

PERCURSOS LINGUÍSTICOS

PPGEL – Universidade Federal do Espírito Santo
UFES

[EDIÇÃO N.09, VOL.4, 2014]

PERcursos Linguísticos

VITÓRIA

2014 / 02

UFES

PERcursos Linguísticos

Ficha catalográfica elaborada por:

Saulo de Jesus Peres

CRB6 – Reg. 676/ES

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. 9 (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)

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

EQUIPE EDITORIAL

Ana Regina Seno (coordenadora)

Débora Aparecida Fureri

Filipe Siqueira Fermino

Larissa Picoli

Maria Carolina Porcino

Patrick Rezende

CONSELHO EDITORIAL

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES)

Ana Cristina Carmelino (UFES)

Bruno Deusdará (UERJ)

Carmelita Minelio Silva Amorim (UFES)

Davi Borges Albuquerque (UnB)

Edenize Ponzos 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 Fraklin 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

Expediente

[EXPEDIENTE](#) [PDF](#)

Editor Gerente

Apresentação

[APRESENTAÇÃO](#) [PDF](#)

Maria Carolina Porcino, Larissa Picoli 7-8

Artigos

[O USO DIDÁTICO DO DICIONÁRIO ESCOLAR BILÍNGUE PORTUGUÊS-
INGLÊS/INGLÊS-PORTUGUÊS NA SALA DE AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA](#) [PDF](#)
9-18

Vanessa Rodrigues Barcelos

[A ARGUMENTATIVIDADE EM TEXTOS DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL](#) [PDF](#)

19-32

Maria Anunciada Nery Rodrigues

[O QUE NAS ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS EXPLICATIVAS É
RELATIVO AO COPIDESQUE](#) [PDF](#)

33-42

Juliane Mattei Orlandi, Cleide Inês Wittke

[ETHOS E MEMÓRIA DISCURSIVA NO DISCURSO POLÍTICO DE DILMA
ROUSSEFF](#) [PDF](#)

43-63

Jarbas Vargas Nascimento, Ana Regina Seno

[AMBIGUIDADE COMO RECURSO DA PUBLICIDADE: ANÁLISE DE
PROPAGANDAS DAS HAVAIANAS](#) [PDF](#)

64-81

Renata Barreto Fonseca

[OLHARES BAKHTINIANO E VYGOTSKIANO: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS ÀS
PESQUISAS EM CONTEXTOS PEDAGÓGICOS](#) [PDF](#)

82-92

Mayara Oliveira Nogueira

Entrevista

[PRAGMÁTICA, HUMOR E PERSPECTIVAS LINGUÍSTICAS: UMA ENTREVISTA
COM PENHA LINS](#) [PDF](#)

93-99

Patrick Rezende

ISSN: 2236-2592

APRESENTAÇÃO

Com o intuito de dar continuidade e garantir a manutenção desse espaço para o diálogo e a divulgação da pesquisa acadêmica e científica na área dos estudos da linguagem e de contribuir com o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo, apresentamos o nono número da revista eletrônica semestral PERcursos Linguísticos, na qual esperamos oferecer aos leitores uma seleção diversificada de seis pesquisas e estudos relevantes na grande área da Linguística .

Nesta edição inauguramos a seção *Entrevistas* e nela trazemos uma entrevista realizada por Patrick Rezende com a Prof^a Dr^a Maria da Penha Pereira Lins, que integra o Departamento de Línguas e Letras da UFES desde a década de 70 e é também membro permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos pela mesma instituição. A entrevista gira em torno do posicionamento e das tendências da Linguística na contemporaneidade, com questões relacionadas aos estudos do humor e pragmática, áreas de atuação da pesquisadora.

O primeiro artigo, desta edição, de autoria Vanessa Rodrigues Barcelos, intitulado “O uso didático do dicionário escolar bilíngue Português-Inglês/ Inglês-Português na sala de aula de inglês como língua estrangeira” relata uma experiência de uso do dicionário como ferramenta de ensino, ocorrida durante uma aula de inglês como língua estrangeira de um curso de línguas em Fortaleza, Ceará.

Na sequência, o artigo “A argumentatividade em textos de crianças do 3º. Ano do ensino fundamental” da autora Maria Anunciada Nery Rodrigues analisa a presença da argumentação em textos escritos por crianças do 3º ano do ensino fundamental e sugere que o trabalho com o texto de opinião nas séries iniciais do ensino fundamental favorece o desenvolvimento de uma postura crítica.

No terceiro artigo, que tem o título “O que nas orações subordinadas adjetivas explicativas é relativo ao *copidesque*”, a pesquisadora Juliane Mattei Orlandi traça uma comparação entre diferentes definições apresentadas em gramáticas acerca das orações

subordinadas adjetivas explicativas, apoiando-se na análise semântica e sinonímica das conceituações oferecidas e relaciona à pesquisa questões e práticas de revisão de texto, mais

especificamente de copidesque, estabelecendo-se um elo entre essa atividade e o estudo das orações.

O quarto artigo “Ethos e memória discursiva no discurso político de Dilma Rousseff” dos autores Jarbas Vargas Nascimento e Ana Regina Seno privilegia, como objeto de estudo da AD, o discurso político de Dilma Rousseff proferido durante cerimônia de sanção do projeto de Lei que cria a Comissão Nacional da Verdade para investigar a influência da noção de memória discursiva na constituição do ethos discursivo de voz feminina pela perspectiva de Maingueneau.

Renata Barreto Fonseca em seu artigo “Ambiguidade como recurso da publicidade: Análise de propagandas das Havaianas” analisa o uso das ambiguidades em anúncios das sandálias Havaianas, veiculados no site Havaianas-Site Oficial e sugere que essas ambiguidades foram inseridas com sintonia entre o texto e o contexto histórico da sua produção, conquistando o leitor-consumidor e trazendo leveza, soltura, humor e graciosidade às propagandas analisadas.

Finalizando esta edição o artigo “Olhares Bakhtiniano e Vygotskiano: contribuições às pesquisas em contextos pedagógicos” de Mayara Oliveira Nogueira tece considerações a propósito das concepções bakhtiniana (Bakhtin, 2009) e vygotskiana (Vygotsky, 2001) com relação a questões concernentes à língua, linguagem, signo, sujeito, dentre outras noções-chave do pensamento linguístico e filosófico de tais teóricos e os relaciona às pesquisas em contextos pedagógicos.

Agradecemos aos pesquisadores pela confiança e disposição em compartilhar suas pesquisas e estudos neste nono volume da revista. E aproveitamos, também, para agradecer o empenho de todos os professores-pareceristas, que muito tem somado ao trabalho da Equipe Editorial dessa revista.

Desejamos aos nossos leitores boas leituras, diálogos e aproveitamentos.

Vitória (ES), 17 de dezembro de 2014

Maria Carolina S. Porcino

Larissa Picoli

O USO DIDÁTICO DO DICIONÁRIO ESCOLAR BILÍNGUE PORTUGUÊS-INGLÊS/INGLÊS-PORTUGUÊS NA SALA DE AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Vanessa Rodrigues Barcelos¹

Resumo: O objetivo deste trabalho é relatar uma experiência de uso do dicionário como ferramenta de ensino, ocorrida durante uma aula de inglês como língua estrangeira de um curso de línguas em Fortaleza, Ceará. Como parte desse relato, os alunos responderam a um questionário, por meio do qual descobrimos deficiências tanto dos alunos, quanto do uso do dicionário; assim como dos professores anteriores (conforme relatado pelos alunos), no sentido de orientá-los a um uso consciente e objetivo desse instrumento. Além disso, o artigo inicialmente descreve, de modo breve, as estruturas básicas que compõem esse importante material didático.

Palavras-chave: dicionário; experiência; letramento; uso didático.

Summary: The aim of this paper is to report an experiment in which the dictionary is a teaching tool, which occurred during an English as a foreign language class in a language course in Fortaleza, Ceará. As part of this experiment, students answered a questionnaire through which we discovered shortcomings of both the students, about how to use the dictionary efficiently; and teachers (according to what students have reported), about how to guide them to a conscious and purposeful use of the dictionary. Moreover, the article starts with a brief review of the basic structures that compose this important educational material.

Keywords: dictionary; experience; literacy; didactic use.

1. Introdução

Nas salas de aula de língua estrangeira em geral, o material básico de ensino-aprendizagem, além do livro didático, é o dicionário. De fato, o dicionário é, por natureza, ferramenta para o aprendizado e fonte de consulta recorrente, sendo considerado por muitos especialistas como importante no aprendizado linguístico (PONTES, 2008; HÖFLING, 2004; KRIEGER, 2007).

¹ Programa de Pós Graduação em Língua Aplicada PosLA UECE, Fortaleza, Ceará, Brasil. Bolsista CAPES. teachervanessab@gmail.com

Assim sendo, o dicionário tem feito parte do cotidiano das mais diversas escolas no país, até mesmo da escola pública. Desde 2001, reconhecendo essa importante função do dicionário como ferramenta didática, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) contempla a lexicografia, por avaliar também exemplares de dicionários disponíveis entre o material didático das escolas de todo o país.

Embora os dicionários de língua não possam ser classificados como livros didáticos *stricto sensu*, seu potencial pedagógico é indubitável, pois ajudam o aluno a ler, a escrever, a expressar-se bem, oferecendo-lhe informações sistematizadas sobre o léxico, seus usos e sentidos, bem como sobre o componente gramatical das unidades que o integram. (KRIEGER, 2007, p. 236)

Entretanto, em muitos casos, observei, em minha experiência como professora de inglês, o raro uso do dicionário como ferramenta para aprendizagem ou, pelo menos, como sendo pouco eficiente. Isso se deve especialmente ao fato de que se espera que os alunos já cheguem à sala de aula com domínio no uso desta ferramenta, visto que há pouca explicação sobre como utilizá-lo. Porém, mesmo que o aluno saiba como utilizar um dicionário de língua materna, isso não significa que automaticamente ele saiba como manusear eficientemente um de uma língua estrangeira, por exemplo. Na verdade,

Esta proximidade entre o texto lexicográfico e o aluno, no entanto, é pouco aproveitada pelo professor que não sabe como utilizá-la no processo de letramento do aluno e é subestimada dentro do ambiente escolar. (DUARTE E PONTES, 2011, p. 48)

Desse modo, essa expectativa de conhecimento prévio dos alunos por parte dos professores reflete outra realidade: nem mesmo tais profissionais, em sua grande parte, estão habilitados a preparar os alunos quanto ao préstimo e ao uso do dicionário. Eles próprios muitas vezes estão desprovidos de conhecimentos teóricos básicos sobre a composição e a aplicação do dicionário, conforme afirmam Duarte e Pontes (2011):

A escassez de estudos na universidade nas áreas de Lexicologia e Lexicografia só auxilia no crescimento de um círculo vicioso no qual essas dificuldades enfrentadas pelos professores em relação ao uso da obra lexicográfica passam a ser também dificuldades enfrentadas pelos alunos. (DUARTE E PONTES, 2011, p. 49)

Este artigo visa, então, a apresentar brevemente informações básicas sobre o dicionário, que devem ser do conhecimento dos professores, e, conseqüentemente, dos alunos. Em seguida, apresenta um relato de uma experiência de uso didático do dicionário, o que inclui também a aplicação de um questionário elaborado por esta pesquisadora.

Especialmente na sala de aula de língua estrangeira, o dicionário pode ser um valioso recurso de consulta individual e material para atividades, deixando de ser um mero material de apoio para servir como material didático, conforme Höfling, Silva e Tosqui:

Assim, acreditamos que o dicionário, além de servir como material de apoio e consulta, tem grande potencial para ser elevado à categoria de material didático utilizado durante a aula, em atividades como: desenvolvimento de vocabulário, gramática, pronúncia, uso de língua, cultura, leitura e interpretação de texto. (HÖFLING, SILVA, TOSQUI, 2004, p. 1)

Entretanto, para que esse potencial seja de fato explorado no contexto da aula de inglês como língua estrangeira, por exemplo, é preciso que o professor tenha conhecimento a respeito das estruturas básicas que constituem os diferentes tipos de dicionários, de forma que possa desenvolver nos alunos as habilidades necessárias para usar o dicionário sempre que necessário, bem como para elaborar junto com os alunos atividades que de fato contribuam para seu aprendizado da língua inglesa.

Discutiremos, a partir de então, as principais estruturas que se encontram no dicionário bilíngue inglês-português/português-inglês e qual sua função, segundo Pontes, (2009). Então, será apresentado um exemplo de como ensinar e motivar o uso eficiente do dicionário por meio de uma atividade empregada numa escola de línguas de Fortaleza, (CE), para alunos de nível iniciante.

2. As estruturas básicas do dicionário

O dicionário, como qualquer outro gênero, tem seus elementos característicos próprios. Apesar de não haver uma lei ou regra fixa para padronizar os símbolos e as informações, bem como a distribuição das mesmas, podemos dividir, de acordo com Pontes (2008), o dicionário em **macroestrutura** e **microestrutura**. O primeiro termo se refere à nomenclatura do dicionário, ou seja, o “conjunto das entradas do dicionário” (PONTES, 2008). Pode significar também sinônimo de megaestrutura, ou seja, a estrutura total do dicionário. A megaestrutura abarca, conforme Pontes (2009), “as páginas iniciais, o corpo (nomenclatura e macroestrutura) e as páginas finais”. Especialmente para os estudantes de língua estrangeira, é fundamental que o mesmo esteja familiarizado com as informações disponíveis nas páginas iniciais; o que também requer que o lexicógrafo disponha dessas informações preciosas de maneira clara e objetiva. Entre tais informações, encontramos as

características técnicas da obra, incluindo os símbolos e as cores usados no dicionário (utilizados, por exemplo, para referência e remissão), bem como o guia de uso do dicionário (de vital importância, especialmente ao lidar com uma língua total ou relativamente desconhecida; estrangeira). Essas informações são essenciais, visto que cada dicionário representa suas informações de forma diferente.

A figura abaixo ilustra parte das informações encontradas nessas páginas, tais como o dicionário as representa: por exemplo, palavras homônimas de significado diferente, significados diferentes para uma mesma palavra, palavras derivadas, expressões e *phrasal verbs*.

