeira aprenderão com mais facilidade, pois tendem a buscar mais *input*, e, por apresentarem um filtro afetivo mais fraco ou baixo, o *input* recebido penetrará naquela parte do cérebro que é responsável pela aquisição da linguagem. Esses fatores afetivos, que podem impedir ou facilitar o recebimento do *input*, embora importantes, são externos ao dispositivo de aquisição. O filtro afetivo explica porque, apesar de exposição a uma grande quantidade de *input*, pode-se não atingir um nível de falante nativo, fossilizando-se a língua antes de atingir esse nível (CARIONI, 1988, p. 56).

Assim, transposta para a sala de aula, a hipótese do filtro afetivo implica que a situação ideal para ensino é aquela que mais encoraja uma diminuição das barreiras psicológicas, tais como a ansiedade, a inibição ou falta de confiança, melhor motiva o maior número de alunos, desenvolve a autoconfiança e atitudes receptivas à aprendizagem, favorecendo, assim, uma busca e recepção maior de *input*. Consequentemente, o melhor professor de língua é aquele que pode fornecer *input* correto, que pode tornar esse *input* o mais compreensível possível, em condições de mais baixa ansiedade (CARIONI, 1988, p. 56).

Já para Pupp Spinassé (2005, p. 18), a aquisição de segunda língua (L2 ou SL) dá-se quando o indivíduo já domina em parte, ou totalmente, a sua L1, ou seja, quando ele já está em um estágio avançado de aquisição de sua língua materna. Para esta autora, segunda língua é uma não primeira língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro do processo de socialização. A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contato mais intenso com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social. Para o domínio de uma segunda língua, é necessário que a comunicação seja diária e

que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade (PUPP SPINASSÉ, 2005, p. 18).

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

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

A Aquisição de Segunda Língua (ASL) – expressão derivada do inglês *Second Language Acquisition* (SLA) – refere-se não somente a aprender uma segunda língua como também uma terceira ou quarta línguas. A aprendizagem de uma segunda língua traz consigo uma dualidade, tanto pelo fato de se adquirir conhecimento sobre essa nova língua e transformá-lo em algo inteligível, de prática intelectual, quanto por desenvolver a habilidade comunicativa necessária para interagir com outros falantes. Essa aprendizagem pode ser feita automaticamente em contato com a segunda língua no meio ambiente do aprendiz (exemplo das crianças expostas naturalmente à aquisição de segunda língua, dentro do ambiente familiar) e, também, pode ser feita quando o aprendiz entra em contato com a segunda língua numa situação de ensino, a partir de ensinamentos básicos da língua, por meio de gramáticas, dicionários, numa situação de sala de aula.

Segundo Krashen (1988, p. 76), a aquisição de segunda língua, ou *language acquisition*, refere-se ao processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio humano, em que o aprendiz participa como sujeito ativo. É semelhante ao processo de assimilação da língua materna pelas crianças, processo este que produz habilidade prático-funcional sobre a língua falada e não conhecimento teórico. Desenvolve familiaridade com as características fonéticas da língua, sua estruturação e seu vocabulário. É responsável pelo entendimento oral, pela capacidade de comunicação criativa e pela identificação de valores culturais. Uma abordagem inspirada em aquisição valoriza o ato comunicativo e desenvolve a autoconfiança do aprendiz. De acordo com Krashen (1988, p. 78),

*Language acquisition refers to the process of natural assimilation, involving intuition and subconscious learning, which is the product of real interactions between people where the learner is an active participant. It is similar tongue way children learn their native tongue, a process that produces functional skill in the spoken language without theoretical knowledge*²⁴ (KRASHEN, 1988, p. 78).

No entanto, o conceito de aprendizagem de segunda língua, ou *language learning*, está ligado à abordagem tradicional de ensino de línguas, assim como é ainda hoje praticada nas escolas. A atenção volta-se à língua na sua forma escrita e o objetivo é de levar o aluno a entender a estrutura e as regras da língua, por meio de esforço intelectual e de sua capacidade dedutiva lógica. Esta situação deixa pouco lugar para a espontaneidade, porque, geralmente, o professor assume o papel de autoridade no assunto, sendo a participação do aluno frequentemente passiva. Este é um processo progressivo e cumulativo, normalmente ligado a um plano didático pré-determinado, que inclui memorização de vocabulário e tem por objetivo proporcionar conhecimento metalinguístico:

*It's a progressive and cumulative process normally tied to a preset syllabus that includes memorization of vocabulary. It seeks to transmit to the student knowledge about the language, its functioning and grammatical structure with its irregularities, its contrasts with the student's native language, knowledge that hopefully will produce the practical skills of understanding and speaking the language. This effort of accumulating knowledge becomes frustrating because of the lack of familiarity with the language*²⁵ (KRASHEN, 1988, p. 82).

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

Entretanto, as aquisições de uma L2 e de uma LE se assemelham no fato de serem desenvolvidas por indivíduos que já possuem habilidades linguísticas de fala, isto é, por alguém que possui outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento, usados

²⁴ A aquisição de língua refere-se ao processo de assimilação natural, envolvendo intuição e aprendizagem subconsciente, que é o produto de interação real entre pessoas em que o aprendiz é um participante ativo. É similar ao modo como crianças aprendem sua língua nativa, um processo que produz habilidades funcionais na língua falada sem conhecimentos teóricos. (tradução nossa)

²⁵ É um processo progressivo e cumulativo normalmente ligado a resumos prévios que incluem memorização de vocabulário. Procura transmitir ao estudante conhecimento acerca da língua, suas funções e estrutura gramatical com suas irregularidades, seus contrastes com a língua nativa do estudante, conhecimento que irá ajudar a produzir as habilidades práticas para entender e falar a língua. Este esforço de acumulação de conhecimento torna-se frustrante por causa da falta de familiaridade com a língua. (tradução nossa)

para a aquisição da L1. Uma diferenciação entre essas duas formas de aquisição da língua não materna baseia-se, fundamentalmente, no papel ou função da SL na cultura do falante.

Todavia, devemos ter em mente que a capacidade de se comunicar numa língua estrangeira é importante para a formação do indivíduo e constitui uma das oito competências essenciais necessárias para a realização pessoal, a cidadania ativa, a coesão social e a empregabilidade na sociedade do conhecimento. Por isso, devemos estar atentos ao valor intercultural da aprendizagem linguística e a seus benefícios cognitivos. Sabemos, também, que a aprendizagem das línguas desenvolve a atenção, a percepção, a memória, a concentração, o pensamento teórico e o pensamento crítico, bem como a capacidade de resolver os problemas e de trabalhar em equipe. Além disso, estes benefícios são extremamente importantes para o bem-estar do indivíduo na sociedade, em todos os níveis (PUPP SPINASSÉ, 2005, p. 27).

Em Moçambique, o português tem o estatuto de L2 e/ou LE para a maioria da população. No meio rural, onde há predominância das línguas locais, da família *bantu*, e onde é aprendido só em contexto de escola, contexto no qual a maioria da população, muito raramente, entra em contato com esta língua no dia-a-dia, tem que ser considerado como uma língua estrangeira, diferentemente do meio urbano, em que o português pode ser considerado como uma L2 e já faz parte do ambiente linguístico dos alunos que entram para a escola. Somente em situação escolar é que os alunos entram em contato, pela primeira vez, com esta língua, tanto na oralidade como na escrita.

Como afirma Nhongo (2009, p. 26), a aprendizagem das línguas estrangeiras deve iniciar-se quando a criança é ainda jovem. A aprendizagem precoce destas línguas proporciona à criança o desenvolvimento da sua capacidade de memorização, de raciocínio e de reflexão crítica, mas, ao mesmo tempo, deve aproveitar e expandir a sua imaginação e fantasia. Para tal, as metodologias utilizadas devem ser centralizadas na criança e estar associadas às atividades que tenham interesse para ela (NHONGO, 2009, p. 26).

Em algumas zonas de Moçambique, é normal verificar-se, principalmente nas zonas rurais e suburbanas em que o português é língua estrangeira para os alunos, o uso de variantes linguísticas que, por vezes, são tão marcantes numa comunidade linguística que socialmente são vistas como ‘variante-regional’, e marcam uma determinada comunidade linguística. Esse é o tipo de variável linguística que é marcada pela presença dos segmentos fônicos /b/ e /p/, em que a população é falante do *elomwe* como língua materna. Nesta língua, não existem as consoantes oclusivas vozeadas, ou oclusivas sonoras, (/b/, /d/ e /g/). Por isso, quando

aprendem o português, os falantes desta língua produzem consoantes não vozeadas, ou surdas, (/p/, /t/ e /k/) no lugar das vozeadas, ou sonoras.

Convém ainda sublinhar que essas variantes linguísticas regionais também abrangem as províncias de Nampula, Cabo Delgado e Niassa, a norte do país, onde a população é falante do *emakhuwa* e do *emeetto*.