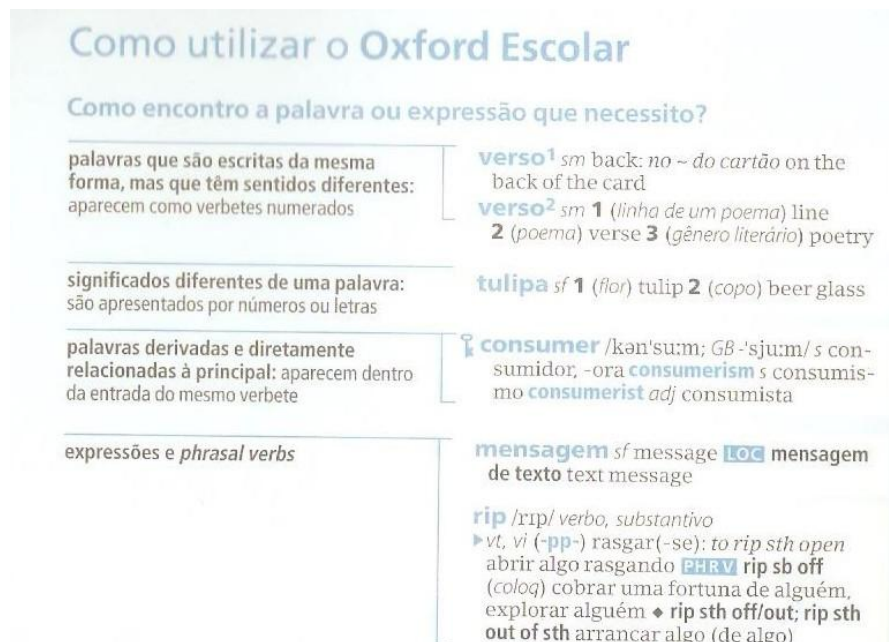


Fig 1: Exemplo de informações das páginas iniciais de dicionário (Dicionário Oxford escolar ing-port/ port-ing para estudantes brasileiros de inglês, 2010)

Já a **microestrutura** é o grupo de informações subjacentes aos verbetes, individualmente. Em geral, a microestrutura contém as seguintes informações: palavra-entrada (lema), informações gramaticais, definição/tradução, conforme exemplo abaixo, encontrado num dicionário bilíngue de inglês (visto ter ainda o português como suporte, é frequentemente usado para alunos iniciantes, nos primeiros níveis do curso de inglês), o *Dicionário Oxford Escolar para Estudantes Brasileiros*:

orifício *sm* hole: *dois ~s de bala* two bullet holes
origem *sf* origin **LOC** dar origem a to give rise to *sth*
original *adj, sm* original **LOC** Ver VERSÃO
originar ▶ *vt* to lead to *sth* ▶ **originar-se** *vp* to start: *O rio se origina nas montanhas*. The river has its source in the mountains.
orla *sf* shore
ornamento *sm* decoration
orquestra *sf* **1** (de música clássica) orchestra: ~ *sinfônica/de câmara* symphony/chamber orchestra **2** (de música popular) band: ~ *de dança/jazz* dance/jazz band
orquídea *sf* orchid

Fig 2: Exemplos de estrutura lema + informação gramatical + tradução (Dicionário Oxford escolar ing-port/ port-ing para estudantes brasileiros de inglês, 2010)

No mesmo dicionário, na seção do inglês para o português, aparece, também, antes da informação gramatical, a transcrição fonética, como no exemplo abaixo, extraído do mesmo dicionário do exemplo acima. Isso se dá porque o dicionário é para falantes de português que estão aprendendo inglês; logo, desejariam obter informações sobre a pronúncia das palavras em inglês. Dessa forma, temos então a estrutura: lema + transcrição fonética + informação gramatical + tradução:

bus /bʌs/ *s* (*pl* buses, USA *tõ* busses) *ôni-bus (urbano): bus driver/conductor motorista/cobrador de ônibus* ◊ *bus stop* ponto de ônibus ↻ Comparar com COACH
bush /bʊʃ/ *s* **1** arbusto: *a rose bush* uma roseira **2** (*tõ* the bush) mato **LOC** Ver BEAT
bushy *adj* **1** (barba) cerrado **2** (rabo) peludo **3** (planta) frondoso
busily /'bɪzɪli/ *adv* atarefadamente

Fig 3: Exemplos de microestruturas com transcrição fonética (Dicionário Oxford escolar ing-port/ port-ing para estudantes brasileiros de inglês, 2010)

Todas essas estruturas precisam ser de conhecimento primeiramente do professor, para que possa guiar os alunos no uso apropriado do dicionário, propondo uma didática de descoberta e levando o aluno a ser capaz de usar essa ferramenta, aos poucos, sozinho e eficientemente. Em minha experiência como professora, pude observar que poucos

professores têm proposto atividades para guiar os alunos sobre como usar o dicionário. Em vez disso, quando solicitam o seu uso, esperam que os alunos automaticamente saibam utilizar o de língua inglesa, apenas por supor que são capazes de consultar um dicionário em língua portuguesa.

É preciso esclarecer, por exemplo, em que ordem as palavras estão dispostas, como encontrar um verbo (no infinitivo, no caso do inglês, em primeira pessoa, no latim), compreender o que é uma palavra lematizada, e, a partir dela, achar o significado de uma palavra derivada: tudo isso requer letramento. E é tarefa do professor de língua estrangeira prover estratégias para construir tal letramento. Na seção seguinte, apresentamos uma atividade simples aplicada em sala de aula de um curso de línguas de Fortaleza, que pode ser um primeiro passo para construir a familiaridade do aluno com essa valiosa ferramenta: o dicionário.

3. A atividade

Antes de quaisquer práticas em sala de aula, o professor precisa levar em conta, ao planejar a aula: “o nível linguístico, a idade dos aprendizes, o contexto educacional e o número de aprendizes” (HÖFLING, SILVA, TOSQUI, 2004, p.4). A partir dessas informações, o professor pode traçar o perfil de sua sala de aula, escolhendo, então, atividades que melhor se encaixem ao ambiente, ao tempo, e aos recursos disponíveis.

A atividade a ser descrita ocorreu numa sala de aula de um curso de inglês como língua estrangeira de uma escola de idiomas, nível A1, com seis alunos cujas idades variavam entre 14 e 18 anos. O objetivo era familiarizá-los com a estrutura do dicionário, tornando-os hábeis a utilizá-lo independentemente. O livro didático adotado pela escola era o *Open Mind* volume 1, da editora Macmillan. A atividade foi empregada durante uma unidade que tratava sobre comida, e, portanto, tinha como um dos objetivos construir vocabulário relativo a frutas, legumes, carnes e outros tipos de alimentos.

Na primeira aula, para expandir o conhecimento vocabular dos alunos dentro de seu contexto social (ou seja, fazê-los aprender em inglês vocabulário relacionado a comidas que eles conhecem e consomem em seu dia-a-dia), foi dada aos alunos a tarefa de, em grupos, criar um glossário por subtemas, com o objetivo de, ao fim da atividade, agrupar tais glossários, formando um único a ser utilizado por todos ao longo de toda a unidade. Tais

glossários foram elaborados com base nos dicionários impressos Dicionário Oxford escolar ing-port/port-ing para estudantes brasileiros de inglês (2010), Longman dicionário escolar ing/port-port/inglês para estudantes brasileiros (2008) e Minidicionário inglês-português/português-inglês (BUENO, 2007), disponíveis para uso dos alunos na escola, bem como um dicionário online, o dictionary.com, que serviu para cópia e transcrição dos símbolos fonéticos. Assim, esse vocabulário serviu de base para desenvolver conhecimentos afins, tais como a linguagem necessária para pedir (e pagar por) comida num restaurante, ler receitas, conversar sobre dieta e estilo de vida entre outros tópicos da unidade.

Antes de os alunos serem divididos em grupos para realizarem essa tarefa, entretanto, o professor colocou no quadro algumas palavras, (como goiaba, presunto e porco) em português e em inglês, que, em pares e com a ajuda do professor, foram facilmente encontradas pelos alunos nos dicionários de diferentes editoras (Oxford, Longman e FTD) fornecidos pela escola. Assim, num círculo, o professor analisou a estrutura dos dicionários, a partir da microestrutura encontrada pela forma lematizada da palavra. Comparou as informações apresentadas por cada um dos diferentes exemplares. Avaliou que informações eram mais precisas, mais simples ou mais completas. Também esclareceu o que são e qual a função dos símbolos fonéticos.

Após essa discussão, os alunos foram divididos em duplas e cada dupla ficou responsável por um subtema dentre os seguintes: *drinks and desserts*, *fruit and vegetables*, *carbohydrates and proteins*. Assim, eles fizeram a consulta a partir do que eles mesmos consideraram ser vocabulário essencial para cada subtema. Em casa, os alunos digitaram os glossários e os enviaram por e-mail para o professor, anexando também a transcrição fonética (conforme orientados sobre como fazê-lo, visto que foi explicado em sala quais as similaridades com o dicionário impresso, discutindo-se também com eles as diferenças, vantagens e desvantagens) utilizando um dicionário online, o dictionary.com, do qual poderiam apenas copiar e colar a transcrição, evitando a dificuldade de desenhá-los ou digitá-los.

Após receber os e-mails dos alunos com seus glossários, o professor uniu as tabelas produzidas e fez fotocópias das mesmas para cada aluno, de modo que eles utilizassem esse glossário como referência a partir da segunda aula, uma vez que continuaram estudando aquela unidade sob seus outros aspectos, entre eles, o cardápio de um restaurante, receitas, e dieta. Dessa forma, os alunos não só puderam aprimorar o uso do dicionário como tiveram mais facilidade para apreender o vocabulário novo, visto que eles próprios participaram na

construção do glossário, em vez de simplesmente memorizá-lo conforme descrito no livro didático.

No fim da unidade, foi aplicado um questionário cuja finalidade era investigar 1) os hábitos e o conhecimento prévio dos alunos em relação ao uso do dicionário; 2) a eficiência da supracitada atividade quanto a se a mesma ajudou os alunos de fato a se familiarizarem com tal instrumento; 3) a frequência de atividades tendo o dicionário como recurso didático em sala de aula por professores anteriores, baseando-se na experiência dos alunos como estudantes de língua inglesa. O questionário aplicado é ilustrado na figura 3 abaixo:

Fig 4: Questionário aplicado com alunos após participarem da atividade com dicionários (elaborado por

Questionnaire - Use of the dictionary

Part 1: Previous use of the dictionary

1. Do you have an English dictionary?

Yes No

2. Did you usually use the dictionary in class or at home to study?

Yes No

3. Did you know how to use the dictionary?

Not really.

Just for simple words translation.

Yes, very well, including the grammatical and phonetical information.

Just for simple words translation.

Yes, very well, including the grammatical and phonetical information.

2. For you, the dictionary is a/an ... tool in English learning.

Essential

Very important

Useful, but not so important

Useless

3. Have you ever had any activity to teach you how to use the dictionary? Did you like it? Write a little about your experience, how it helped you.

Part 2 – After the activities with the dictionary in class

1. Do you know how to use the dictionary now?

Not really.

esta pesquisadora)

Pude concluir, ao ler as respostas a esse questionário, que os alunos se sentiram mais seguros ao usar o dicionário (tanto online quanto impresso) após a aplicação desta atividade, visto que cinco deles marcaram a opção que indica que sabem como manuseá-lo após a atividade de construção de glossário praticada em sala. Entretanto, todos afirmaram não haver participado antes de nenhuma atividade que os ensinasse como usar o dicionário. Além disso, 50% afirmaram desconhecer por completo a utilização da transcrição fonética. Dois dos alunos chegaram a dizer que alguns de seus professores anteriores desmotivaram o uso do dicionário durante a aula de língua estrangeira, sendo este destinado apenas a atividades feitas em casa, explicando que a tradução por meio dele atrapalharia o aprendizado da língua estrangeira.

Além disso, todos os alunos afirmaram possuir dicionário, mesmo que nem sempre o utilizassem em classe. Entretanto, discutindo posteriormente com os alunos sobre o questionário, alguns expressaram que, depois da referida atividade, pretendiam sempre trazê-lo consigo para as aulas.

Os alunos não relataram haver participado anteriormente de qualquer atividade envolvendo o uso do dicionário, o que indica algo preocupante: poucos professores têm discutido em sala a importância dessa ferramenta, ou mesmo ensinado a utilizá-la.

4. Conclusões finais

Este artigo descreveu as principais estruturas que constituem o dicionário, e mostrou, por meio de um exemplo prático de atividade proposta num curso de línguas, como ele pode ser um valioso material didático, para além de eventuais e confusas consultas. Os alunos foram convidados a construir vocabulário direcionado pelo livro didático, mas também por suas próprias escolhas, curiosidades e vocabulário de uso real e diário, ao construírem juntos um glossário que foi compartilhado entre todos da mesma turma. No desenvolvimento da atividade descrita neste artigo, os alunos tiveram oportunidade de se familiarizar com as estruturas composicionais do dicionário, estando, deste modo, mais preparados para consultá-lo independentemente, conforme suas necessidades, de maneira mais eficiente.

5. Referências

- BUENO, Silveira. *Minidicionário inglês-português/português-inglês*. São Paulo: FTD, 2007.
- Dicionário Oxford Escolar para estudantes brasileiros de inglês*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- DUARTE, Eduarda; PONTES, Antonio L. O componente medioestrutural do minidicionário escolar Caldas Aulete. *Revista Entrepalavras*, Fortaleza, ano 1, v.1, n. 1 p. 48 – 57, ago/dez 2011.
- HÖFLING, C.; SILVA, M. C. P.; TOSQUI, P. O dicionário como material didático na aula de língua estrangeira. *Intercâmbio* (CD-ROM), v. XIII, 2004
- KRIEGER, M. G.. Políticas públicas e dicionários para escola: o Programa Nacional do Livro Didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. *Cadernos de Tradução* (UFSC), v. 18, p. 235-252, 2007.

Longman dicionário escolar inglês/português-português/inglês para estudantes brasileiros.
Longman, 2008.