Esta variação verifica-se nas modalidades oral e escrita da maioria dos falantes dessas línguas. Portanto, a variante fonética /b/ corresponde à variante /p/, e a variante fonética /d/ corresponde à variante /t/. Este fenômeno pode ser justificado por fatores linguísticos (condicionamento das variantes por fatores internos) e não linguísticos (condicionamento das variantes por fatores externos como faixa etária, classe social). Convém acrescentar que, nessas zonas de Moçambique, essa variação abrange falantes de todas as classes sociais, de qualquer faixa etária e, também, de todos os níveis de escolaridade.

Essa situação faz com que esse grupo populacional seja estigmatizado e discriminado pela restante população moçambicana, devido ao seu modo de falar e escrever o Português. Essa estigmatização do Português falado pelas pessoas falantes do *elomwe*, do *emakhuwa* e do *emeetto* em Moçambique, construída nos discursos hegemônicos presentes no dia-a-dia, tem contribuído para uma autoimagem negativa por aqueles que se sentem inseguros e discriminados ao falarem o Português.

Segundo Grosjean (1982, p. 32), afirmar que os falantes com marcas de variação linguísticas regionais falam mal a LE e/ou L2, aprendidas na escola, pode induzir esses falantes a “assimilarem o discurso do preconceito linguístico preconizado pelas representações de línguas de grupos majoritários”, adotando atitudes negativas em relação à forma de falar de sua comunidade linguística, produzindo estereótipos, ao se verem como falantes que falam um Português diferente da norma adotada pela sociedade.

Muitas vezes, essas ‘falas’ preconceituosas criam conflitos linguísticos; no geral, em ambientes sociais e, em particular, em ambientes escolares. Sabe-se que a assimetria e o preconceito decorrentes do contato entre as línguas nacionais e a língua portuguesa, eleita como língua padrão em Moçambique, também atingem a escola.

A propósito de outro contexto sociolinguístico, Maher (2008, p. 27) faz referência a fronteiras que, não sendo impermeáveis, existem entre a instituição escolar e o mundo fora dela. Assim, para essa autora, as relações sociais, os embates culturais e as disputas linguísticas da sociedade chegam à escola e, várias vezes, adquirem ainda mais força nesse contexto.

Convém aqui lembrar o que diz Tarallo (2007, p. 11) sobre a variação sociolinguística numa comunidade de fala. De fato, ele assinala que as variantes se encontram sempre em relação de concorrência: padrão *x* não padrão; conservadora *x* inovadora; de prestígio *x* estigmatizadas. Em geral, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza de prestígio sociolinguístico na comunidade, enquanto as variantes inovadoras são quase sempre não padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade. Contudo, tendo em conta a forma de pensar de Tarallo (2007), não se pode considerar a forma de falar dos falantes com marcas de variação linguística como formas incorretas ou ruins, mas sim como uma questão de atitude sociolinguística dos membros dessa comunidade, porque “as atitudes linguísticas são as armas usadas pelos residentes para demarcar seu espaço, sua identidade cultural, seu perfil de comunidade, de grupo social separado” (TARALLO, 2007, p. 14).

Assim, podemos dizer que a língua, tanto a oral como a escrita, pode ser fator extremamente importante na identificação de grupos, em sua configuração, como também uma possível maneira de demarcar diferenças sociais no seio de uma comunidade. A questão da língua remete-nos para a questão do ‘letramento’ em Moçambique, isto é, para a língua escrita, tanto no ensino de português como língua segunda como no ensino de português como língua estrangeira, ou ainda no ensino das línguas maternas, termo pouco desenvolvido pelos linguistas moçambicanos. Sendo assim, achamos pertinente debruçar-mo-nos sobre este termo no ponto a seguir deste artigo.

Letramento nas zonas rurais de Moçambique: uma questão a ser estudada.

O termo letramento em Moçambique é um termo novo e merece toda a atenção por parte dos linguistas e dos dirigentes da educação, já que seria importante que se verificasse como se dá esse letramento e qual o tipo de letramento que se verifica nos alunos das zonas rurais, por forma a encontrarem algumas soluções para as dificuldades que os professores enfrentam no ensino da escrita em português, bem como no ensino da língua materna do aluno.

Convém sublinhar que estudar a questão do letramento em Moçambique, particularmente nas escolas de educação bilíngue, é uma questão premente, dado que pode ser uma solução para os problemas dos alunos que entram pela primeira vez na escola, caso os

professores aproveitem do conhecimento que os seus alunos trazem das suas práticas sociais de letramento nas comunidades para ensinar não só a escrita do português como também a escrita da língua materna. Assim, iremos dedicar algumas linhas neste ponto do artigo tendo em conta o ponto de vista de alguns linguistas sobre a questão de letramento.

Neste artigo, iremos adotar o conceito de letramento a partir das teorias de Street (1993, p. 102), tendo em conta o seu modelo ideológico. Para este autor, a questão do letramento deve ser estudada de acordo com uma abordagem etnográfica, isto porque o letramento não é pura e simplesmente um conjunto de ‘habilidades técnicas’ uniformes a serem transmitidas àqueles que não as possuem – o modelo ‘autônomo’, mas sim que existem vários tipos de letramento nas comunidades, e que as práticas associadas a esse letramento têm base social.

Nessa modalidade nova de estudar o letramento, encontramos o contraste entre os modelos de letramento – o modelo ‘autônomo’ e o modelo ‘ideológico’, bem como os conceitos de ‘eventos de letramento’ e de ‘práticas de letramento’.

Para Street (2003, p. 4, 2000a, p. 67), o modelo autônomo normalmente surge em contextos de desenvolvimento, como uma simples técnica em que as pessoas precisam aprender uma forma de decodificar as letras. Este modelo, para este autor, funciona com base na suposição de que, em si mesmo, o letramento, de forma autônoma, terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. O modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que podem ser apresentadas como se fossem neutras e universais, sendo que, na prática, essa abordagem trata simplesmente de impor conceitos ocidentais de letramento a outras culturas. Entretanto, o modelo ideológico alternativo oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, à medida que elas variam de um contexto para outro. Este modelo propõe que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos. Tudo tem a ver com o conhecimento, isto é, as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram que a leitura e a escrita vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser (STREET, 2003, p. 4-5).

Para Street (2003, p. 5), os letramentos sociais sugerem que o engajamento no letramento é sempre um ato social, desde o seu início. As formas em que interagem professores ou facilitadores e seus alunos é sempre uma prática social que afeta a natureza do

letramento a ser entendido e as ideias que os participantes possam ter sobre o processo, em especial aos novos aprendizes e sua posição nas relações de poder (STREET, 2003, p. 5).

De acordo com este autor, este modelo não deve ser chamado só de cultural, mas sim de ideológico, uma vez que é importante não apenas atentar a significados culturais, mas também à dimensão de poder conferida por esses processos de leitura e de escrita. Para Street (2003, p. 6), fazendo referência a Street (1996, p. 22), “parece bastante impossível tratar da questão de letramento sem examinar ao mesmo tempo os aspectos que têm a ver com o poder”.

Street (2003, p. 9) faz referência a Heath (1982, p. 24) e ao conceito que ela escreveu sobre o ‘evento de letramento’, como qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos, e, então, Street propõe seu próprio conceito de evento de letramento. Para Street (2003, p. 9), ‘evento de letramento’ é aquele que permite aos pesquisadores ou aos profissionais focalizar uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, em que se consegue observar um evento que envolva a leitura e/ou a escrita, e do qual se pode começar a determinar as características. Já para o conceito de ‘práticas de letramento’, Street (2003, p. 8) afirma que “dentro de uma abordagem social de letramento, este conceito de práticas de letramento tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social”, isto é, as práticas de letramento referem-se a esse conceito cultural mais amplo das formas específicas de pensar e de fazer a leitura e a escrita dentro dos contextos culturais.

Portanto, para Street (2003, p. 9), a apresentação do letramento como sendo autônomo é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento, que, em realidade, disfarça a maneira em que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas, mostrando-se, assim, um modelo ideológico e não autônomo (STREET, 2003, p. 9).

Ainda sob a ótica deste autor, o modelo ideológico consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas, por exemplo, na codificação, no reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas e no engajamento das estratégias aos níveis das palavras, sentenças e de textos, como o exigem tantos dos atuais programas nacionais de letramento. Entretanto, o modelo ideológico reconhece que essas habilidades técnicas estão sempre sendo empregadas em um contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido (STREET, 2003, p. 9).

Assim, julgamos nós que, do ponto de vista deste autor, é necessário que aqueles que têm acesso ao discurso e ao poder dominantes e que reproduzem as fontes de letramento deixem de pensar nesse tipo de letramento e comecem a pensar mais num tipo de letramento que esteja direcionado aos grupos sociais, para que todos tenham acesso à linguagem e ao letramento do poder em qualquer parte do mundo, já que, em algumas partes do mundo,

os pais das crianças pertencentes a minorias étnicas nos países em que tenham sido promovidas uma educação e uma variação linguística “multiculturais” argumentam que os filhos estão simplesmente recebendo uma educação de “segunda classe”, sendo-lhes negados os gêneros que tenham relação com o poder (STREET, 2003, p. 10).

Esta situação descrita por Street (2003, p. 10) é também demonstrada por alguns pais que têm matriculados os seus filhos na educação bilíngue em Moçambique. Muitos pais e responsáveis pelos alunos, que ainda não estão bem conscientizados da importância do ensino bilíngue, aventam a hipótese de que este ensino veio para que seus filhos não tenham acesso ao poder, nas cidades capitais, já que eles têm uma educação diferenciada em relação aos alunos das cidades capitais que seguem o modelo de ensino monolíngue, tradicional, em que estão matriculados os filhos das pessoas detentoras do poder no país e das pessoas que vivem nas zonas urbanas. Como afirma Street (2003, p. 10), “os que estejam no poder manterão o domínio enquanto forem vistos como oferecendo acesso aos que não possuam poder” e continua afirmando que

um modelo ideológico de letramento parte da premissa de que práticas variáveis de letramento são sempre enraizadas em relações de poder, e que as aparentes inocência e neutralidade das “regras” atuam para disfarçar as maneiras de manter esse poder através do letramento. Daí, as baixas taxas de aceitação e altas taxas de evasão verificadas nos programas formais (STREET, 2003, p. 10).

Portanto, o modelo ideológico é chamado de ideológico em vez de simplesmente modelo cultural ou pragmático, precisamente por chamar a atenção para a natureza desigual e hierárquica do letramento na prática (STREET, 2003, p. 10).

Hoje em dia, de acordo com o acima citado, a boa prática em educação exige que os facilitadores expandam aquilo que os aprendizes trazem para a sala de aula, ouvindo, e não apenas transmitindo, e respondendo às articulações locais do que é ‘necessário’ tanto quanto chegando aos próprios ‘julgamentos’ dessa necessidade, como pessoas de fora. Da mesma forma, a boa prática política exige que os desenvolvedores escutem de onde as pessoas vêm,

expandindo os pontos fortes locais, sem simplesmente imaginar que fosse possível trabalhar sem eles. Portanto, a pesquisa etnográfica, de acordo com o modelo ideológico, envolve a rejeição às aulas formais e ao letramento baseado na escola, em que não existe relação com as práticas locais de comunicação (STREET, 2003, p. 12-13).

Assim, é preciso que os elaboradores dos programas de educação repensem nas práticas de letramento atuais que tendem a ser tradicionais e que não são sensíveis aos aspectos culturais das comunidades.

Entretanto, Martin-Jones (2010, p. 7) trata a questão do letramento como práticas situadas e influenciadas pelo contexto cultural e social sempre em mudança, ressaltando a questão de identidade, quando se constrói uma vida social. Essa definição pode ser vista de acordo com uma perspectiva etnográfica à medida que oferece detalhes sobre como as pessoas dão vida aos textos em práticas de letramento cotidianos.

Ainda sobre a questão do letramento, Jung (2009, p. 84) define letramento como o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. Segundo esta autora, de acordo com esta noção de leitura e de escrita, a concepção escolar de alfabetização é reducionista e está quase que, casualmente, associada com o progresso, a civilização, a mobilidade social. Afirma, ainda, que se trata de um modelo autônomo de letramento e que, segundo Street (1984, p. 18), a escrita é um produto completo em si mesmo. Ao conceber a escrita dessa forma, o leitor não precisa considerar o contexto de sua produção para a interpretação. O processo de interpretação está determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito. Assim, a escrita e a oralidade representam ordens diferentes de comunicação, pois, enquanto a escrita é, em princípio, um produto completo em si mesmo, a oralidade está ligada mais diretamente à função interpessoal da linguagem, às identidades e às relações que as pessoas constroem na interação (JUNG, 2009, p. 84-85).

Assim, de acordo com Jung (2009, p. 85), relativamente à adoção deste modelo autônomo de letramento, a escola atribui o eventual fracasso escolar ao indivíduo. Para a escola, o indivíduo não aprende a escrita porque pertence ao grupo de pobres e marginalizados. A autora, ainda, acrescenta que essa concepção resulta naquilo que Signorini (1994, p. 12) define como mito de letramento, ou seja,

uma espécie de fê nos poderes, ou “capacidades” do letramento como tecnologia fundamentalmente neutra – conhecimento das letras – e disponível, tanto ao desejo individual de sucesso na esfera pública, quanto ao desejo coletivo de progresso e desenvolvimento (JUNG, 2009, p. 85).

Jung (2009, p. 85) afirma também que existe outro modelo alternativo de letramento que se contrapõe ao modelo autônomo, que é o modelo ideológico. Neste modelo, as práticas de letramento (no plural) seriam social e culturalmente determinadas, o que equivale a dizer que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada. Assim, as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas do poder. É preciso observar, então, o processo de socialização das pessoas na construção de significados pelos participantes (JUNG, 2009, p. 85).

Jung (2009, p. 86) declara, ainda, que há estudos que mostram as diferenças em relação aos usos e funções de letramento e seus efeitos sobre as relações sociais, maneiras e estilos de comunicação, nas três comunidades estudadas por ela. Contudo, essas diferenças extrapolam o uso restrito da escrita, manifestando-se também na oralidade dos sujeitos e nas formas de organização social e de interação no lar. Ainda afirma que estudos de Heath (1983, p. 48) mostram que, em certas classes sociais, as crianças são letradas por possuírem estratégias orais letradas. Tais estratégias são desenvolvidas antes mesmo de as crianças serem alfabetizadas, a partir do relato das histórias pelas mães. E acrescenta que disso resultam padrões diferentes de adaptação da criança no início da sua vida escolar (JUNG, 2009, p. 86).

Efetivamente, se formos estudar outras comunidades, principalmente as dos países em vias de desenvolvimento, como comunidades das zonas rurais de Moçambique, verificaremos que as crianças se iniciam muito cedo nas práticas de ‘letramento’. Isto se deve ao fato de que os pais, pelas condições de vida de pobreza em que se encontram, são levados a pedir a ajuda dos filhos menores para fazerem a venda dos produtos agrícolas. Enquanto eles produzem, os filhos vendem os produtos, como uma forma de aumentar o rendimento econômico da família. Esta situação verifica-se mesmo antes de as crianças serem alfabetizadas nas escolas. Elas já sabem fazer transações monetárias, fazendo contas simples como de somar e subtrair, recebendo trocos e até mesmo regateando preços. Crianças há que até mesmo nessas transações comerciais vão elogiando os seus produtos como bons, melhores, frescos, grandes e gostosos, usando, enfim, adjetivos para qualificarem os seus produtos e, assim, serem vendidos mais facilmente. Não será esta uma forma de letramento, com base em práticas sociais?

Mais uma vez podemos afirmar e corroborar com autores que afirmam que as crianças que nas escolas aprendem primeiro em suas línguas maternas têm melhores resultados escolares do que aquelas que entram para a escola aprendendo diretamente em uma segunda língua, que não a sua língua materna. Isto porque, muito do que tais crianças aprenderiam na escola, elas já trazem essa bagagem, esse pré-conhecimento, de suas línguas maternas pelas práticas que elas têm na sociedade e/ou na comunidade em que estão inseridas no dia-a-dia.

Relativamente a esta questão de letramento, Jung (2009, p. 87) discute como uma atividade social, descrevendo-o em termos de práticas e eventos sociais. Como prática de letramento, a autora define os padrões culturais de uso da leitura e da escrita em uma situação particular, isto é, as pessoas trazem seu conhecimento cultural para uma atividade de leitura e escrita, definindo os caminhos para utilizar o texto escrito em eventos de letramento. Os eventos, por sua vez, são as atividades particulares nas quais o texto escrito tem um papel e tem certa regularidade, por exemplo, o fato de dois amigos discutirem com regularidade um artigo do jornal local, numa praça ou sentados na sala de estar, planejando escrever uma resposta para o jornal. No momento em que vão discutir como escrever a carta, os dois amigos vão recorrer às formas de falar e de escrever, isto é, os dois participantes fazem uso de suas práticas de letramento (JUNG, 2009, p. 87-88).

Segundo esta autora, é preciso entender que a escola é apenas um domínio social no qual alunos e professores desempenham papéis sociais que exigem determinado letramento. Não são apenas as crianças que aprendem, tampouco a escola é o único local em que se aprende. Qualquer evento de letramento envolve aprendizagem. Quando ingressam na escola, as crianças precisam aprender a participar dos diferentes eventos que acontecem nesse domínio. Identificar e aprender as formas de participação social aceitáveis nesse domínio é tarefa fundamental para interagir nesse ambiente e obter sucesso escolar. As crianças mais lentas, ou que têm dificuldade para aprender tais formas de participação social, muitas vezes, são vistas e marcadas na escola como crianças com dificuldade de aprendizagem. A escola, nesse caso, adota o critério de competência comunicativa como sinônimo de competência cognitiva, fato que se mostra muito difícil, geralmente para as crianças que vêm de comunidades com culturas diferentes da cultura dominante ou da cultura valorizada pela escola.