PONTES, Antonio L. O dicionário na sala de aula: saberes e aplicações. In: *Ensino de língua materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor*. Org: PONTES, Antonio L.; COSTA, Maria A. R. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008.

PONTES, Antonio L. *Dicionário para uso escolar: o que é, como se lê*. Fortaleza, EdUECE, 2009.

A ARGUMENTATIVIDADE EM TEXTOS DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Anunciada Nery Rodrigues²

Resumo: Este estudo teve como objetivo analisar a presença da argumentação em textos escritos por crianças do 3º ano do ensino fundamental. Os dados foram coletados de uma atividade de produção de texto no qual os alunos deveriam opinar se concordam ou não com o controle dos pais em relação ao tempo que os filhos passam diante da TV. O material foi analisado buscando-se identificar os operadores argumentativos, os tipos de argumentos utilizados e a estratégia utilizada pelos alunos em relação à capacidade de opinar. Os resultados sugerem que o trabalho com o texto de opinião nas séries iniciais do ensino fundamental, favorece o desenvolvimento de uma postura crítica, possibilitando aos alunos um significativo desempenho quanto à escrita argumentativa.

Palavras-chave: Argumentação. Produção de texto. Texto de opinião.

Abstract: This study aimed to analyze the presence of arguments in texts written by children in the 3rd year of elementary school. The data were collected from an activity of production of text in which the students should opine whether they agree or not with the parental control in relation to the time that the children spend in front of the TV. The material was analyzed seeking to identify argumentative operators, the types of arguments used and the strategy used by the students in relation to express their opinions. The results suggest that the work with the text of the opinion in the early grades of elementary school, favors the development of a critical stance, enabling students to a significant performance in writing argumentative.

Key-words: Argumentation. Text production. Opinion text.

Introdução

Até bem pouco tempo atrás, os estudos sobre argumentação defendiam que o surgimento do discurso argumentativo em crianças ocorria tardiamente. Isso é justificado, em parte, por se considerar que nas primeiras séries do ensino fundamental deve-se ensinar a narração e a descrição, pois seriam tipos de textos mais simples. O texto dissertativo (argumentativo) era ensinado bem mais tarde por se considerar um tipo de texto mais complexo. Brassart (1990 apud DOLZ, 1996, p. 3), por exemplo, afirma que as crianças somente conseguem adquirir uma argumentação mais elaborada, articulando argumentos e

² Doutora em Linguística e professora do Instituto Federal do Tocantins – IFTO, Porto Nacional-TO. E-mail: anrpaula@yahoo.com.br.

contra-argumentos, por volta de 12-13 anos, aliado ao desenvolvimento cognitivo, o que contrariamente revela o estudo aqui apresentado.

Hoje algumas pesquisas têm mostrado que a construção de textos argumentativos pela criança ocorre bem antes do que se postulava anteriormente. Na prática social, a todo instante precisamos tomar decisões, julgar, avaliar, justificar, dar opinião, enfim, podemos até dizer que, nas atividades do dia-a-dia, utilizamos mais os gêneros argumentativos do que os narrativos.

Com base no quadro descrito, o presente estudo propõe identificar marcas que indiquem a capacidade argumentativa de crianças em textos de opinião. Os dados utilizados neste trabalho são produções escritas por alunos do 3º ano do ensino fundamental, de uma escola particular da cidade de Campina Grande-PB. Os dados foram coletados a partir de uma atividade de produção de texto no qual os alunos deveriam opinar se concordam ou não com o controle dos pais em relação ao tempo que os filhos passam diante da TV. Procurou-se identificar os operadores argumentativos, os tipos de argumentos utilizados e a estratégia utilizada pelos alunos em relação à capacidade de opinar.

O estudo fundamenta-se na teoria enunciativa de Bakhtin/Volochinov (1929/1988) e na teoria de aprendizagem de Vygotsky (1930/1988). As questões relacionadas à argumentação foram baseadas, principalmente, nas abordagens de Golder (1996).

Pressupostos teóricos

A fundamentação teórica que assumimos concentra-se nas formulações de Bakhtin/Volochínov (1929/1988), que dá ênfase ao caráter interativo da linguagem e ao enunciado. Para Bakhtin/Volochínov (1929/1988), a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, pois a palavra dirige-se sempre a um interlocutor.

Para o autor, o indivíduo está envolvido pelo meio social, no interior do qual se encontra em constante interação. É o meio social o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão. Assim, de maneira bastante concisa, interação para Bakhtin/Volochínov (1929/1988) é o meio de constituição do indivíduo como um sujeito social pleno, o que inclui o “sujeito discursivo”.

Então, ver a linguagem como processo de interação significa entender que é pelo contato interpessoal que as pessoas se comunicam, têm acesso à informação, expressam e, defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Na construção do texto de opinião, por exemplo, o produtor emite seu ponto de vista, reformula-o, faz referências a diferentes vozes de textos lidos ou ouvidos para validar sua opinião. Essa compreensão sobre interação fez com que observássemos o quanto é importante o aluno interagir com determinado gênero de texto, seja através da leitura ou da produção escrita.

A interação verbal realiza-se por meio de enunciados considerados relativamente estáveis, chamados de gêneros. É este fenômeno social da interação verbal que se realiza através da enunciação (ou enunciações) que constitui a realidade fundamental da língua. Ou seja, “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1992, p. 282).

Para Bakhtin/Volochínov (1929/1988), a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, é uma espécie de “ponte lançada entre mim e os outros”. A enunciação implica, portanto, um processo de compreensão da palavra sua e do outro; é um ato de fala determinado pela situação imediata e pelo contexto social, é um produto social. Dessa forma, a palavra sempre quer ser ouvida, buscando o que Bakhtin/Volochínov (1929/1988) chama de compreensão responsiva ativa.

A pessoa de quem o locutor espera uma resposta – o destinatário – é um participante ativo na cadeia discursiva; o enunciado é construído em função da sua resposta. O locutor dá forma ao seu enunciado a partir do ponto de vista do outro, isto é, a palavra é um território compartilhado, quer pelo expedidor, quer pelo destinatário.

Nessa perspectiva, a atividade de produção textual não pode ser entendida como um simples “saber-fazer” que se desenvolve naturalmente. A construção da linguagem escrita pelo aluno caracteriza-se por ser um processo que ocorre a partir das interações sociais vivenciadas por ele, que vão lhe dando não apenas o sentido de sua própria escrita, mas também contribuindo para se tornar sujeito.

A esse respeito, Geraldi (1999, p.19), inspirado em Bakhtin/Volochínov (1929/1988), diz:

o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste

mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e é com os outros que ela se constitui. Isso implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros.

Assim, quando recebemos uma enunciação significativa, esta nos propõe uma réplica: concordância, apreciação, ação etc. O texto de opinião, por exemplo, é repleto de vozes que se cruzam, se contrapõem, concordam e discordam entre si.

No processo de ensino, torna-se indispensável pôr o aluno diante de situações interativas de linguagens, de modo que possa envolver-se em um esforço de compreensão e de atuação, desafiando a argumentar e questionar sobre a atividade apresentada, oferecendo indicadores a respeito. Sobre isso, os PCN (BRASIL, 1998, p.24) revelam que

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos.

A sala de aula deixa de ser apenas um lugar de transmissão/recepção de um conhecimento arbitrário e passa a ser um “evento social no qual, através de procedimentos interacionais, professor e alunos tentam construir significado e conhecimento” (MOITA LOPES, 1995, p. 349). A sala de aula é o local de encontro de diferentes vozes, as quais mantêm relações de controle, negociação, compreensão, concordância, discordância, discussão.

No decorrer do desenvolvimento da criança, essas vozes vão sendo internalizadas graças à linguagem. Essa internalização, para Vygotsky (1930/1988) realiza-se por meio de uma série de alterações. Uma delas é que a “operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente” (VYGOTSKY, 1988[1930], p. 64), como exemplo, podemos pensar nos conceitos científicos sistematizados pela escola, incorporados e reconstruídos internamente pelo aluno que passa a usá-los como seus.

Outra alteração se refere à situação em que “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal” (VYGOTSKY, 1988[1930], p. 64). É esse movimento do social

para o individual que marca, na teoria de Vygotsky (1930/1988), a gênese tanto da própria linguagem como das práticas intelectuais para as quais a linguagem serve de mediadora.

Assim todo conhecimento é uma construção social em que a relação do sujeito com o objeto do conhecimento se faz mediada por um outro, via linguagem. Inicialmente entre pessoas (interpessoal), através da linguagem, como interação social, para depois se tornar intrapessoal, manifestando-se, sobretudo, no que o autor chama de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD).

As interações formais, isto é, o processo de ensino-aprendizagem propicia a construção da ZPD e o desenvolvimento do psiquismo que se realiza por saltos e de forma irregular. Para Schneuwly (1992), a principal função do ensino é a de criar a ZPD, estimulando processos evolutivos internos, gerando tensões e propondo instrumentos que possam solucioná-las. Dentre esses instrumentos, encontram-se os gêneros e aqui citamos o texto de opinião, porque favorece o desenvolvimento da criança através da aquisição de outras competências – convencer e persuadir - usadas socialmente.

O segundo conjunto de nossos aportes teóricos tem sua origem nos estudos de Golder (1996) em relação à argumentação. Com relação à estrutura da argumentação, pode-se dizer que um discurso é argumentativo se as posições nele expressas forem sustentadas por pelo menos um argumento, no qual seja possível identificar, claramente uma orientação argumentativa (GOLDER, 1992a). As duas grandes operações básicas da argumentação - a *justificação* e a *negociação* – comportam suboperações observadas e deduzidas em uma série de pesquisas realizadas com jovens e crianças, a partir de discursos orais e escritos (COIRIER et al., 1990; GOLDER, 1992).

A *justificação* pode ser entendida como a explicitação de uma ou mais razões que sustentam o ponto de vista proposto. Nela, o locutor ao expor sua posição sobre determinado assunto, utiliza-se de valores, de crenças, para influenciar as opiniões do interlocutor.

Na operação de justificação, destacam-se dois tipos de suboperações: as **operações de sustentação** que consiste em dar crédito a um enunciado apoiando-se em outro enunciado, sob qualquer que seja a natureza da relação (causalidade, finalidade, exemplificação); as **operações de receptibilidade** que consiste no emprego de argumentos com um certo grau de generalidade. Como os argumentos objetivam convencer, eles não se referem a valores e experiências pessoais do escritor, mas são apresentados a um auditório universal, por isso é comum um discurso em que predomina o *nós*.

A *negociação* é uma operação que envolve a utilização de uma variedade complexa de recursos linguísticos e cognitivos, através dos quais o locutor demonstra reconhecer a existência de pontos de vista alternativos e objeções à sua posição e empenha-se em conseguir a adesão de seu interlocutor aos seus pontos de vista (COIRIER, COQUIN, GOLDER & PASSERAULT, 1990; GOLDER & COIRIER, 1996).

Na operação de *negociação*, distinguem três tipos de suboperações: a **tomada enunciativa de afirmações** em que o escritor estabelece uma distância mais ou menos grande entre ele e o seu discurso, e especifica que ele é o enunciador; a **axiologização** em que o enunciador expressa a tomada de posição como sendo sua e não como uma verdade geral, avaliando como bom desejável, preferível etc; a **modalização dos julgamentos** em que o locutor apresenta sua opinião como mais ou menos certa, aderindo ao que o outro diz, dando ao interlocutor a possibilidade de discutir os julgamentos apresentados.

Estas operações do discurso argumentativo são relevantes para este estudo, pois servirão de base para a análise dos textos das crianças e poderá nos mostrar o domínio do discurso argumentativo das mesmas.

Texto de opinião

Os gêneros textuais, segundo Dolz e Schneuwly (1996) podem ser “divididos em cinco agrupamentos, a saber: gêneros da ordem do narrar, gêneros da ordem do relatar, gêneros da ordem do argumentar, gêneros da ordem do expor, gêneros da ordem do instruir ou do prescrever”.

O texto de opinião, ou artigo de opinião, pelas características que lhe são peculiares, pertence à ordem do argumentar, visto que o sujeito produtor assume uma posição a respeito de um assunto polêmico e a defende. Segundo Perelman (1988, p. 23), a argumentação objetiva provocar ou aumentar a adesão do interlocutor às teses, busca convencer, influenciar, persuadir alguém; defende um ponto de vista sobre determinado assunto. Consiste no emprego de provas, justificativas, a fim de apoiar ou rechaçar uma opinião ou uma tese; é um raciocínio destinado a provar ou a refutar uma dada proposição.

Sendo um gênero de discurso que busca o convencimento do interlocutor, com intenções de que ele compartilhe uma opinião ou realize uma determinada ação, pode-se falar também em argumentação, já que, conforme Charaudeau (2008, p. 205), “[...] o sujeito que

argumenta passa pela expressão de uma convicção e de uma explicação que tenta transmitir ao interlocutor para persuadi-lo a modificar seu comportamento”, estabelecendo uma relação triangular: um sujeito que argumenta, uma proposta sobre o mundo e um sujeito que é alvo dessa argumentação.

Em linhas gerais, podemos caracterizar o texto de opinião pela presença de um tema polêmico, pelo uso de argumentos e articuladores argumentativos, pela incorporação do outro no discurso, enfim, caracteriza-se como um gênero textual em que os argumentos possuem condições de fazer com que o interlocutor acredite que você realmente tem razão no que diz.

Contexto de pesquisa

O presente estudo foi realizado tendo como sujeitos os alunos de uma escola particular da cidade de Campina Grande-PB. A instituição atende alunos da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental. A turma escolhida para a coleta do material foi uma turma do terceiro ano, composta por 18 alunos na faixa etária dos sete aos oito anos de idade.

Os alunos participantes foram incentivados a realizarem uma produção textual a partir de discussões prévias sobre o tempo que as crianças passam assistindo a programas de televisão. A sugestão da professora foi que os alunos respondessem a seguinte pergunta: você concorda ou não com o controle dos pais em relação ao tempo que os filhos passam diante da TV?