Essas crianças traziam para a escola os modos culturais da comunicação verbal e não verbal da ordenação da fala para a interação. O ritmo de sua conversa era mais lento, as pausas entre os turnos conversacionais eram mais longas, elas toleravam bem os silêncios e raramente começavam a falar ao

mesmo tempo; seus turnos variavam menos em duração, ou seja, os modos culturais da organização da conversa não correspondiam ao modo de comunicação dos anglo-americanos, alunos comparados com os alunos índios” (JUNG, 2009, p. 88-89).

Estes casos também são verificáveis e passíveis de serem testados em escolas dos países plurilíngues, em que a criança, quando ingressa para a escola, traz uma cultura de conversa muito diferente da cultura que essa instituição adota; nesses casos, língua segunda e/ou língua estrangeira para os alunos. Tal como os alunos índios quando ingressam para a escola, a criança moçambicana da zona rural também demonstra o ritmo de conversação mais lento, as pausas entre turnos conversacionais mais longos, privilegia o silêncio e só fala quando solicitada, uma de cada vez, principalmente quando em aulas de língua estrangeira, não só porque é uma língua diferente da sua língua materna em termos estruturais, o que faz com que se leve mais tempo a interiorizar, como também porque são atitudes que fazem parte da sua cultura, falar só quando lhe é solicitado, principalmente quando está em interação com um adulto.

Assim, segundo Jung (2009, p. 89-90), nesse sentido, um modelo unilinear de aquisição da leitura e da escrita na escola representa, muitas vezes, uma oportunidade de continuação do desenvolvimento linguístico e aquisição do letramento escolar de crianças que foram socializadas por grupos majoritários, e representa uma ruptura para as crianças que não foram familiarizadas com a escrita antes do seu ingresso na escola, ou, ainda, para aquelas crianças que tiveram um processo de socialização diferenciado no seu grupo (JUNG, 2009, p. 29-90).

No entanto, sabe-se que alguns autores utilizam o termo letramento para se referirem ao que o aluno faz com a escrita e a leitura ao dominar o código, por exemplo, experimentar e usufruir da riqueza da linguagem, aprender sobre o mundo e compartilhar conhecimentos com outras pessoas, refletir sobre suas vivências, resolver problemas cotidianos etc. Entretanto, para Soares (2002, p. 38), letramento é “o resultado da ação de ensinar a aprender as práticas sociais de leitura e escrita”. Já Marcuschi (2001, p. 15), ao tratar a questão do letramento, afirma que hoje predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais. Para este autor, relativamente à presença da escrita, pode-se dizer que, mesmo criada pelo engenho humano tardiamente em relação ao surgimento da oralidade, ela permeia hoje quase todas as práticas sociais dos povos em que penetrou. Assim, mesmo os analfabetos, em sociedades com escrita, estão sob a influência do que contemporaneamente se convencionou chamar de

práticas de letramento, isto é, um tipo de processo histórico e social que não se confunde com a realidade representada pela alfabetização regular e institucional (MARCUSCHI, 2001, p. 15).

Marcuschi (2001, p. 16) afirma também que se deve ter muito cuidado diante da tendência à escolarização do letramento, que sofre de um mal crônico ao supor que só existe um letramento. O letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem ‘letramentos sociais’ que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando, por isso, serem depreciados. A escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade, como nos seguintes contextos: o trabalho, a escola, o dia-a-dia, a família, a vida burocrática, a vida intelectual (MARCUSCHI, 2001, p. 16).

Portanto, para Marcuschi (2001, p. 18), há uma distinção bastante nítida entre a apropriação e/ou distribuição da escrita e leitura (padrões de alfabetização) do ponto de vista formal e institucional e os usos e/ou papéis da escrita e da leitura (processos de letramento) como práticas sociais mais amplas. Assim, mesmo pessoas ditas ‘iletradas’, ou seja, analfabetas, não deixam de estar sob a influência de estratégias da escrita em seu desempenho linguístico, o que torna o uso do termo ‘iletrado’ muito problemático em sociedades com escrita. Sabe-se que a fala e a escrita são atividades comunicativas e práticas sociais situadas em que, em ambos os casos, temos um uso real da língua. Assim, são exemplos de letramento em famílias nas sociedades iletradas – cheques para assinar, contas a fazer, recados a transmitir, histórias a contar as crianças antes de dormir, as fofocas do dia a por em ordem, etc. (MARCUSCHI, 2001, p. 18).

Segundo Marcuschi (2001, p. 19), o letramento é um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos que se distribuem em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo. Para o autor, o letramento envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas, etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve Tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

Considerações Finais

Chegados a este ponto da nossa reflexão sobre o ensino de português como língua estrangeira e segunda língua em Moçambique, em que focalizamos, de entre vários pontos relacionados com o ensino de português em Moçambique, a questão do letramento nas zonas rurais de Moçambique, cabe-nos dizer que dado o contexto em que a língua portuguesa é ensinada e aprendida nas escolas das zonas rurais, esta deve ser considerada como língua estrangeira e ensinada como tal, já que, como vimos anteriormente, é uma língua com a qual a criança entra em contato por vias instrucionais, em contexto da sala de aula. Relativamente à questão do letramento nas escolas das zonas rurais, este deve ser tomado a peito pelos fazedores de programas do ensino primário e incluído na formação pedagógica dos professores do ensino básico bilíngue, como algo que está relacionado com práticas e eventos sociais, em que as crianças, ao entrarem em contato com o português pela primeira vez na escola, aproveitam o seu conhecimento cultural para uma actividade de leitura e/ou de escrita em uma situação particular, definindo os caminhos para utilizar o texto escrito em eventos de letramento. Este fato poderá ajudar o professor a ensinar a escrita do português, como também a escrita da língua materna, oferecendo uma solução aos alunos que aprendem a língua portuguesa pela primeira vez em contexto escolar. Estas teorias relacionadas com a questão do letramento deveriam ser plasmadas nas políticas linguísticas em Moçambique, dado que, atualmente, a boa prática em educação exige que os facilitadores expandam aquilo que os aprendizes trazem para a sala de aula, ouvindo e não apenas transmitindo, e respondendo às articulações locais do que é “necessário”, como forma de incentivar o aluno à aprendizagem das línguas.

Relativamente à situação da variação linguística que se verifica nos alunos das zonas rurais, e não só, julgamos que todos devemos conscientizarmo-nos de que essas marcas de variação constituem uma atitude sociolinguística desses falantes, que marcam o seu espaço, a sua identidade cultural, seu perfil de comunidade e não formas de dizer incorretas.

Referências

CARIONI, Lília. “Aquisição de segunda língua: A teoria de Krashen”. In BOHN, H.; VANDRESEN, P. (org.) *Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora do UFSC; série Didática, 1988.

GONÇALVES, Perpétua e STROUD, Christopher (Org.). *Panorama do português oral de Maputo: vocabulário básico do português (espaço, tempo e quantidade)*. Contextos e Prática Pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, nº 36. vol. IV, Maputo: Moçambique, INDE, 2000.

GROSJEAN, François. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

JUNG, Neiva Maria. “Letramento: Uma concepção de leitura e escrita como prática social”, in BAGNO, Marcos. *et al. Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. Organização de Djane Antonucci Correa e Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh, São Paulo: Parábola Editorial, 2ª ed., 2009.

KRASHEN, Stephen. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1988.

MAHER, Terezinha. M. *Em busca de conforto linguístico e metodológico no Acre indígena. Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 47, n. 2, ago/dez. 2008, p. 409-428.

MARCUSCHI, Luiz António. A. *Análise da Conversação*. 5ª ed. São Paulo: Ática. 2001.

MARTIN-JONES, Marilyn. “Languages, texts and literacy practices: an ethnographic lens on bilingual vocational education in Wales”. In MCCARTY, T. (Ed.); Lawrence Erlbaum. *Ethnography and language policy*. New Jersey: Mahwah, 2010.

NHONGO, Názia Anita Cardoso. *A habilidade escrita dos alunos no programa de educação bilíngue no ensino básico em Moçambique*. Dissertação de Mestrado, não publicada, Lisboa: 2009.

PUPP SPINASSÉ, Karen. “Os conceitos língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de língua alóctones minoritárias no sul do Brasil”. In *revistacontingentia.com*. 2005.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

_____. “Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento”. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre “Letramento e Diversidade”, out. 2003.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

LEITURAS COM PARTILHADAS, LEITORES MULTIPLICADOS

Eliana Yunes²⁶

Resumo: Este ensaio propõe uma reflexão em torno à questão da formação de leitores, partindo da experiência de ler-com, ler junto, para a descoberta do sentido da leitura que transforma a vida, a subjetividade, a participação social. Em diálogo com diversos teóricos e pensadores aponta a leitura solidária como antídoto para o desgosto de ler.

Palavras-chave: Leitura solidária; Formação de leitores; Mediação; Função da literatura.

Era uma vez... a leitura.

Nos anos 90, quando começamos a falar de leitura como uma prática fundante da subjetividade em construção - permanente -, como um exercício de qualificação da vida social, não encontramos muitos interlocutores, mesmo entre intelectuais absolutamente cômicos do valor da alfabetização funcional. Todo especialista no tema, desde a revolução francesa, pôde rastrear a luta pelo domínio da cultura letrada, entre os povos emergentes do colonialismo; eles sabiam que a educação efetiva seria capaz de alavancar o desenvolvimento social e depois, econômico, com que os estados modernos conquistaram sua relativa autonomia. Contudo, ler significava mais que passar do campo da oralidade para o da escrita, cujo código desvendado abria passagem para o livro e para a comunicação gráfica, que escapara do círculo fechado de reis, profetas e poetas.

Nos anos 80, surgira o conceito de analfabetismo funcional que, no mínimo, assinalava duas questões: o domínio do código não significa que o iniciado tenha efetivamente se apropriado do ato de ler; há pessoas com capacidade de leitura ativa que, no entanto, não lêem. Em ambos os casos, o investimento escolar na formação cultural do cidadão sai arranhado pelo retorno inexpressivo na condução da vida pessoal e na responsabilidade social que a efetiva cidadania traria. A conexão entre uma coisa e outra não parece tão óbvia, à maioria.

À leitura corresponde tal alargamento de mundo, uma ampliação tão potente da linguagem, primeiro linguística e logo semiótica (pela transposição do modo de construção de significados e sentidos de uma esfera para outra), que ler passa à condição *sine qua non* para partilhar idéias e reflexões que, de alguma maneira, movem o universo humano. Isto, simplesmente porque ao organizar o *discurso* pessoal a partir da *langue* coletiva, o falante começa a exercitar a prática que o faz verdadeiramente humano - a de pensar. Claro que sendo

²⁶ Prof^a Dr^a do Departamento de Letras, da PUC-Rio de Janeiro, Brasil, eliana.yunes@gmail.com.

animais racionais temos a ideia - falsa - de que todos pensamos e do mesmo modo, quando, em realidade, pensar pode ser uma prática automática de reagir/responder ao cotidiano com mesmices, sem personalidade, sem inventividade, de modo automatizado, sem considerar circunstâncias e contextos, isto é, sem interagir, como se nada lhe dissesse respeito, a menos que toque o bolso ou o estômago.

Entretanto... Ler permite colher, escolher, eleger, todos os verbos de uma mesma raiz. Catar grãos aqui e acolá, para fazer seu próprio alimento, para garantir o seu sustento. Não é uma bonita imagem gerada da etimologia de *legere*? Quem lê cata grãos pelos textos alheios, dizia um sociólogo francês chamado Michel de Certeau. E se a leitura não deixa tantas pistas como a escrita, será muitas vezes porque não registramos *seu efeito* em nós.

A leitura é, pois, uma ação que gera energia, reflexão, constituição psíquica e afetiva na pessoa, por lhe oferecer mais que a instrumentalização de um código: a condição de expressão de seu interior na ação comunicativa com o mundo, como assinalou Habermas. Como se ler fosse uma prática vitalizante do pensamento e da linguagem que apura o pensar e o sentir, sem qualquer conotação moral, ainda que considere a ética, de alguma forma, uma linha fronteira da relação com o outro.

A leitura se constituiu desde sempre numa espécie de *upgrade* da interpretação *do estar* no mundo para uma condição *do ser* no mundo. Por isso temos que entender a leitura numa dimensão bastante mais ampla do que a que nos legaram os gregos com a invenção do alfabeto. A leitura precede a escrita, digo eu, como a leitura de mundo precede a da palavra, dizia o mestre Paulo Freire. Não há mesmo possibilidade de sobreviver, desde as intempéries naturais até aos inimigos culturais, sem estratégias de leitura dos acontecimentos. Mas esta sofisticação “natural” está entre os povos ágrafos que leram o tempo e o clima, como lemos, reconhecendo estranhamentos, gestos e atitudes estrangeiros com referência a nosso código de valores. Lemos com o que somos, com as experiências acumuladas e mixadas, com nossos afetos e nossas necessidades se interpondo como filtros.

A estética da recepção, elaborada em 1967 pelo grupo de Konstanz, na Alemanha, H.R.Jauss à frente, fez uma interpretação da permanência viva dos clássicos entre leitores modernos e uma análise das alterações sofridas em sua leitura. Com isto descortinaram que o sentido das obras muda, segundo os tempos e os intérpretes. Os tempos correspondem a mudanças na ordem social, política, econômica e de valores que afetam o significado das práticas culturais que exercem os sujeitos. No tocante aos intérpretes, não se trata de uma figura pessoal, mas das condicionantes que em seu entorno favorecem um tipo de formação,

atravessada por variáveis que acabam por constituir uma cadeia de *interpretantes* que se estabelece segundo pontos de vista e contextos, para dar sentido às textualidades diversas de um coletivo social. Por isso, muitas vezes, uma sociedade compreende as coisas de um modo semelhante, à diferença de outra: o que se interpõe como sustento da interpretação, com relação à figura da mulher, por exemplo, entre os povos mulçumanos e os europeus? As variáveis histórico-sociais condicionam a formação dos leitores de um tempo e de um espaço político-cultural.

Sabemos hoje que, além de livro, lemos uma exposição com seus objetos e curadoria, um concerto, uma novela - e não apenas na sua dramaturgia -, um desfile de modas ou de escolas de samba, uma cidade e sua arquitetura, cujo texto subliminar é construído pelo leitor, não como ledor ou espectador passivo, mas como coautor. Isto é também o que acontece com a leitura de um romance, poema ou conto, notícia, informação ou recado: somos coautores, tão responsáveis pela disseminação do seu sentido, como o admitiam os escritores imediatamente pós-Gutenberg, ao terem que zelar pelo risco de “desvios” de sentido do texto impresso e longe do autor, que poderiam comprometer “sua intenção” autoral. Esta vigilância antes exercida à distância pelos paratextos (prefácios, apresentações, posfácios, orelhas etc.) não controlava, nem tem como controlar na atualidade, a produção de sentido de obras de circulação pública, fora de regimes de exceção.

Considerando estas observações como premissas do que seja leitura, hoje, a Cátedra Unesco de Leitura tem trabalhado com determinação na disseminação de práticas leitoras com este paradigma e investido fortemente na consolidação de programas e projetos que enfatizem a formação de mediadores. É bom que se entenda o conceito. De fato, entre textos e leitores, há um conflito de muitas ordens, estranhas à relação direta de ambos, mas não se trata apenas deste tipo de demanda por mediação. Mediadores são os que *estando entre*, como pontes, não criam barreiras, nem impõem um compasso na travessia de mão dupla, mas se expõem em seu próprio fazer, deixando entrever o modo como opera sua construção de sentido na leitura. Isto fazem ou deveriam fazer os críticos, para não se tornarem opinantes apenas.

Sou teu Leitor. Estou escrevendo Leitor com letra maiúscula de propósito: acho que ser Leitor é uma ocupação maior e acho também que se um Leitor se liga numa escrita do jeito que eu me ligo nos teus livros é porque existe uma coisa chamada afinidade, é ou não é?

Este trecho, que está em *Paisagem*, de Lygia Bojunga (p.6), aponta para o cerne da questão na debatida formação do Leitor – é preciso que a descoberta de uma afinidade, portanto de algo, mesmo que estranho e inominado, exista no leitor e que seja provocada pelo texto, vindo à tona como uma descoberta, um susto, um desejo, estabelecendo uma

cumplicidade de palavras e sentimentos entre um e outro. O mediador faz as apresentações, aproxima os que estavam distantes sem poder, por conta própria, dar-se a conhecer, como o faz em *O Livro dos Abraços* (p.3), Eduardo Galeano, no conto “A função da arte/1”:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, o levou para que o descobrisse. Viajaram para o sul. O mar estava mais além das altas dunas, esperando.

Quando o menino e seu pai alcançaram por fim aqueles picos de areia, depois de muito caminhar, o mar estava lá diante de seus olhos. E foi tal a imensidão do mar e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo pela formosura.

E por fim, quando conseguiu falar, tremendo, balbuciando, pediu ao pai:

– Ajuda-me a ver!

Eis o papel do mediador: ajudar a ler...