A atividade de produção textual ocorreu antes de qualquer intervenção, ou seja, foi elaborada tomando-se como ponto de partida a hipótese de que os alunos não conheciam a estrutura formal do gênero texto de opinião a partir de um ensino sistemático, organizado com essa finalidade. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma produção inicial não expõe os alunos a uma experiência de insucesso. Ao contrário, se a disposição comunicativa for definida o suficiente na apresentação da situação, todos os alunos, incluindo aqueles mais fracos, serão capazes de produzir um texto respondendo adequadamente à situação dada, ainda que não respeitem todas as características do gênero.

Seguindo esse raciocínio, a professora iniciou as atividades falando sobre o tema “como controlar o tempo que a criança fica diante da TV”, questionando-os sobre suas

opiniões. Desta forma, houve uma motivação geral. Observou-se que os alunos estavam participando espontaneamente, sendo encorajados não só por obrigações de uma tarefa escolar, mas principalmente pela polêmica do tema, pela relevância do assunto em suas realidades, pela significação em suas vidas.

As discussões orais integradas com as explicações necessárias e esclarecimento de dúvidas antecederam a produção escrita.

Foi essa proposta que nos instigou a analisar nos textos dos alunos as marcas linguísticas da argumentação, verificando a capacidade argumentativa de crianças em textos de opinião. Haja vista que o trabalho sistemático com gêneros específicos do agrupamento do argumentar não é uma prática constante nas séries iniciais do ensino fundamental.

Marcas linguísticas da argumentação em textos de opinião

O corpus selecionado para análise é constituído de cinco produções escritas, nas quais procuramos verificar as estratégias argumentativas que os alunos revelam conhecer, mesmo não tendo passado por um estudo sistemático delas.

É importante citar que os textos foram transcritos respeitando-se o padrão ortográfico de cada criança.

Para começar, tomemos o texto 1, produzido por uma criança de oito anos:

Texto 1

Eu acho que os pais deve controlar o tempo dos filhos assisti televisão porque si não eles não tem tempo de estuda e nei vai saber ler e escrever e não passa de ano na escola. E quano for grande não arruma imprego. Então os filhos não pode fica só assintino televisão.

Nesse texto, o argumento inicial é articulado à tomada de posição, pelo organizador **porque**, que introduz a justificação, e depois a progressão temática é feita com os organizadores textuais **e**, **nem**, **quando**. A conjunção **E** é empregada repetidamente para

adicionar enunciados que desempenham a função de argumentos. A aluna defende sua opinião, utilizando no início uma contra-argumentação assinalada com o uso de **senão** que para fundamentá-la, apresenta argumentos para mostrar os aspectos negativos da televisão. Percebemos ainda que a aluna escreve um texto implicando-se na fase inicial (*Eu acho*), assumindo a responsabilidade enunciativa. E por fim, conclui empregando o organizador textual **então**.

A construção dos argumentos segue uma composição constituída ideologicamente da discursividade encontrada nas interações familiares, socioculturais, e midiáticas. Pode-se dizer que o texto está repleto de diferentes vozes sociais. Nas palavras de Bakhtin (1992), “não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro e o último”. Dessa forma, entende-se que, na perspectiva bakhtiniana, a existência de um outro é fator determinante para a constituição de um ser eminentemente social. E este ser social, ao tempo em que produz uma enunciação, é produzido pelas enunciações alheias.

Texto 2 – produzido por um aluno com sete anos de idade.

Não é bom ficar muito tempo na televisão por que se não fica com os olhos cansados e sega, mas você pode acisti alguns progamas e se diverti.

O aluno faz, inicialmente, uma apreciação generalizada (*Não é bom ficar muito tempo na televisão*) tomando por base os valores (bom/mau), porém sem se implicar no seu discurso. Depois usa uma justificação (*por que se não fica com os olhos cansados e sega*), apresentando os aspectos negativos da televisão. Em seguida, elabora uma contra-argumentação (*mas você pode acisti alguns progamas e se diverti*) por meio da conjunção adversativa **mas**, assinalando uma operação de negociação e procurando amenizar o impacto de sua posição.

Golder (1996) enfatiza o caráter comunicativo das operações de justificação (defesa de um ponto de vista) e de negociação (abertura de espaço para a contra-argumentação), considerando o objetivo de “modificar as crenças do interlocutor”.

Texto 3 – escrito por uma aluna de oito anos

Na minha opinião os pais pode fazer o que quiser porque eles sabe o que é bom e o que é ruim para os filhos. Eu não acisto muito televisão porque tem que fazer a tarefa da escola eu só acisto depois que faço a tarefa. Porisso eu concordo com eles.

Pode-se observar que na introdução do texto, a aluna elabora sua tomada de posição apoiada em opiniões e regras do mundo social, sinalizada pela incorporação de argumentos do discurso familiar (*Na minha opinião os pais pode fazer o que quiser porque eles sabe o que é bom e o que é ruim para os filhos*), ou seja, a aluna não entra em um conflito de imposição de papéis, não há o desrespeito à condição hierárquica assumida pelos pais no ato de educar. Ao defender que os pais sabem o que é certo e o que é errado, a aluna já apresenta razões as quais o interlocutor deve ponderar sobre o que pensa a respeito do tema.

Ao encerrar o texto, ela reforça sua opinião com base em um exemplo pessoal (*só acisto depois que faço a tarefa*) e finaliza o texto com o organizador lógico-argumentativo **por isso**, colocando-se a favor dos pais.

Texto 4 - produzido por uma criança de oito anos

Assisti televisão é bom por que a gente si diverti e a gente aprende muitas coisas mais si ficar só assistindo e não fizer a tarefa não passa de ano na escola.

Nesse texto, o aluno elabora a operação de justificação usando o organizador porque para articular a tomada de posição aos argumentos. Ele faz uma avaliação apreciativa, mostrando os pontos positivos da televisão (*Assisti televisão é bom por que a gente si diverti e a gente aprende muitas coisas*). No decorrer do texto, emprega o operador argumentativo “*mais(mas)*” com muita habilidade, numa frase que antecipa um argumento contrário ao que ele defende, ou seja, ele apresenta uma contra-argumentação, sinalizando os pontos negativos (*mais si ficar só assistindo e não fizer a tarefa não passa de ano na escola*). O aluno encerra o texto sem deixar claro se concorda ou não com o controle dos pais em relação ao tempo que filhos passam assistindo à TV.

Texto 5 – escrito por uma aluna de sete anos

Eu cocordo com os pais por que os filhos tem que estudar por que tem que ajudar a mãe fazer as coisas em casa por que si ficar só na televisão não vai aprender e vai se atrazar na escola. Porisso que eu acho que os pais tem razão.

Nesta produção, a aluna inicia com uma posição explícita e a defende, usando argumentos que se ligam uns aos outros, pelo organizador **porque**, empregado de forma repetitiva. Ao terminar o texto, faz uma conclusão, servindo-se do organizador **por isso** para reforçar o ponto de vista tomado.

Sobre as vozes presentes no texto, percebemos a articulista intercalando momentos em que aparece a voz dos pais, quando fala que os filhos têm que estudar e ajudar na realização de atividades domésticas. Nesse sentido, destacamos que durante o desenvolvimento da criança, essas vozes acabam sendo internalizadas graças à linguagem. Essa internalização, segundo Vygotsky (1930/1988), realiza-se por meio de uma série de alterações. Uma delas é que a “operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente” (VYGOTSKY, 1988[1930], p. 64), como exemplo, podemos pensar nos ensinamentos dos pais e nos conceitos científicos sistematizados pela escola, incorporados e reconstruídos internamente pelo aluno que passa a usá-los como seus.

Algumas palavras finais sobre a análise dos textos

No que se refere à dimensão linguístico-discursiva observamos que os alunos utilizam os conectivos como forma de ajudar a estabelecer a relação semântica entre posição, argumentos e conclusão. Encontramos o uso do “mas” marcando ideias contrárias, o uso do “então” e “por isso” conclusivos, do “porque” explicativo, do “e” e “nem” aditivo e do “se” condicional.

Os textos analisados nos revelam o quanto as crianças não só estão preparadas para a aprendizagem da sequência argumentativa, como também já conhecem e usam, mesmo inconscientemente, algumas estratégias da argumentação. Os professores devem, portanto,

estar sempre empenhados para que o aprendizado da criança seja uma continuação (progressão) do que ela já sabe, não estagnação nem regressão.

Com relação à forma de textualização, as opiniões apresentadas pelos alunos baseiam-se em um ponto de vista monolítico, ou seja, os textos apresentam posição, acompanhada de justificativa com um único argumento. Cabe lembrar que essas crianças não passaram por nenhum ensino sistemático sobre texto de opinião, e que na construção do discurso argumentativo, o aprendiz, inicialmente, pauta-se mais pela justificação, que pela negociação de posições, o que revela, ainda, dificuldade em reconhecer a dimensão pragmática do argumentar.

Considerações finais

Os resultados deste estudo sugerem que crianças de sete e oito anos demonstram um significativo desempenho quanto à escrita argumentativa, pois percebemos o quão adequadamente elas fizeram uso de organizadores linguísticos para comporem seus argumentos. Constatamos que a criança usa a tomada de posição e argumentos para justificá-la, ou seja, emprega os elementos mínimos que configuram a operação de justificação. Embora as crianças não tenham consciência da força destes recursos argumentativos, utilizam-nos naturalmente como elementos da língua da qual são usuárias competentes.

A presença de marcas argumentativas em textos de crianças que não receberam nenhum ensino específico quanto à produção de textos argumentativos nos mostra como as crianças podem fazer uso destes elementos de modo eficiente.

A partir dos resultados desta pesquisa, fica a sugestão de que a escola pode proporcionar às crianças condições para que elas desenvolvam sua capacidade argumentativa desde cedo, possibilitando-lhes maiores conhecimentos sobre a estrutura textual e as funções sociais do texto argumentativo, tornando-as cada vez mais capazes de questionar os problemas do seu entorno. Dar a oportunidade da criança se expor, de defender seu ponto de vista, enfim, criar condições para a habilidade de argumentar, vislumbra-se como um dos caminhos para o desenvolvimento de uma postura crítica.

Referências

- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1988 [1929].
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries*. Brasília, DF: SEF, 1998.
- BRASSART, D. G. Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 ans à 12 ans. Le discours argumentatif écrit (étude didactique). *Revue Française de Pédagogie*, v. 90, p. 31-41, 1990. apud DOLZ, Joaquim. Learning argumentative capacities: a study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children. *Argumentation*, v. 10, n. 2, p. 227-251, 1996.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.
- COIRIER, P., COQUIN, D., GOLDER, C. & PASSERAULT, J. M. Le traitement cognitive du texte argumentative: recherché en production et en comprehension. In: *Archives de Psychologi*, 1990,58, p. 315-348.
- DOLZ, Joaquim. Learning argumentative capacities: a study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children. *Argumentation*, v. 10, n. 2, p. 227-251, 1996.
- DOLZ, J. & B. SCHNEUWLY (1996) Apprendre à écrire ou comment étudier la construction des capacités langagières? *Etudes de Linguistique Appliquée*, 102: 73-86.
- GERALDI, J.W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- GOLDER, C. Arguer: de la justificaton à La négociation. In: *Archives de Psychologie*, 1992a, 60, p.3-24.
- _____. *Le développement dès discours argumentatif*. Paris, Delachaux et Niestlé, 1996.
- GOLDER, C. & COIRIER, P. The production and recognition of typological argumentative text markers. In: *Argumentation*, 1996,10, p. 271-282.
- MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- MOITA LOPES, L. P. What is this class about? Topic formulation in a L1 reading comprehension classroom. In: COOK, G., SEIDLHOFER, B. (Eds.). *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 349-362.
- PERELMAN, C. *L'empire Rhétorique: Rhétorique et argumentation*. 2. ed. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1988.

SCHNEUWLY, B. *Contradiction et développement Vygotsky et la pédologie*. Communication pour le works-shop Apprentissage et développement, Zone proximale de développement. Université de Bordeaux II, 1992.

VIGOTSKY, L. S. (1930) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

O QUE NAS ORAÇÕES SUBORDINADAS ADJETIVAS EXPLICATIVAS É RELATIVO AO COPIDESQUE

Juliane Mattei Orlandi⁴

Cleide Inês Wittke⁵

Resumo: Este trabalho tem por intuito traçar uma comparação entre diferentes definições apresentadas em gramáticas acerca das orações subordinadas adjetivas explicativas, apoiando-se na análise semântica e sinonímica das conceituações oferecidas, à medida que, enquanto umas as conceituam como informações adicionais, outras as definem como dispensáveis ao sentido total da frase. Utilizou-se neste artigo as obras de Faraco e Moura (1999), Perini (1999), Neves (2000), Luft (2002), Cegalla (2008) e Bechara (2009). Além disso, relacionou-se à pesquisa questões e práticas de revisão de texto, mais especificamente de copidesque, estabelecendo-se um elo entre essa atividade e o estudo das orações.

Palavras-chave: Oração Subordinada Adjetiva Explicativa. Semântica. Revisão de textos. Copidesque.

Abstract: This paper is meant to draw a comparison between different definitions presented in grammars about the explanatory adjective subordinate clauses, relying on the semantic analysis and synonymic analysis of the conceptualizations offered, as while some authors consider it as an additional information, others define it as expendable to the total meaning of the sentence. It was used in this paper the works of Faraco & Moura (1999), Perini (1999), Neves (2000), Luft (2002), Cegalla (2008) and Bechara (2009). Moreover, it was related to the research questions and practices of proofreading, more specifically of copy desk, establishing a link between this activity and the study of the sentences.

Keywords: Explanatory Adjective Subordinate Clauses. Semantics. Proofreading of texts. Copy desk.

Considerações iniciais

Este trabalho parte da inquietação provocada pelo fato de os gramáticos apresentarem diferentes informações referentes à caracterização da oração subordinada adjetiva explicativa, sendo que, enquanto alguns a definem como acréscimo de informação, outros minimizam sua importância, afirmando que poderia ser excluída sem prejuízo no sentido total à frase. Também tenciona trazer a complexa atividade de revisão de textos e de copidesque para mais próximo do campo de estudos linguísticos.

⁴ Acadêmica do curso de Bacharelado em Letras - Redação e Revisão de Textos da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

⁵ Professora Titular da Universidade Federal de Pelotas, RS. Doutorado em Pós-Graduação em Letras pela Pontifícia Católica Universidade do Rio Grande do Sul, Brasil (2006).

Utiliza-se, a título de questionamento, uma discussão acerca das cargas semânticas das palavras ou expressões utilizadas para caracterizar as orações adjetivas explicativas e, a título de exemplificação, questões de revisão de textual e de análise semântica e sinonímica. Para que a análise seja feita, é necessário apresentar, primeiramente, um apanhado teórico sobre o que dizem diferentes gramáticas a respeito das orações subordinadas adjetivas explicativas. Sendo assim, o próximo tópico é destinado à transcrição das definições e algumas exemplificações de como seis gramáticas apresentam essas orações.

O que dizem as gramáticas

Primeiramente, é válido deixar aqui a informação de que as orações subordinadas adjetivas são as que, de acordo com informações retiradas das gramáticas que serão apresentadas a seguir, têm função de adjetivos; modificam um termo da oração principal; são introduzidas por pronomes relativos e referem-se a termos antecedentes. Além disso, são divididas entre restritivas (geralmente sem pausas) e explicativas (geralmente com pausas, entre vírgulas), sendo essas últimas o foco de atenção da discussão que se segue.

O primeiro material consultado para esta pesquisa, a Gramática, de Faraco e Moura (1999), é um livro didático que segue a linha das gramáticas normativas, traz exercícios e se propõe a recorrer a textos de naturezas diversas para a exemplificação da exposição teórica. As orações adjetivas explicativas são tratadas no item *Análise sintática do período*, subitem *Estilística*, com a seguinte definição: “são orações que não limitam o sentido do antecedente. Acrescentam uma informação que pode ser eliminada sem causar prejuízo para a compreensão lógica da frase. Vêm sempre separadas da oração principal por vírgulas” (FARACO; MOURA, 1999, p. 481). O exemplo dado a essa conceituação é “O Brasil, *que é o maior país da América do Sul*, tem milhões de analfabetos”, a partir do qual se segue a explicação de que “A oração adjetiva explicativa *que é o maior país da América do Sul* pode ser suprimida sem que a compreensão da frase seja prejudicada” (FARACO; MOURA, 1999, p. 481).

A Gramática descritiva do português, de Perini (1999), afasta-se, como o nome já diz, de uma análise normativa da língua, apresentando descrição minuciosa de estruturas sintáticas, semânticas e léxicas. No que tange ao objeto de estudo desta pesquisa, o autor,

primeiramente, nomeia as orações adjetivas como orações relativas e, em segundo lugar, opta pela nomenclatura relativa apositiva (em lugar de explicativa) e relativa não apositiva (em lugar de restritiva). Não há exemplos e nem uma definição direta – como encontrada nas demais gramáticas –, apenas a informação de que se diferem pelas primeiras serem sempre separadas por vírgulas e de que “As construções relativas apositivas têm estrutura sintática semelhante à das não apositivas” (PERINI, 1999, p. 156).

Na Gramática de usos do português, de Neves (2000), há vasta explicação a respeito do pronome “que”, aliás, a explicação acerca das orações que aqui estão sendo estudadas encontra-se no tópico *Os pronomes relativos – As orações adjetivas*. As explicações dadas, nessa gramática, baseiam-se em exemplos extraídos de ocorrências reais e, de acordo com a apresentação geral dessa obra, ela mostra como a língua portuguesa é usada atualmente no Brasil. Em relação às orações explicativas, no exemplo “De acordo com um levantamento da Trevisan, as empresas, que trabalham em setores mais competitivos, conseguiram reduzir seus preços entre 15% e 22% nos últimos dois anos”, é dito que a oração adjetiva explicativa “não predica um grupo delimitado (particular) de empresas, mas introduz uma informação adicional. Ela não possibilita identificar algumas empresas, mas acrescenta uma informação acerca daquelas empresas de que se fala” (NEVES, 2000, p. 375).

Para Luft (2002), em sua Moderna gramática brasileira, destinada a professores de Ensino Médio e alunos de graduação em Letras, as orações explicativas “são aquelas que se justapõem a um substantivo (nome ou pronome) já plenamente definido [...] Podem ser eliminadas sem prejuízo do sentido. Sua função é antes estilística: ênfase, reforço, etc.” (LUFT, 2002, p. 84). O autor destaca que seria melhor chamá-las de apositivas, já que são a origem do aposto quando da supressão do pronome relativo.

A Novíssima Gramática da Língua Portuguesa, de Cegalla (2008), edição atualizada com o novo acordo ortográfico, com listas de exercícios e questões de concursos, traz o objeto de estudo deste artigo no item *Orações Subordinadas Adjetivas*, com a seguinte definição: “explicam ou esclarecem, à maneira de aposto, o termo antecedente, atribuindo-lhe uma qualidade que lhe é inerente ou acrescentando-lhe uma informação. [...] As explicativas são isoladas por pausas, que na escrita se indicam por vírgulas” (CEGALLA, 2008, p. 391). É interessante – e animador para o foco deste trabalho – que, ao contrário do que acontece nas outras gramáticas, não há nessa, palavras como “dispensada”, “suprimida”. O contraponto,

nessa obra, está na definição das orações restritivas: “restringem ou limitam a significação do termo antecedente, sendo indispensáveis ao sentido da frase” (CEGALLA, 2008, p. 391).

Por último, a Moderna gramática portuguesa, de Bechara (2009), anuncia, em seu prefácio, aliar “uma científica descrição sincrônica a uma visão sadia da gramática normativa” (p. 20). Traz, no tópico *Orações Complexas e grupos oracionais – A subordinação e a coordenação – Orações complexas de transformação adjetiva*, a informação de que “a adjetiva explicativa alude a uma particularidade que não modifica a referência do antecedente e que, por ser mero apêndice, pode ser dispensada sem o prejuízo total da mensagem” (BECHARA, 2009, p. 467).

É possível resumir que, dessas seis gramáticas, três – Faraco e Moura (1999), Luft (2002) e Bechara (2009) – conceituam as orações explicativas como informações que podem ser dispensadas, enquanto as outras três – Perini (1999), Neves (2000) e Cegalla (2008) – não utilizam palavras com essa carga semântica na caracterização. A seguir, passa-se à abordagem sobre o que há de problemático nas conceituações feitas pelo primeiro trio citado neste parágrafo.

O que se propõe a analisar

Este tópico visa a uma discussão sobre as palavras e expressões pelas quais os autores definem as orações adjetivas explicativas como dispensáveis da frase, tais como “eliminada” e “suprimida”, usadas por Faraco e Moura (1999); “eliminada” e “função estilística”, utilizadas por Luft (2002); e “mero apêndice” e “dispensada”, usadas por Bechara (2009). Entende-se que seja feito, primeiramente, uma análise semântica dessas palavras para a posterior análise semântica das orações.

As palavras “eliminada”, “suprimida” e “dispensada”, todas utilizadas em referência ao que as orações subordinadas adjetivas explicativas podem ser, na visão dos três gramáticos citados no parágrafo anterior, tendem a ser classificadas como sinônimos. Na verdade, sabe-se que não há sinônimos perfeitos, assim, segundo consulta a dicionários, o sentido de *eliminar* está mais próximo a *excluir*, *expulsar* (as orações podem ser excluídas sem causar prejuízo); o sentido de *suprimir* ao de *eliminar* (as orações podem ser eliminadas sem prejudicar a compreensão da frase); e o sentido de *dispensar* ao de *prescindir de* (a mensagem da frase não

é prejudicada sem a escrita da oração). Embora haja algumas especificidades, as três palavras designam que a presença ou não das orações explicativas adjetivas não faz diferença nas frases.

A expressão “mero apêndice” é duplamente problemática, dentro da linha de raciocínio que aqui se desenvolve, visto que um *apêndice* é um acessório (ou seja, algo cuja presença não é obrigatória) e que *mero* tem uma carga pejorativa, resultando a expressão em *um simples acessório cuja presença não é obrigatória*. Já a expressão “função estilística” confere à oração a ideia de que é uma informação utilizada para fins estéticos.

Para Guiraud (1975, p. 26), “as palavras não têm sentido, elas têm apenas empregos. [...] O sentido, tal como nos é comunicado no discurso, depende das relações da palavra com as outras palavras do contexto, e tais relações são determinadas pela estrutura do sistema linguístico”. Assim, é importante que, neste momento do artigo, seja realizado um debate a respeito não somente do sentido, mas também do emprego das palavras usadas nas definições das orações adjetivas explicativas.

Utilizando-se justamente exemplo dado por um dos autores citados acima, e levando-se em conta a conceituação proposta por ele, em “Julio César, que foi imperador dos romanos, conquistou as Gálias” (LUFT, 2002, p. 85), a oração *que foi imperador dos romanos* pode ser considerada um mero apêndice, isto é, uma informação cuja presença ou omissão é indiferente. Entretanto, acredita-se que essa conceituação é posta em dúvida com a leitura de Ilari e Geraldí, 1987, p. 43 – 44:

para que duas expressões sejam sinônimas, não basta que denotem o mesmo conjunto de objetos (pessoas, animais, coisas); exige-se, além do mais, que os denotem por alusão a uma mesma propriedade. Assim, mesmo que as moças mais bonitas do meu bairro fossem, por acaso, as filhas do gerente do Banco do Brasil, as duas expressões *as moças mais bonitas do meu bairro* e *as filhas do gerente do Banco do Brasil* não seriam sinônimas [...] a *referência* das duas expressões é idêntica, as duas expressões são coextensivas (têm a mesma *extensão*, denotam os mesmo objetos), mas têm sentidos diferentes. Além de identidade de extensão, a sinonímia é identidade de sentido ou, como dizem também os semanticistas, de *intensão*.

Dessa citação, interpreta-se que, no exemplo anterior, a oração *que foi imperador dos romanos* não pode ser um mero apêndice, pois, nessa frase, a oração é coextensiva a Júlio César, entretanto, poderia também ser coextensiva a outro imperador, anterior ou posterior a

Júlio César, e a esse poderia ter sido dado outro destaque, ou seja, há um motivo dessa escolha ter sido feita e, a partir disso, diminuem as chances de se aceitar que não faz diferença a presença ou não da oração adjetiva explicativa. Da mesma maneira, na exemplificação “O homem, que vinha a cavalo, parou defronte a igreja” (BECHARA, 2009, p. 467), entende-se inadequado dizer que a oração *que vinha a cavalo* pode ser dispensada, uma vez que, de acordo com a perspectiva semântica, *o homem* e [o homem] que vinha a cavalo têm sentidos diferentes, mesmo que denotem o mesmo objeto (sujeito) na frase.

Semelhante interpretação é feita do exemplo “O mundo dos perfumes de luxo do Brasil, que são todos importados, é muito peculiar” (FARACO; MOURA, 1999, p. 481), no qual a oração *que são todos importados*, se suprimida, poderia, sim, causar algum dano à compreensão para o leitor. No caso de essa frase estar, por exemplo, inserida em um texto em que o autor desejasse expressar uma mensagem especificamente sobre o fato de que todos os perfumes de luxo do Brasil são importados, a supressão incidiria sobre a mensagem.

Finaliza-se este bloco argumentativo com a ideia de que “como no caso da sinonímia lexical, a escolha entre duas frases sinônimas por razões estruturais nunca é completamente inocente” (ILARI, GERALDI, 1987, p. 49). Ou seja, mesmo a oração adjetiva explicativa podendo ser substituída por um ou mais elementos contidos na oração da qual é subordinada, defende-se aqui a ideia de que não é adequado dizer que ela pode ser eliminada, dispensada ou suprimida da frase sem que isso cause algum tipo de alteração ao sentido do enunciado, nem tampouco que essa oração seja um mero apêndice ou tenha uma função estilística, uma vez que há diferença entre o fato de essa oração estar ou não estar presente na frase.

O que está relacionado com o copidesque

Há diferença entre revisar um texto e fazer copidesque. De acordo com autores que vêm estudando e escrevendo sobre a prática de revisão, copidesque é “aportuguesamento do inglês *copy desk*, já adotado pelo Aurélio há muitos anos, é um trabalho mais difícil e exigente do que o de revisão propriamente dito. Copidesque é – até certo modo – reescrever, retrabalhar um original” (MALTA, 2000, p. 16).

Assim, entende-se que, para o profissional que faz o trabalho de copidesque, há mais liberdade em relação a modificações, acréscimo e apagamento de informações nos textos do que para o profissional que faz a revisão textual, pois, de acordo com Coelho Neto (2013), “se

[exercer atividade de] revisão, o revisor deve limitar-se a isso e não se deixar contaminar pela sensação que toma conta da maioria das pessoas que redigem: a insatisfação com o que produziu” (p. 106), ou seja, não fazer alterações além das estritamente necessárias, tendo em mente que não é o autor do texto. Nesta análise, será utilizada a perspectiva revisor/copidesque, referindo-se ao profissional que realiza trabalho de revisão textual, mas que também está apto a reescrever determinadas estruturas.

As orações subordinadas adjetivas explicativas que agora passam a ser analisadas foram retiradas de trabalhos acadêmicos revisados voluntariamente pela autora deste artigo no projeto de pesquisa *Competências e habilidades de redator e revisor de textos – perspectiva profissional*, vinculado à Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Traz-se como primeiro fragmento à discussão a frase abaixo:

(1) No que diz respeito ao hábito de crescimento [dos feijões], as variedades podem pertencer ao tipo indeterminado trepador, que se caracteriza pelo desenvolvimento da gema terminal em uma guia, ou ao determinado anão, que se caracteriza pelo desenvolvimento completo da gema terminal em uma inflorescência. (grifo meu).

De acordo com as conceituações de gramáticos, que são contestadas neste trabalho, a frase acima seria sinônima de “No que diz respeito ao hábito de crescimento, as variedades podem pertencer ao tipo indeterminado trepador ou ao determinado anão”, já que as orações explicativas, segundo eles, são dispensáveis. Contudo, atenta-se para o fato de que é também trabalho do revisor/copidesque primar pela coerência do texto, uma vez que:

a coerência está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto em numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. (KOCH; TRAVAGLIA, 1995, p. 21).