A experiência que atravessa um leitor se torna indelével, embora se modifique com o passar do tempo como uma cicatriz. Estamos falando de experiência, não de vivência no sentido benjaminiano. Lá no texto *O Narrador*, ele faz uma diferença importante entre uma coisa e outra. A primeira implica em *connocere* (*conhecer*), isto é, passar *a ser com* o outro ou outra coisa, portanto tê-la de modo íntimo, no seu interior; a segunda pode resultar numa história que se sabe, um acontecimento que se acompanhou e que está na nossa memória, não necessariamente na nossa “carne”. A partir disso, percebe-se que a função de um mediador, um formador de leitores é a de dar passagem aos afetos e reflexões que a leitura promoveu nele mesmo, para que o outro reconheça que há espaço para sentir e pensar diante de algo novo. Sigamos ainda com Lygia na mesma obra:

[...] Foi só aí que eu saquei que não é resenha, nem publicidade que espalha o que um escritor escreve, é a gente, Leitor, a gente espalha até sem querer [...] p.85.

Uma vez atravessado pela experiência que alterou sua percepção de mundo – ainda que em um episódio específico, os ecos se estendem ao conjunto da visão cultural e ideológica que constitui o entendimento básico das coisas –, o leitor sente um irreprimível desejo de comentar, de “avisar” alguém do que se passou com ele diante de uma peça, um filme, um texto, uma paisagem; a “sensação” que se experimentou, pelo horror ou pela alegria, como apontava Aristóteles falando da tragédia, quer abrir passo à comunicação. Esta, por sua vez, em um grupo, numa sala de aula, numa família, começa a tecer uma teia memorável de trocas que redimensionam o mundo. Daí que os círculos de leitura sejam tão cativantes para criar o gosto de ler. E o mediador não será um “sabichão” que intimida com seu poder sabe-tudo, mas um guia, um companheiro de jornada. Lembremos com Winnicott, que abordou a relação entre *os bebês e suas mães*, que estas devem ser *suficientemente* boas, que cuidam, amparam, apoiam; se a mãe for boa às raias da perfeição, não haverá espaço para

que o filho aceite desafios e cresça por seu próprio potencial. Mas tudo isto é um aprendizado e demanda tempo, convívio, continuidade.

Quando comecei a escrever para a *Pais&Filhos* uma página de recomendações, já havia modificado, em minha passagem pela direção da FNLIJ, os critérios de classificação dos livros que se usava com base em Piaget, por faixa etária. Mas aprimoramos um pouquinho mais a compreensão que tivera para uma tipologia de leitores em formação. Havia chamado de pré-leitor aquele que não conhecia as letras, mas observei depois que não era coerente com a idéia de que a leitura precede a escrita e de que há mais sistemas a ler do que o gráfico. Um livro de imagens como o de Angela Lago, *Cena de Rua*, pode ser um soco no estômago de um adulto. Somos leitores iniciantes mal abrimos os olhos. Com o exercício se estabelece um processo que criar um leitor recente, com alguma prática de seguir o texto, se ele não for muito longo. Quando ele passa a dominar textos mais complexos, torna-se fluente, capaz das entonações necessárias e da leitura silenciosa. O chamado leitor competente aparece quando ele pode ler e associar sua leitura a de outros textos, tirar algumas inferências. Este é o passo anterior a tornar-se um leitor crítico no sentido mais amplo que podemos dar ao termo, para quem tem ideias a comentar e a replicar sobre o que lê, com juízo e tomada de posição. Mais ainda assim há níveis de criticidade que podem ocorrer desde as primeiras leituras. O mesmo Galeano guarda um primor de registro no mesmo livro (p.28) de uma pequenina que resiste a comer enquanto Onélio Jorge Cardoso, grande escritor cubano, lhe conta uma historieta forjada:

– *Havia uma passarinha que não queria comer a comidinha. A passarinha tinha o biquinho fechadinho, fechadinho e a mãezinha lhe dizia: Você vai ficar anãzinha, passarinha, se não comer a comidinha. Mas a passarinha não fazia caso da mamãezinha e não abria o biquinho...*

Então a menina o interrompeu opinando:

– *Que passarinha de merdinha!*

Mas é verdade que se começa por ler mecanicamente, frases e textos familiares, que parecem reportar coisas conhecidas, nos quais se pode ter um gosto gratificante de reconhecimento. Mas a cada nova leitura, o radar sensitivo-intelectivo está ligado no rastreamento do novo, do que não se conhece, e o gosto se torna exigente, procurando descobrir algo que não está em seu *acervo* de vida, nem em seu *repertório* de seleções favoritas. Pouco a pouco a capacidade crítica, quer dizer, de discernimento, de separação e rearticulação das coisas, toma lugar e se instala uma visão apurada, perspicaz, de quem percebe subentendidos, reconhece alusões e pode inclusive estabelecer juízos sobre o lido, visto, ouvido.

Há uma passagem muito linda em *Infância*, (p.220 e 222) de Graciliano Ramos, quando, depois do sofrimento miserável com a alfabetização, em casa e na escola, ele descobre a biblioteca de um conterrâneo que lhe franqueia as portas e os livros que vão se revelando uma condição de vida insuspeitada por ele. E é autobiográfico!

[...] Eu prezava ler, não os compêndios escolares, insossos, mas aventuras, justiça, amor, vinganças, coisas até então desconhecidas. Em falta disso agarrava-me a jornais e almanaques, decifrava as efemérides e anedotas das folhinhas. Esses retalhos me excitavam o desejo que ia se transformando em idéia fixa.[...] E onde conseguir livros?

*[...] Mais tarde me assombrou o arranco de energia, que em horas de tormento se reproduziu. Como veio semelhante desígnio? De fato, não houve desígnio. Foi uma inexplicável desapareção da timidez, quase desapareção de mim mesmo. Expressei-me claro, exhibi os gadanhos limpos, assegurei que não dobraria as folhas, não as estragaria com saliva, Jerônimo (Barreto) abriu a estante, entregou-me sorrindo *O Guarani*, convidou-me a voltar, franqueou-me as coleções todas.*

A leitura pode transformar a vida, tanto de gente que chegou à condição de escritor, como nosso romancista alagoano que aos 14 não conseguia ler, quanto de gente que virou *rapper* a partir de um livro encontrado no lixo, sem capa, e ler tornou-se uma aventura jamais interrompida pelo neoleitor. Era um clássico de Lobato. O vídeo está no *YouTube* e, como *Reinaldo do Morro do Alemão*, ele tem opinião sobre a escola e sobre as políticas públicas para a educação!

Obras clássicas são aquelas pelas quais o tempo passa e elas permanecem novas, nunca saem da “classe”, ou como dizia Ítalo Calvino, um dos maiores escritores do século XX, **“Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.”**

Procuro recordar-me da minha própria história de leitora em formação, para dizer que ninguém nasce leitor acabado, como se houvesse na programação genética algo determinado. A leitura é uma prática cultural que se adquire e enriquece na interação com os outros e com o mundo. O que posso reconstituir hoje, da minha descoberta da leitura como divisor de águas na vida, vem da infância, aquela mesma da qual Drummond dizia lembrar-se em seu poema *Infância* e que lhe pareceu mais tarde como se a sua *“história [fosse] mais bonita que a de Robinson Crusóé.”*

Um dia me dei conta de que pensar e sentir a literatura era pouco e que deveria me tornar “pescadora de leitores”. Foi assim que me envolvi com a Fundação Nacional do Livro Infantil, ao lado de Glória Pondé, na Fundação Biblioteca Nacional com Affonso Romano de Sant’Anna, na Cátedra Unesco de Leira com Luiz Antonio Coelho, Tania Dauster e Ricardo Oiticica, entre outros, motivada por Monteiro Lobato.

É no que estamos, hoje, os envolvidos como mediadores na formação de agentes de leitura. Que bela ideia a de formar formadores que multiplicarão leitores, não por técnicas e teorias – que subjazem a todo fazer – mas pela experiência de ser, de fazer-se leitor. Este movimento de corpo a corpo, olho no olho, já experimentavam os contadores de histórias, capazes de apaixonar pela palavra não-leitores e incitá-los a buscar até a alfabetização, como D. Silvina de Itapetinga, registrada lindamente por Maria Helena Martins, no seu livrinho (porque mínimo) indispensável, *Os Enigmas da Leitura*, que cabe no bolso ou na bolsa de qualquer um de nós.

Esta metodologia do ler-com-o-outro ou ler-para-o-outro não perdeu sua força e validade porque a força da palavra oral carrega uma credibilidade que na escrita foi vencida pelo distanciamento. O mesmo Walter Benjamim, já aludido, mostra, naquele texto, que o narrador sedentário trazia as histórias da tradição e encontrava escuta atenta, enquanto o viajante estava associado ao maravilhamento, ao fantástico e, por isso, menos confiável. Com o tempo, passou a valer o escrito e a palavra dos livros tornou-se sagrada, de modo que o poder do impresso deslocou duplamente o leitor: ele não conhecia o código e ficou sem acesso imediato às letras, sendo o mediador nem sempre fidedigno; sem recursos para pensar e replicar, a palavra escrita tornou-se lei.