Ou seja, além de conhecer as regras, o revisor/copidesque também precisa fazer com que essas regras de boa escrita na superfície textual (coesão) sirvam para que o texto chegue ao autor de modo coerente, a fim de que a informação contida na frase seja suficiente para que

o texto, como um todo, faça sentido. Não parece certo considerar que todos os potenciais leitores do trabalho ao qual pertence o fragmento saibam como se caracterizam os diferentes tipos de feijões, principalmente por ser esse um trabalho destinado à divulgação científica. Abaixo, outro fragmento:

(2) A característica da planta de bom crescimento vegetativo no período de outono, que perdura até a ocorrência de geada no inverno, aliada à alta qualidade nutricional quanto ao teor de proteína bruta, torna a planta uma excelente alternativa de produção de forragem no momento de escassez de pasto. (grifo meu).

Primeiramente, embora não haja espaço aqui para uma ampla discussão a respeito das competências do revisor/copidesque, tem-se como verdade que “o revisor exerce uma posição de crítico construtivo do material escrito. E para apontar problemas num texto, o revisor necessita conhecer a técnica da redação” (COELHO NETO, 2013, p. 135). Assim, deve estar claro para esse profissional, no caso do fragmento destacado acima, que a oração utilizada entre vírgulas e precedida pelo pronome relativo é uma explicativa.

Entretanto, mesmo se o revisor/copidesque tivesse como base as conceituações de gramáticos que são contestadas neste trabalho, não pensaria ele que a oração *que perdura até a ocorrência de geada no inverno*, poderia ser eliminada da frase, pois saberia que o processo de revisão leva em conta “não apenas os aspectos formais, estruturais e notacionais mas também os discursivos, as relações de sentido” (OLIVEIRA, 2010, p. 110). Ou seja, entenderia *que perdura até a ocorrência da geada no inverno* como uma informação adicional que, se fosse eliminada da frase em questão, afetaria a intensão discursiva do autor – e isso não faz parte de um trabalho consciente nem de revisão e nem de copidesque. Para terminar esta análise, traz-se um último exemplo:

(3) Enfim, essas leituras mostraram a evolução gradual da postura de leitor daquelas crianças até chegar ao momento maior do projeto, que era a descoberta de poder ler, descoberta esta que, pelos depoimentos colhidos com alguns alunos da turma, mostrou o quanto ficaram motivados. (grifo meu).

Nesse fragmento, a oração *que era a descoberta de poder ler* denota uma apreciação pessoal do autor, ou seja, para ele, a descoberta de poder ler é *o momento maior do projeto*. Segundo Oliveira (2010, p. 111), “ao se debruçar sobre os dois polos do texto no processo de revisão – o do enunciado (unidade da comunicação discursiva) e o da oração (unidade da língua) –, o revisor pode avaliar a forma do conteúdo, e não apenas a forma pela forma”, atitude essa que evita o risco de que conteúdos idiossincráticos do autor sejam relegados. Em outras palavras, avaliando a função significativa dessa oração na frase (um posicionamento do autor), o revisor/copidesque não a consideraria como eliminável, em uma hipotética reescrita.

Considerações finais

Propôs-se, neste artigo, que a oração subordinada adjetiva explicativa não deve ser definida como passível de eliminação ou supressão, nem mesmo ser vista como um apêndice ou função estilística. Sua função, de acordo com a análise desenvolvida neste artigo, vai além de amplificar o conteúdo informacional de uma frase, entendendo-se que sua presença, em alguns casos, é essencial para que o leitor possa compreender o sentido do texto, assim como a intencionalidade do autor.

A relação entre a revisão de textos e o estudo das orações subordinadas adjetivas explicativas é estabelecida pelo próprio pronome relativo *que*. Defende-se isso com base no fato de que “o pronome relativo ocupa, na oração em que ocorre, (a oração adjetiva), a mesma posição que seria ocupada pelo constituinte que ele representa” (NEVES, 2000, p. 365) e que, portanto, da mesma forma que não cabe ao revisor excluir o sujeito da frase, não lhe cabe excluir a oração que desempenha essa função subordinadamente – e com sentido diferente.

Por fim, acrescenta-se que, apesar de a atenção ter sido direcionada à atividade de revisão e copidesque, as observações levantadas, nesta pesquisa, estendem-se ao uso da escrita feito pelos usuários da língua portuguesa. Deixa-se como sugestão, para pesquisas futuras, a possibilidade de ser aprofundado o estudo sobre como a análise semântica e sinonímica pode modificar definições fornecidas por algumas gramáticas normativas às orações subordinadas adjetivas explicativas.

Referências

- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- COELHO NETO, Aristides. *Além da revisão: critérios para revisão textual*. 3. ed. Brasília: Editora Senac-DF, 2013.
- FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. *Gramática*. 18. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- GUIRAUD, Pierre. *Semântica*. 2. ed. São Paulo: DIFEL, 1995.
- ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. São Paulo: Ática, 1987.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2002.
- MALTA, Luiz Roberto S. S. *Manual do revisor*. São Paulo: WVC, 2000.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.
- OLIVEIRA, Risoleide Rosa Freire de. *Revisão de textos: da prática à teoria*. Natal: Edufrn, 2010.
- PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

***ETHOS* E MEMÓRIA DISCURSIVA NO DISCURSO POLÍTICO DE DILMA ROUSSEFF**

Ana Regina Seno⁶

Jarbas Vargas Nascimento⁷

Resumo: Este artigo trata da relação entre *ethos* discursivo e memória discursiva, examinados sob o enfoque da Análise do Discurso de linha francesa, nas abordagens de Maingueneau. Como objeto de análise, privilegia-se aqui o discurso político de Dilma Rousseff proferido durante cerimônia de sanção do projeto de Lei que cria a Comissão Nacional da Verdade, em 18.11.2011, a fim de investigar a influência da noção de memória discursiva na constituição do *ethos* discursivo de voz feminina. Da mesma forma que o interdiscurso, a memória discursiva estabelece ligações com as formações discursivas, trazendo os elementos de outros campos discursivos para a emergência do *ethos* do enunciador e sua caracterização. O estudo sintetiza as observações feitas a respeito do tom discursivo adotado pelo enunciador de voz feminina, entrelaçando as conexões entre passado-presente, por meio de pistas deixadas pela dêixis discursiva, para a constituição de imagem de si na qualidade de enunciador.

Palavras-chave: *Ethos* discursivo. Memória discursiva. Discurso político. Dilma Rousseff.

Abstract: This paper addresses the discursive ethos-discursive memory relationship under the focus of the French-Line Discourse Analysis through Maingueneau's approaches. The analytical object privileged here is Dilma Rousseff's speech during the enforcement ceremony of the National Truth Committee Act in 11/18/2011, in order to assess the influence of the discursive memory notion in the constitution of the female-voice discursive ethos. Likewise the interdiscourse, the discursive memory does link discursive formations together, bringing elements of other discursive fields for the emergence of the enunciator's ethos and their characterization. This study synthesizes the observations made about the female-voice enunciator's discursive tone, entangling past and present through leads left by the discursive deixis for the constitution of the image of self as enunciator.

Key-words: Discursive ethos. Discursive memory. Political discourse. Dilma Rousseff.

⁶ Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil, anaseno@hotmail.com.

⁷ Pós-doutor na área de Letras, pela UNESP - Campus Assis, Doutor em Letras (Semiótica e Linguística Geral) pela Universidade de São Paulo USP, professor titular do Departamento de Português e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), jvnf1@yahoo.com.br.

Resumé: Cet article traite du rapport éthos discursif-mémoire discursive selon l'Analyse du discours par l'approche de Maingueneau. L'objet analytique privilégié ici est le discours de Dilma Rousseff pendant la cérémonie de sanction de la Loi instituant le Comité national de la vérité en 18/11/2011 pour étudier l'influence de la notion de mémoire discursive dans la constitution de l'éthos discursif de voix féminine. Comme l'interdiscours, la mémoire discursive noue des formations discursives en apportant des éléments d'autres champs discursifs pour l'émergence de l'éthos de l'énonciateur et sa caractérisation. Cette étude synthétise les observations sur le ton discursif de l'énonciateur de voix féminine en liant passé et présent d'après des pistes laissées par la deixis discursive pour la constitution de l'image de soi comme énonciateur.

Mots-clés: Éthos discursif. Mémoire discursive. Discours politique. Dilma Rousseff.

Introdução

Este artigo está organizado em quatro partes. A primeira consiste em uma revisão da noção de interdiscurso, conforme postulada por Maingueneau, resgatando as ideias de Foucault sobre formações discursivas (FDs), para estabelecer a relação com o conceito memória discursiva e sua influência sobre a constituição de *ethos* discursivo. A segunda parte detém-se na apresentação da noção de *ethos* discursivo trazida por Maingueneau e como o enunciador constrói a imagem de si no interior da enunciação. A terceira parte propõe-se discutir os diversos tipos de memória discursiva, a interna e a externa, percorrendo alguns elementos organizadores do discurso, tanto internos quanto externos, para caracterizá-la propriamente e para subsidiar a análise realizada na quarta e última parte. A análise enfocou os principais recortes do discurso proferido por Dilma Rousseff durante a cerimônia de sanção do projeto de Lei que garante o acesso a informações públicas e do projeto de Lei que cria a Comissão Nacional da Verdade, em 18.11.2011.

A noção de formação discursiva (FD) está no cerne da noção de interdiscurso postulada por Maingueneau, que se posiciona a partir de visões diferenciadas trazidas por Foucault e, em seguida, por Pêcheux. Para Foucault (2010 [1969], p. 56), uma formação discursiva pode ser chamada, por convenção, de sistema de dispersão, com certo número de enunciados, caracterizados por tipos de enunciação, conceitos, escolha de temas e que podem ser definidos por uma regularidade: uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações. Uma FD está sujeita a determinadas regras de formação, que são, na prática, as condições de sua existência.

Já Pêcheux (1997, p.147), inspirado em Althusser, relacionou a ideia de *formação social*, de cunho político e ideológico, com a *formação discursiva*. Há relação entre as classes sociais e os posicionamentos políticos e ideológicos feitos pelos indivíduos, que se organizam em formações detentoras de relações de antagonismo, de aliança ou de dominação. Essas formações ideológicas incluem uma ou várias FDs interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito (FOUCAULT, 2010 [1969]; CHARAUDEAU, 2008). Por exemplo: arenga, sermão, panfleto, exposição, programa, entre outros.

Foucault e Pêcheux apresentam referencial distinto, quando analisam os *corpora*; o primeiro extrai exemplos na história das ciências; já o segundo, da luta política, herança da visão marxista e sociológica de Althusser (MAINGUENEAU, 2007, p.66).

Foucault questiona se os acontecimentos discursivos (2011 [1970], p. 58) devem ser tratados como séries homogêneas, mas descontínuas umas em relação às outras, pois entende que essa descontinuidade rompe o instante e dispersa o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis. O efeito do acontecimento, sua relação com a história e as FDs que o caracterizam nos permitem desvelar o *ethos* discursivo em meio a essas dispersões e descontinuidades dos discursos existentes.

As FDs guardam estreita ligação com a *memória discursiva* operada pelos produtores de discurso, na medida em que, ao enunciarem, buscam os “arquivos” e “registros” já ditos em outros discursos, armazenando em si os vários conteúdos veiculados socialmente e com valor histórico. Em verdade, qualquer discurso é dominado pela *memória de outros discursos* (MAINGUENEAU, 2008 [1984], p. 126; 2006, p. 96-97).

Com isso, a estreita relação das FDs com a memória discursiva também o será com interdiscurso, pois ambos são considerados semelhantes para Maingueneau. O interdiscurso indica o lugar social dos enunciados e dos enunciadores dentro do campo discursivo, sendo considerado lugar de troca entre os discursos. Tal lugar perfaz uma trama ou espécie de rede, que marca o posicionamento discursivo, elemento central no entendimento não só das FDs, mas principalmente da noção de interdiscurso.

Assim, Maingueneau (2006, p. 286) postula o primado do interdiscurso como o conjunto das unidades discursivas que pertencem a discursos anteriores do mesmo campo discursivo, de discursos contemporâneos de outros campos, entre outros, com os quais um discurso particular entra em relação implícita ou explícita. Essa inter-relação de discursos diferentes ou do mesmo campo discursivo também ocorre, portanto, no discurso político, o

que nos possibilita destacar e analisar o surgimento de novos efeitos de sentido pelo atravessamento de diferentes FDs.

Maingueneau propõe considerar a presença do **Outro** no discurso do **Mesmo**, no qual o **Outro** não representa uma entidade externa ou uma citação ou, ainda, um fragmento localizável, mas sua relação com a FD a que pertence. O autor pressupõe uma relação dialógica entre o **Outro** e o **Mesmo**, que se estabelece entre os enunciados de um e de outro, constituindo diversidade de discursos, pois aquilo que o **Outro** diz interfere e contribui com aquilo que o **Mesmo** quer dizer e diz. Tais relações produzem heterogeneidade e compõem um universo intrincado de possibilidades de enunciados, mostrando, no discurso produzido por qualquer enunciador, o aspecto de alteridade sempre presente.

Essa *heterogeneidade constitutiva* dos discursos, tomada de Authier-Revuz (1984) e que se apoia na perspectiva de Bakhtin sobre o *princípio dialógico*, implica a ideia de que *os discursos se entrecruzam em todos os sentidos e multiplicam-se indefinidamente em várias dimensões*. Daí a proposição de Maingueneau (2008, p.25-26) do primado do interdiscurso, na qual apresenta uma formulação para delimitar esses diversos campos de entrecruzamento e contribuir metodologicamente para a AD.

Em uma perspectiva histórica, importa considerar, na análise, a correspondência do campo discursivo com o local de onde fala e de onde está posicionado o enunciador, sendo este aspecto produtor de efeito, a partir do poder vigente. A identidade social é, na verdade, mutável, pela própria sucessão natural dos fatos históricos, estando sempre em produção e em processo ininterrupto de construção. Tal condição pode ser extensiva, em certos aspectos, à figura do sujeito enunciador e de sua identidade discursiva, dando um caráter, também maleável, na formação do *ethos* discursivo.

Com base no que antecede, observamos a dificuldade de se moldar uma forma única que caracterize o sujeito enunciador sem considerar sua relação estabelecida com o Outro, nas diversas interações sociais e mesmo discursivas. Para se compreender o sujeito discursivo, importa identificar quais outros discursos são mobilizados dentro da memória discursiva e verificar quais FDs se fazem presentes. Assim, a averiguação da caracterização dessas FDs resultará nos elementos singulares e também socioculturais influenciadores da formação da identidade do sujeito (discursivo e social).

Dentro dessa linha de raciocínio, e trazendo para o foco deste trabalho, as diversas facetas observadas no discurso proferido pela Presidente Dilma, traduzidas pela imagem que cria de si mesma para atender à demanda dos diferentes sujeitos sociais, cidadãos votantes e

assim instituídos, seu *ethos* não se corporifica em um único traço de caráter, mas em diversos, em uma pluralidade natural e artificial ao mesmo tempo.

Outros elementos intervenientes nessa análise são o fato de o sujeito social pertencer ao gênero feminino e a estreita relação e influência entre este sujeito sobre o sujeito enunciador, que produz discurso com voz feminina. O sujeito discursivo, o qual nos dispomos a examinar, discursa a partir de um *topos*, de uma cenografia, que influencia nos efeitos de sentido, que decorrem desse discurso e que vão propiciar implicações e repercussões no *ethos* do sujeito enunciador e também na figura do co-enunciador.

A noção de *ethos*

O conceito de *ethos* deriva do idioma Grego, *ἦθος*, significando *personagem*. Foi termo utilizado nos estudos da Retórica pelos filósofos gregos, e compunha a trilogia aristotélica: *logos*, *pathos*, *ethos*, funcionando como uma tríade da arte retórica grega, apresentada por Aristóteles (s/d). *Logos* representava a vertente da razão, do raciocínio, da lógica; *pathos* referia-se às paixões, às emoções, à parte relacionada aos sentimentos que influíam na oratória e na retórica do locutor; e *ethos* reunia as características e modos de se expressar que esse locutor impunha ou revelava ao seu auditório, com o objetivo de persuadir e convencer o outro de seu ponto de vista.

Na década de 1950, houve a retomada dos estudos da Retórica, a chamada Nova Retórica, por Perelman e Olbrechts-Tyteca, e o conceito de *ethos* evoluiu. Em seguida, Maingueneau vai propor uma releitura de *ethos*, significando *a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário* (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2008, p. 220).

A concepção de imagem de si refere-se diretamente à imagem que o enunciador constrói de si mesmo, dentro do discurso, pelo seu modo de se expressar para seu co-enunciador. Este, por sua vez, vai capturar a essência dessa imagem de si do enunciador, traduzida por sua maneira de dizer, responsável pela constituição do *ethos* no discurso. Assim, o *ethos* deve ser entendido como a imagem construída do enunciador dentro do discurso e não se confunde com a imagem do sujeito social, empírico.

Para as análises do discurso escrito, importa também detectar os marcadores e modalizadores ali presentes, pois é por meio da maneira de dizer do enunciador que seu *ethos* é constituído, interage, na cenografia, de modo a obter a adesão de seus co-enunciadores.

Desse modo, a imagem de si do enunciador é construída em conjunto com seus co-enunciadores pela própria maneira de dizer escolhida e realizada (MAINGUENEAU, 2004).

Trata-se, portanto, de concepção de *ethos* discursivo, realizada em processo interativo e integrado dentro de uma conjuntura sócio-histórica entre os sujeitos enunciador e co-enunciador, promovendo efeitos de sentido variados e de complexa compreensão.

A percepção dos efeitos de sentido é que permite compreender a noção de corpo e de corporalidade do discurso, quase materialmente, criando uma corporalidade discursiva peculiar, constituinte do *ethos* do enunciador, reverberando na figura do co-enunciador e servindo para validar o que é dito, dentre os diversos estereótipos culturais existentes em qualquer gênero de discurso.

Maingueneau (1997) defende, sob o ponto de vista da AD, que os efeitos expressos no discurso são impostos não pelo sujeito, mas pela FD, e que se impõem ao co-enunciador, ocupando um lugar na enunciação e sendo parte integrante da FD na mesma proporção que as outras dimensões da discursividade. O que é dito e o tom com que é dito são igualmente importantes e inseparáveis.

O autor prossegue em seu raciocínio, esclarecendo que a noção de tom não engloba, em sua totalidade, o *ethos* discursivo, por ser um conceito que está necessariamente associado a um caráter e a uma corporalidade (1997, p. 47). Então, expande e, ao mesmo tempo, aprofunda a noção de *ethos*. Para o autor, o *caráter* corresponde a este conjunto de traços *psicológicos* que o co-enunciador atribui à figura do enunciador, em função de seu modo de dizer.

Assim, podemos sintetizar que Maingueneau trabalha com uma concepção encarnada de *ethos*, que engloba não só a dimensão verbal do discurso, mas também aspectos físicos e psíquicos atribuídos ao enunciador pelas representações sociais. Esse enunciador, por meio de um tom, corporifica-se, apresentando sua vocalidade.

Visando ao entendimento da constituição do *ethos*, torna-se relevante considerar e identificar o modo de o enunciador construir sua identidade discursiva, auxiliadora na formação da imagem de si que quer construir. Essa identidade discursiva não se confunde com a identidade social do sujeito enunciador, que, do ponto de vista da história, se constrói na linha do tempo e dos acontecimentos históricos. Assim, considerando o discurso escolhido para análise, podemos dizer que a identidade discursiva está relacionada ao sujeito enunciador desse discurso, enquanto que a identidade social está relacionada ao papel ou função social (por exemplo: presidente) exercida por esse sujeito.

A noção de memória discursiva

Há vários significados e contextos no uso da palavra *memória*. Na perspectiva histórica, o conceito de memória remete à ideia de acúmulo de fatos históricos, assim como o registro de locais, conteúdos e ações realizadas pelos personagens da História. Na abordagem linguística, em primeira instância, temos a memória intratextual (MAINGUENEAU, 2006, p. 96), referente à remissão de um enunciado a outro precedente, cujo conteúdo é construído progressivamente pelas retomadas do já dito anteriormente.

Na AD, o discurso compõe-se de um conjunto de enunciados que não são associados, na análise, a contextos, mas às condições de produção desse discurso. Esse conjunto de enunciados pertence a uma espécie de cadeia de ideias ou de um *arquivo linguístico* que são retomados ou lembrados no processo discursivo, integrando memória discursiva específica para cada FD.

Nas inter-relações discursivas (interdiscurso), observamos correspondência entre a ideia de memória discursiva e o conceito de FD, pois essas relações discursivas interconectam espaços de memória diferenciados, conforme acenamos na Introdução deste artigo.

A esses espaços de memória, Maingueneau classifica como memória externa e memória interna em relação ao que é dito. Possenti (2009, p. 364) acrescenta que a memória discursiva deriva das relações internas entre os elementos do discurso, responsáveis por sua *coesão*. Tais elementos são relidos como intradiscurso ou como forma de linearização de um discurso e como efeito do interdiscurso, na medida em que o que se retoma não é apenas o que deve ter sido dito antes, no mesmo texto, mas o que pode ter sido dito em outros textos pertencentes ao mesmo arquivo.

A memória interna ou intratextual está voltada para os enunciados do próprio discurso, nos processos de remissão ou de referenciação de um enunciado a outro precedente, pelos marcadores e conectores discursivos, cujo conteúdo é construído progressivamente pelas retomadas do que foi dito anteriormente. Por sua vez, a memória externa é construída, na medida em que se coloca na filiação de FDs anteriores e faz relação com outros campos discursivos. Tem-se aí, portanto, o espaço do interdiscurso.

Por essa perspectiva, nesse discurso escolhido para análise, o enunciador seleciona elementos constituintes dessa dupla memória, visando ao entrecruzamento da memória

externa e da memória interna para obtenção dos efeitos de sentido e dar significados aos enunciados.

A interação entre *ethos* e memória discursiva

No discurso escolhido, a cena de comunicação está situada no Palácio do Planalto (*topos*), em Brasília-DF, ocorrida em 18 de novembro de 2011, às 13h35min (*chronos*). Trata-se da cerimônia de sanção do projeto de lei que garante o acesso a informações públicas e do projeto de lei que cria a Comissão Nacional da Verdade.

Um ato político dessa natureza, de sancionar uma lei para investigar fatos e acontecimentos da história política brasileira, faz, invariavelmente, a evocação de *fantasmas* do passado, de uma época vivida com marcas dos *anos de arbútrio*, conforme a própria Presidente descreve.

Diante dessas condições sócio-históricas, propomos examinar as relações do interdiscurso/memória discursiva e suas marcas constituintes. A abordagem pretende recortar os elementos sócio-históricos referidos, que ligam o presente ao passado e ao mesmo tempo evocam as reminiscências, por vezes desconhecidas das gerações novas de brasileiros.

Orienta-nos, para a análise desse discurso, a afirmação de Michel de Certeau (*apud* MAINGUENEAU, 1997, p. 34), cujo teor faz a defesa de que *um discurso não é delimitado à maneira de um terreno, nem é desmontado como uma máquina. Constitui-se em signo de alguma coisa, para alguém, em um contexto de signos e de experiências*. O que nos interessa aqui é o conjunto dessas experiências, observadas não só na história pessoal do sujeito social / empírico, mas também na construção da maneira de dizer do enunciador sobre tais fatos pretéritos, trazendo ao co-enunciador marcas de realidades adjacentes e subjacentes ao discurso.

Essas marcas apresentam caráter de dualidade quanto às realidades mostradas e são asseguradas pela presença de vários enunciadores, que se sobrepõem com o propósito de se fazerem importantes e valorizados perante o co-enunciador, que pertence a grupos de gerações diferentes. A estratégia básica é unir elementos discursivos aos fatos históricos para conquistar a adesão de variados perfis de co-enunciador.

Os enunciadores são: o enunciador presidente, na função de chefe de nação [*Este 18 de novembro de 2011 é uma data histórica para o Brasil. É o dia em que comemoramos – e partir de agora iremos comemorar – a transparência e celebrar a verdade.*]; a cidadã Dilma

Rousseff como sujeito empírico [*Por isso, é grande meu orgulho, ao sancionar essas duas leis.*]; a mulher política [*A Lei de Acesso à Informação corresponde plenamente ao nosso compromisso com a transparência de todos os órgãos públicos*].

O levantamento de alguns fatos do passado, centrado na época da ditadura militar, ganha novo significado conforme é enunciado, ultrapassando a realidade histórica referida, ao constituir nova realidade, dessa vez discursiva. Entremeia o já dito com o dizer da realidade presente. Tal posição enunciativa gera a sobreposição dos espaços discursivos, criando condição interna discursiva facilitadora da construção de imagem de si de enunciador *preocupado com a verdade*.

Para preparar terreno favorável à adesão consensual dos co-enunciadores com posições políticas diferenciadas sobre o assunto, a estratégia inicial do enunciador foi criar tom amistoso e respeitoso para com os co-enunciadores ali presentes.

Para tanto, faz extenso uso das modalidades alocutárias, nomeando e cumprimentando individualmente os co-enunciadores, na abertura do discurso, indo além do ritual protocolar dos discursos políticos e diplomáticos, pois nomeia desde as autoridades políticas e civis até os jornalistas, cinegrafistas e fotógrafos, fato incomum e não observado em outros discursos proferidos pela presidente. Com tal comportamento (relacionado ao *ethos*), o enunciador revela, em primeiro lugar, a intenção de obter o maior número de adesões, de diferentes áreas da política nacional e da sociedade civil perante um assunto controverso; e, em segundo, o enunciador chama a atenção para si, como uma forma de revelar seu *ethos*, para evidenciar o que vai enunciar e anunciar mais adiante:

Queria cumprimentar as senhoras e os senhores ministros de Estado aqui presentes. Cumprimentando a ministra Gleisi Hoffmann, da Casa Civil; o ministro José Eduardo Cardozo, da Justiça; o ministro da Defesa, embaixador Celso Amorim; a ministra Maria do Rosário, dos Direitos Humanos; saúdo a todos os ministros aqui presentes.

Queria cumprimentar também os senhores comandantes das Forças Armadas: Julio Soares de Moura Neto, da Marinha; Enzo Martins Peri, do Exército; Juniti Saito, da Aeronáutica; José Carlos De Nardi, chefe do Estado-Maior Conjunto das Forças Armadas.

Queria cumprimentar os senhores senadores Pedro Simon e Pedro Taques, aqui presentes,

Cumprimentar as senhoras e os senhores deputados federais aqui presentes: Reginaldo Lopes, Dalva Figueiredo, Luciana Santos, Érika Kokay, Edinho Araújo, Marina Santanna, Emiliano José, Alessandro Molon, Luiz Couto, Romanna Remor, Valmir Assunção e José de Filippi,

Queria cumprimentar o ex-ministro da Comunicação Social Franklin Martins,

Os senhores ex-ministros da Secretaria de Direitos Humanos Mário Mamede, Nilmário Miranda,

Queria cumprimentar também o ex-ministro Paulo Vannuchi,

Cumprimentar o Presidente da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos, o Marco Antônio Rodrigues Barbosa,

Cumprimentar o ministro José Paulo Sepúlveda Pertence, Presidente do Conselho de Ética da Presidência da República,

Cumprimentar também o secretário de Direitos Humanos da Argentina, senhor Eduardo Duhalde, por meio de quem cumprimento as autoridades estrangeiras aqui presentes,

Cumprimentar as senhoras e os senhores que comparecem a este ato,

Os senhores jornalistas, cinegrafistas e fotógrafos,

Senhoras e senhores,

O enunciador usa de sua imagem de *autoridade*, investida pelo papel e função de representante maior do país, para validar seus propósitos quanto ao teor dos dois projetos de leis ora sancionados. Além disso, o enunciador denota, pelos chamamentos, uma estratégia de sedução, com o intuito de agregar diferentes grupos, áreas, departamentos, ministérios, pessoas, para aderirem ao seu objetivo. Nesse recorte introdutório, a estratégia utilizada pelo sujeito enunciador baseia-se na convicção de que sua imagem age sobre os co-enunciadores.