A caminho de uma sociedade reconhecidamente plural, diversa, sabe-se que o aporte dos muitos segmentos culturais que constituem o povo brasileiro é grande, embora permaneçam restritos localmente, com pouca circulação. Os muitos gêneros, os diferentes suportes, as distintas linguagens e narratividades em curso precisam ser reconhecidas como obras e discursos de comunicação a que todos os brasileiros precisam aceder para se tornarem cidadãos, isto é, indivíduos que podem e devem intervir na qualidade da *civitas*, da *polis*. O trabalho é árduo, pois nenhuma alfabetização se consuma sem a prática continuada e interativa da leitura, ponto justamente fragilizado no processo escolar com muitos conteúdos desajustados e inócuos e pouca motivação e aplicação na vida cotidiana.

Se é tão simples, por que não o implementamos? Porque cada professor, que é um mediador, precisa estar bastante seguro de seu fazer, elegendo ele os meios e caminhos para uma viagem à (com)vivência dos alunos. Contudo, quando os mediadores não praticam o que pregam – é concebível um não-crente convencer alguém da existência de Deus? – fica inconsistente e incoerente a ação em favor da leitura. Quantos há que não leram o livro que pedem aos alunos para ler? Como vão aproveitar e discutir o tesouro das experiências que eles mesmos não tiveram? Muitas vezes o sentido de um livro precisa ser desbravado por conta da

época em que foi escrito, como uma picada que se abre na mata para chegar-se à fonte. Falar do contexto, do prólogo deixado pelo autor, das intertextualidades de uma obra, alarga o horizonte da recepção. O tema precisa de fundo, dirá com mais amplo sentido W. Iser, discípulo de Jauss.

Os aprendizes precisam do acesso aos tesouros da história e da cultura para tomar em suas mãos a matéria prima e fazer suas próprias obras, como disse Hanna Arendt, a filósofa alemã que se estarreceu com a obediência cega que pode gerar monstros não acríticos. A primeira grande tarefa é a motivação para a descoberta do mundo e do gosto e graça do saber. A publicidade - isenta de impostos - tem suscitado o gosto pelo consumo de insignificâncias que correspondem a status ilusório, mas cuja aparência compensa a realidade de baixa autoestima. Esta depende muito dos mediadores. A segunda, o acesso aos livros e materiais para ler além das letras, o próprio projeto provê. Mas o que fazer da leitura?

Temos que escutar a reflexão sincera de Roland Barthes, professor de literatura e semiologia na maior universidade francesa, que nos apontou a literatura como uma NÃO-disciplina, em que não caberiam matéria e provas; ao contrário, ela é uma indisciplina que corre por conta da liberdade de associar, de repensar, de ter opinião, de concordar e discordar, porque o que ela quer é gerar uma autonomia mínima no pensar e agir do leitor. Não é teoria, não é história, não é crítica (coisa para quem optou por Letras, na universidade); é uma experiência que leva à reflexão sobre as situações, as personagens, colocando-os face a face com quem lê com uma pergunta inaudível: e eu, o que faria? Entra em cena a subjetividade que se vai criando na alteridade, na interação. Este conceito, complexo, com muitas variantes segundo as epistemes e as disciplinas, foi tratado por Felix Guatarri com especial atenção, mostrando o risco de se viver a subjetivação pela força do sistema e da massificação. A subjetividade, construída no exercício do conhecer, eleger, pensar e agir, constitui-se na interação com os outros (daí a noção de intersubjetividade), pois acontece a partir dos encontros que vivemos com o outro. Nesse caso, tais efeitos difundem-se por meio de múltiplos componentes de subjetividade que estão em circulação no campo social. Por isso mesmo, esse autor complementa sua análise dizendo que a “subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social.”

Uma prática que o Proler desenvolveu, a dos círculos de leitura, com um leitor-guia, foi bastante fundamentada e comprovada pelo país afora nas últimas décadas, para ajudar a dar voz aos pensamentos que tomam corpo diante de uma leitura compartilhada. Mesmo leitores que não perderam o laço com o livro, com o cinema, gostam de estar reunidos para

ler/ver e trocar ideias sobre obras de horror, de cavalaria, de biografias, entre outros gêneros. Alguém lê em voz alta, depois que todos leram uma vez silenciosamente, e começam as inflexões de voz e as pausas que vão devolvendo à letra morta seu sopro de vida. A palavra dança nos ouvidos, as memórias assomam, as entrelinhas crescem e o imaginário desperta. Com a vantagem que não dá o contador, de poder interromper, comentar... A leitura compartilhada nunca vai desaparecer, mesmo para quem lê aparentemente sozinho no recôndito escolhido: ele lê com muitos outros (livros, autores, filmes, obras, leituras...) que lhe fizeram caminhar até uma prática autônoma de ler. Um artigo na *Leitura: Teoria e Práticas* detalhava o exercício e o fundamentava. Tudo isto nos serve de referência para as práticas que vamos encetar com agentes formadores de agentes.

Há um acervo variado e disponível de obras, para através dele abrir-se um passo em direção a uma apropriação voluntária e fascinada, de qualidade por parte dos agentes e que venha a se organizar num repertório pessoal de leituras inesquecíveis. Estas que temos gosto de ler e de contar para os outros. Como uma história puxa outra, desde que o mundo é relato, uma rede de leituras pode ser tecida pela comunidade ouvinte e logo leitora das obras que lhe chegarem. Porque o acesso direto e fácil aos livros ainda é problema entre nós. As bibliotecas públicas, as escolares, as comunitárias e populares, quando têm acervos, raramente são cativantes e igualmente raro é estarem abertas nos dias e horas em que a população pode desfrutá-la. Há honrosas exceções e não é possível deixar de mencionar a Biblioteca Estadual do Acre, em Rio Branco, colocada no centro da praça, de capricho arquitetônico, acervo atualizado, aberta até muito tarde aos transeuntes e internautas. Ela mesma é um convite para a leitura.

Agora imagine a praça, a rua, a casa cheia de ouvintes ávidos nos horários de atuação de Agentes de Leitura. É preciso saber conduzir os encontros, cedendo a palavra, coordenando as intervenções, controlando o autoritarismo: os capacitadores dos jovens carecem de fazer com os jovens aprendizes o que eles farão com as famílias e comunidades, com as escolas e bibliotecas. Eles vão crescer como pessoas e profissionais – aliás, esta condição de agente social, de saúde, de leitura, de meio ambiente, por exemplo, bem poderia tornar-se uma opção na profissionalização do 2º grau. O ensino médio estadual não se habilita a programar algo assim, nas opções de profissionalização?

Por outro lado é saudável trazer uma observação importante para o campo da leitura: embora a escola no século precedente tenha optado por valorizar a ciência e o raciocínio lógico - e tenha entrado em crise -, não se percebe claramente a vinculação das matemáticas e

mesmo das tecnologias com o pensamento criativo, o poder imaginativo aberto pela leitura de ficção. A leitura tem aparecido nas revistas de ciência, física e biologia como o exercício por excelência da “musculatura” cerebral, constituída pela rede de conexões cerebrais, aos trilhões, que pode combater doenças neurológicas tão comumente identificadas nos tempos atuais.

As notas baixas do país na avaliação internacional (PISA) do ensino básico são, não por acaso, em leitura, história e ciências – todas dependentes da fabulação e do pensamento associativo e mais adiante dedutivo e crítico. O espaço para a intuição, para as emoções, integra a área da sensibilidade que fica relegada à menoridade, como se o homem adulto usasse apenas e seguramente a razão. Quantas explosões de ódio não arrastam milhares de pessoas ao infortúnio e queremos considerar que a educação dos afetos não deva fazer parte de um projeto cultural de cidadania?

Pensem que o melhor de sociedade democrática que o Ocidente conheceu – apesar de excluir mulheres, jovens e estrangeiros da condição cidadã – esteve entre os gregos, que foram educados pelas tragédias de Sófocles, Ésquilo, Eurípedes, bem como pelas narrativas de Homero, pelas comédias de Aristófanes, muito antes que Sócrates, Platão e Aristóteles escrevessem sobre filosofia, poética e política. Como os gregos, que entenderam a própria história entrando na pele de personagens, a literatura levada a termo e não apenas passatempo, como ensaio de múltiplas vidas, humaniza no sentido literal, qualifica a condição humana.

A leitura não é deciframento e mesmo o que dizemos que “está nas entrelinhas” é um significante, cuja potência de significar depende da construção e associações do leitor e nem sempre estiveram na cabeça do autor. Não se trata necessariamente de um jogo de ocultamento em que o criador brinca de gato-e-rato com o receptor: algumas coisas estão subentendidas, outras são aludidas, outras intertextuais, outras ainda simbólicas, mas tudo isto pode ser identificado na bagagem cultural que o leitor vai compondo.

Escutemos Alberto Caieiro, heterônimo de Pessoa:

*O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda
E de vez em quando, olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu havia visto
E sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento*

Para a eterna novidade do mundo.

A tarefa última do mediador-capacitador é, enfim, abrir o banquete da leitura a jovens que, se não fizerem muito mais - o que é praticamente impossível depois de convertidos à ficção – o fato de terem-se tornado leitores é um ganho extraordinário para o fomento à leitura no país. Quem se puser a caminho não olhará para trás, senão para recuperar sabores experimentados antes e que podem dar tempero às leituras novas.

Um livro, diz Merleau-Ponty é “*uma máquina infernal de produzir significações*”. E comentando-o, Marilena Chauí, filósofa da USP, complementa:

“Começamos a lê-lo preguiçosamente, meio distraídos. De repente, algumas palavras nos despertam, como que nos queimam, o livro já não nos deixa indiferentes, passamos realmente a lê-lo. Que se passa? A passagem da linguagem falada – a que possuímos em comum com o escritor – à linguagem falante, uma certa operação com os signos e a significação, uma certa torção nas palavras, um ligeiro descentramento do sentido instituído e a explosão de sentido novo que “nos pega”.”

Esta passagem do instituído ao instituinte, “transfiguração do existente em uma nova realidade” é, no dizer do filósofo Castoriadis, o poder da arte de instaurar o novo onde havia apenas o ordinário.

*“Quando abro a cada manhã a janela de meu quarto
É como se abrisse o mesmo livro
Numa página nova...”*

Parodiando o poeta, eu diria que a função do mediador é o avesso do poema de Mário Quintana, algo assim:

*quando abro um livro a cada dia
é como se abrisse a mesma janela de meu quarto,
para uma paisagem inteiramente nova.*

Uma cadeira criada há quinze anos na UERJ e na PUC-Rio se propôs como disciplina optativa para todos os universitários: *A Formação do Leitor*, cuja avaliação deveria ser examinada à luz de ganhos em outras disciplinas. Qual o programa? Uma linha invisível costura uma corrente de textos curtos, para serem lidos e discutidos em uma aula. Ali o processo da descoberta da linguagem, de seu poder e usos, de seu tratamento e interações, até redesenhar o mundo em ficção para entendê-lo em suas verdades. Ler para excitar e agilizar o pensamento em relação à humanidade que subjaz a qualquer coisa que façamos ou escolhamos para dar sentido à vida e que compõe os saberes que elegemos. Lê-se literatura e outras linguagens como forma de tomar a palavra e poder dizê-la de viva voz ou tomando de empréstimo o que a ficção disponibiliza.

Este exercício de trocas e convívio com a palavra reinstala o mundo e nele o sujeito. Esta tarefa humanizadora está posta em nossas mãos, olhos, bocas, ouvidos, sensibilidade e razão, para que ninguém fique excluído deste reino misterioso da palavra, no qual viramos gente!

Referências:

- Bojunga, Lygia. *Paisagem*. Rio: Agir, 1992.
- Barthes, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- Benjamim, W. *O Narrador*. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 197 – 221.
- Calvino, I. *Porque ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- Castoriadis, C. *A Instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- Certeau, Michel. *Invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1982
- Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio: Paz e Terra, 1970.
- Galeano, Eduardo. *O Livro dos Abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2005.
- Guatarri, F. & Rolnik, S. (1996). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1966.
- Habermas, J. *Consciência Moral e Agir comunicativo*. Rio: Tempo Brasileiro, 1989.
- Iser, W. *El acto de ler*. Madrid: Taurus, 1987.
- Jauss, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.
- Lago, Angela. *Cena de Rua*. Belo Horizonte: RHJ Editora, 1994.
- Martins, Maria Helena. *Enigmas da Leitura; lendo com analfabetos e iletrados*. Porto Alegre, Território das Artes. Col. Minibuks, 2010.
- Merleau-Ponty, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- Pessoa, Fernando. *Obra Completa*. Rio: Nova Aguilar, 1960.
- Ramos, Graciliano. *Infância*. Rio: José Olympio, 1945.
- Winnicott, Donald W. *A criança e seu mundo*. Rio: Zahar, 1985
- Yunes, Eliana. *Círculos de Leitura: teorizando a prática*. In: *Revista Leitura: Teoria e Prática* - Nº 33. Campinas/SP: ALB, 1999. p. 17 – 21.

POLÍTICA EDITORIAL

A Revista *PERcursos Linguísticos* publica trabalhos inéditos (artigos, resenhas e entrevistas) sobre fenômenos linguísticos de pesquisadores doutores (brasileiros e estrangeiros), pós-graduandos e alunos de Iniciação Científica (neste caso, com certificação do professor orientador).

Os trabalhos são apreciados por dois membros do Conselho Editorial. Havendo divergência entre eles na indicação para publicação, o trabalho é submetido à avaliação de um terceiro parecerista, na qual a Comissão se baseará para decisão final sobre a publicação.

A Equipe Editorial científicará os autores sobre o conteúdo total ou parcial dos pareceres emitidos sobre o trabalho, garantindo o anonimato dos pareceristas, uma vez que os pareceres são de uso interno da Equipe. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa dos seus artigos.

Os trabalhos podem ser escritos em português, inglês, espanhol ou francês. Os dados e conceitos contidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.

Os direitos autorais referentes aos trabalhos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista *PERcursos Linguísticos*, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O trabalho publicado poderá ser acessado pela rede mundial de computadores, sendo permitidas, gratuitamente, a consulta e a reprodução de exemplar do trabalho para uso próprio de quem o consulta. Essa autorização de publicação não tem limitação de tempo, ficando o site da revista responsável pela manutenção da identificação do autor do artigo. Casos de plágio ou quaisquer ilegalidades nos textos apresentados são de inteira responsabilidade de seus autores.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O trabalho deve ser digitado em *Word for Windows*, versão 6.0 ou superior, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm, sem numeração de páginas. A fonte deverá ser Times New Roman, tamanho 12, em espaçamento 1,5 entre linhas e parágrafos, com alinhamento justificado. Entre texto e exemplo, citações, tabelas, ilustrações, etc., utilizar espaço duplo.

Os trabalhos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências.

O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura:

- *Título*: centralizado, em maiúsculas com negrito, na fonte 14, no alto da primeira página.
- *Nome do(s) autor(es)*: por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, em fonte 12, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita, com um asterisco que remeterá ao pé da página para identificação da instituição a que pertence(m) o(s) autor(es).
- *Filiação institucional*: em nota de rodapé, puxada do sobrenome do autor, na qual constem o departamento, a faculdade (ou o instituto, ou o centro), a sigla da universidade, a cidade, o estado, o país e o endereço eletrônico do(s) autor(es).
- *Resumo*: em português e inglês (abstract) para os textos escritos em português; na língua do artigo e em português para artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento **simples**, duas linhas abaixo do nome do autor.
- *Palavras-chave e keywords*: no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, com um espaço simples após o resumo.

- *Texto do artigo*: iniciado duas linhas abaixo das palavras-chave e *keywords*, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. Os subtítulos obrigatoriamente utilizados (**Resumo**, **Palavras-chave**, **Abstract**, **Keywords**, **Referências**) também se submetem a essa formatação. Deverá haver espaço duplo de uma linha entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo. Todo destaque realizado no corpo do texto será feito em itálico. Exemplos aos quais se faça remissão ao longo do texto deverão ser destacados dos parágrafos que os anunciam e/ou comentam e numerados, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses, com adentramento de parágrafo.

- *Referências*: precedidas desse subtítulo, alinhadas à esquerda, justificadas, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto. Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal), seguir a NBR 6023 da ABNT. Os *documentos eletrônicos* seguem as mesmas especificações requeridas para cada gênero de texto, dispostos em conformidade com as normas NBR 6023 da ABNT; no entanto, essas referências devem ser 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 enviado para endereço eletrônico <percursoslinguisticos@hotmail.com> em dois arquivos digitais, em formato *Word for Windows* (versão 6.0 ou superior), conforme as normas aqui divulgadas. No texto do **primeiro arquivo**, em uma folha que anteceda o artigo, devem constar os seguintes dados: nome e endereço completo do(s) autor(es), com telefone, fax e e-mail; formação acadêmica; instituição em que trabalha; especificação da área em que se insere o artigo. No texto 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.

PERcursos Linguísticos

Equipe editorial

A/C Ana Regina Seno (coordenadora)

Débora Aparecida Furieri

Filipe Siqueira Fermino

Larissa Picoli

Maria Carolina Porcino

Patrick Rezende

Suellen Venturim

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: 0 XX 4009-2801

E-mail: percursoslinguisticos@hotmail.com