O tom do discurso remete à instância cidadã, de cunho democrático, colocando a questão do direito à informação e à verdade como um valor inalienável, que sobrepassa quaisquer outros valores. Indiscrimina os co-enunciadores, transformando-os em sujeitos de mesmo valor de identidade, independentemente de suas filiações, crenças e posição social e política:

Essas duas leis tratam de assuntos distintos, mas estão diretamente ligadas uma à outra. São leis que representam um grande avanço institucional e um passo decisivo na consolidação da democracia brasileira. Leis que tornam o Estado brasileiro mais transparente e garantem o acesso à informação e, ao mesmo tempo, o direito à memória e à verdade e, portanto, ao pleno exercício da cidadania.

Esse lugar de enunciação do sujeito – na qualidade de Presidente do Brasil – provoca sentido ambíguo ao seu principal compromisso com a *verdade*. O enunciador como figura chefe da nação se confunde com enunciador-cidadão envolvido diretamente nos fatos

históricos, até então obscuros e inabordáveis, ocorridos durante o regime militar. O próprio sujeito social fora uma das *vítimas* de um passado opressor⁸.

Dois valores são substanciais em seu discurso, quando reforça o desejo de buscar a *transparência* e a *verdade* e, sobretudo, de mostrar essas qualidades em seu ato de promulgação, que lhe confere seu estatuto de enunciador, de *uma demonstração da maturidade da democracia brasileira*, já que com seu anúncio quer colocar *o nosso país num patamar superior, um patamar de subordinação do Estado aos direitos humanos*.

Por isso, ressalta que a data de assinatura dos dois projetos de lei torna-se marco histórico, na mesma escala de proporção como o foram a criação das leis trabalhistas em 1943 e a promulgação da Constituição de 1988.

Este 18 de novembro de 2011 é uma data histórica para o Brasil. É o dia em que comemoramos – e a partir de agora iremos comemorar – a transparência e celebrar a verdade.

[...]

Ao longo da história do Brasil, alguns marcos civilizatórios são muito importantes, e eu me refiro, por exemplo, à criação das leis trabalhistas, em [19]43, e à promulgação da Constituição de [19]88, dando dois exemplos de momentos em que a democracia brasileira avançou, juntamente com o direito social.

A estratégia discursiva do enunciador simula apagamento de seu *ego* – aquele envolvido nos acontecimentos históricos da época da ditadura militar – escolhendo argumentos e maneiras de dizer, ao defender a sanção dos dois projetos de leis, utilizando o modo de sobrepairamento, como se fosse guardião e porta-voz das várias vozes silenciadas naquela época e ao longo da história brasileira. Esse *status* reivindicado para si revela-se no modo de construir as justificativas:

Acredito que, também, a entrada em vigor da lei do acesso à informação e da lei que constitui e cria a Comissão da Verdade são momentos especiais, que ficarão para sempre marcados na história do Brasil, e que colocam o nosso país num patamar superior, um patamar de subordinação do Estado aos direitos humanos.

Com a vigência dessas duas leis, o cidadão ganha mais poder perante o Estado, mais poder de controle e de fiscalização, o que reverterá em benefício para toda a sociedade e no fortalecimento da cidadania.

Vejam a diferença: o Brasil tinha uma lei de sigilo, que impedia que uma parte das informações do Estado se tornasse pública. A partir de hoje, o que

⁸ Ver biografia autorizada da Presidente Dilma Rousseff escrita por Ricardo Amaral, “A vida quer é coragem”, pela Ed. Sextante, 2010.

era lei de sigilo se transforma em lei de direito ao acesso à informação, e isso é uma transformação muito significativa para a construção do Estado de direito no sentido mais amplo da palavra.

Embora representante supremo do Poder Executivo, coloca-se em posição de igualdade, buscando a harmonia com os demais Poderes (Legislativo e Judiciário), ao enfatizar seu compromisso com a transparência.

A Comissão da Verdade tem grande significado para o Brasil e para os brasileiros. O Congresso Nacional reconheceu isso, pois o projeto que hoje sancionamos foi apoiado por todos os partidos políticos com representação no Legislativo federal. Este apoio suprapartidário mostra que a Comissão significa, fundamentalmente, uma manifestação de respeito e um tributo aos que lutaram pela democracia no Brasil em qualquer época.

O estilo de linguagem adotado pelo enunciador possui caráter proxêmico, na tentativa de estar próximo dos co-enunciadores, o que lhe facilita a manifestação de seu *ethos* de irmandade, fraternidade e solidariedade. Conjuga esses atributos com o da seriedade, outro valor previamente refletido, para expressar um *ethos* de credibilidade, pois joga com o conhecimento de que *ser sério* é importante na figura de um político e, com isso, *garante* a adesão dos co-enunciadores, independentemente de seus posicionamentos políticos, pois, afinal, está prestando um serviço à nação. Ao mesmo tempo, objetiva distender eventual tensão ou ressentimentos existentes entre os personagens históricos da época, seus herdeiros, sejam familiares das vítimas, de um lado, sejam os oficiais militares e representantes da polícia do Estado, de outro.

A estratégia para configurar tal estilo revela-se na escolha de expressões mais coloquiais, centradas na perspectiva do próprio enunciador: *vejam a diferença [...] eu me refiro [...] são momentos especiais [...] mas, a verdade interessa, como eu disse, [...] quero, também, destacar [...]*

Os elementos constitutivos da memória discursiva, lugares habitados pelos enunciadores e suas inter-relações, ajudam a compreender os conteúdos históricos presentes no discurso. Recuperar fatos históricos, movimento feito pelo próprio enunciador, para compor a cenografia, amplia a busca pelos sentidos daquilo que é dito, tornando possível relacioná-los com os conhecimentos de mundo e mesmo à própria *realidade* discursiva. As menções de fatos dessa realidade histórica estão presentes nos seguintes recortes:

Ao longo da história do Brasil, alguns marcos civilizatórios são muito importantes, e eu me refiro, por exemplo, à criação das leis trabalhistas, em [19]43, e à promulgação da Constituição de [19]88, dando dois exemplos de momentos em que a democracia brasileira avançou, juntamente com o direito social.

[...]

Isso lançará luzes sobre períodos da nossa história que a sociedade precisa e deve conhecer. São momentos difíceis que foram contados até hoje, ou, melhor dizendo, foram contados durante os acontecimentos sob um regime de censura, arbítrio e repressão, quando a própria liberdade de pensamento era proibida.

[...]

É fundamental que a população, sobretudo os jovens e as gerações futuras, conheçam nosso passado, principalmente o passado recente, quando muitas pessoas foram presas, foram torturadas e foram mortas.

[...]

Depois de passarem por períodos ditatoriais, vários países da América Latina tiveram suas comissões da verdade com nomes diferentes, com formas de atuação distintas. Houve experiências no Chile, na Argentina, no Peru, na África do Sul. Cada país fez do seu jeito e fez a seu tempo, segundo as suas próprias circunstâncias e sua própria história. O Brasil está fazendo agora. Este é o nosso momento histórico, esta é a nossa hora.

Conforme afirma Maingueneau (1997, p. 34), referindo-se à cenografia, *é preciso admitir que a “encenação” não é uma máscara do “real”, mas uma de suas formas, estando o real investido pelo discurso*. Nos recortes escolhidos, é possível destacar os elementos que compõem esse *real* e o modo como é percebido pelo enunciador.

A situação de comunicação, instalada no Palácio do Planalto, em Brasília, com a presença de autoridades políticas, civis e cidadãs, bem como a constatação da ausência de outras (já falecidas), revela a pluralidade dos envolvidos no processo que, necessariamente, passava pelo acordo entre diferentes posições.

O enunciador discursa, identificando-se com pelo menos duas realidades: uma, a realidade do mundo atual, em que Dilma Rousseff foi eleita chefe da nação brasileira pela maioria dos votos, em pleito democrático de eleições diretas; e outra realidade pretérita, pertencente ao passado histórico-político do Brasil, incluindo seu próprio passado pessoal de militante política na juventude e de outros brasileiros de sua geração. Essas duas realidades entrecruzadas, na interação passado-presente, empírico-enunciativo, estão permeadas pela realidade discursiva, fazendo emergir os elementos constituintes da memória discursiva.

Para ilustrar esse assunto, destacamos alguns recortes em que aparecem componentes dessas realidades expressos pelos dois tipos de memórias (interna e externa), apontando para

o nível de adesão de seus co-enunciadores quanto ao fato central, motivador da cenografia instalada:

Memória interna:

Quero, também, destacar uma grande conquista que a nova Lei de Acesso à Informação Pública nos proporciona.

[...]

Mas, a verdade interessa, como eu disse, muito, às novas gerações que tiveram a oportunidade de nascer e viver sob regime democrático. [grifos nossos]

Memória externa:

Eu sou testemunha da incansável determinação do ex-ministro Franklin em relação a todos os desafios e dificuldades que era elaborar, conceber e construir através de um processo que, necessariamente, passava pelo acordo entre diferentes posições.

[...]

Ao longo da história do Brasil, alguns marcos civilizatórios são muito importantes, e eu me refiro, por exemplo, à criação das leis trabalhistas, em [19]43, e à promulgação da Constituição de [19]88, dando dois exemplos de momentos em que a democracia brasileira avançou, juntamente com o direito social.

[...]

Informações Públicas e a Lei que institui a Comissão da Verdade se somam ao esforço e dedicação de gerações de brasileiros e de brasileiras que lutaram e lutarão...

[...]

... gerações de brasileiros que morreram e que, hoje, nós homenageamos... [grifos nossos]

O sujeito enunciador se apropria de ideias, fatos e argumentos e organiza os elementos discursivos, entrelaçando memória externa com memória interna. Ao estabelecer essas relações interdiscursivas, fazendo essas escolhas e procedimentos discursivos, deixa transparecer sua subjetividade no discurso, revelando seus valores, expressando seu *ethos* de identidade social, ao defender o ideal de democracia e de liberdade de expressão, além do valor atribuído àqueles que lutaram por esses ideais.

Courtine (1981, p. 52) também considera a noção de memória discursiva relacionada às de FDs, destacando que toda enunciação possui em seu *domínio associado* outras enunciações, que se repetem, refutam, transformam, negam, produzindo efeitos de memória específicos. Para a AD, importam as questões da duração e da pluralidade dos tempos históricos no uso do conceito de FD.

Um mesmo acontecimento discursivo pode ter duração no tempo histórico de modo breve ou longo, dependendo do olhar de quem observa. Para um historiador, a tendência é

examinar o fato conforme os efeitos provocados ao longo do tempo, importando a duração no tempo para o ponto histórico. Já em uma situação cotidiana, um acontecimento tende a ter duração curta para o olhar do cronista ou jornalista, por exemplo.

Além do aspecto temporal, Courtine (2009), em seu estudo mais recente sobre a intericonicidade, afirma que a memória discursiva é sempre necessária para a interpretação e a compreensão de qualquer texto ou discurso, podendo assumir um corpo (ícone), na forma de imagem visual ou mesmo de imagem imaginada. A ligação referencial entre a memória discursiva e o texto ou o ícone é constante.

No contexto político, a memória é um tipo de poder em que os partidos se organizam para assegurar seu futuro pela evocação de seu passado, pois é nela que se concretiza a possibilidade de expressão e o direito à fala, além de condicionar a existência do partido que precisa se inscrever em uma genealogia e relembrar uma filiação capaz de sustentar uma legitimidade (COURTINE, 2006).

A escolha de sancionar esses dois projetos de lei com esses conteúdos reflete a afiliação partidária do enunciador, no desempenho do papel de Presidente. Porém, sinalizando posicionamento identificado com o grupo de esquerda, refletindo a vida pessoal do sujeito social.

O sujeito enunciador lança mão de um *ethos* de legitimidade para tornar público o acesso às informações anteriormente sigilosas e ajuda a *passar a limpo* os fatos históricos do período investigado, por meio do poder investido e legitimado pelo voto popular.

Examinar o fato histórico e social, acontecido no mundo real exterior ao discurso e relacioná-lo com a realidade discursiva, aquela construída e referida ao dito anteriormente, ao já vivido em passado de outras décadas, permite ao analista compreender os vários sentidos contidos no modo de dizer do enunciador. Buscar essa realidade discursiva confirma a reflexão de Maingueneau (1997, p.60) de que o sujeito se inscreve de maneira indissociável em processos de organização social e textual, implicando determinada FD contendo, por vezes, diversas categorias intrínsecas. Afinal, a realidade discursiva de qualquer enunciação, para existir, depende de sujeitos sociais e de sujeitos enunciadore, construindo as diversas FDs acumuladas historicamente.

Assim, no caso desse discurso da presidente brasileira, selecionado para este artigo, a cenografia resulta da confluência dos fatos oriundos de dois caminhos: aquele percorrido pelo sujeito enunciador, o *eu* do discurso, representado e legitimado pela autoridade política investida desse enunciador, e aquele trilhado pelo sujeito de identidade social, a cidadã Dilma

Rousseff eleita chefe de nação, cujos fatos vão ser (re)construídos ou recuperados no próprio discurso.

O *ethos* discursivo é construído mediante a conjugação desses dois polos, um legitimando o outro, pelo eco ressoando entre eles, o que ajuda a validar o conceito de *verdade* nos co-enunciadores: alguns deles sendo até mesmo testemunhas dessa *verdade*; outros, não participantes daquele momento histórico, são chamados a participar ou a questionar essa mesma *verdade* e, ainda, outros, com interpretações diferentes desses mesmos fatos, vão duvidar dessa *verdade* a ser apurada.

Mais uma vez, o enunciador usa a estratégia de pressupor que o co-enunciador é bem informado e detém o conhecimento de que seu passado pessoal foi o mesmo de um daqueles cidadãos *silenciados* pelo regime militar. Tal estratégia *engrandece* seu *ethos*, principalmente pelo fato de ter sido um *sobrevivente* de *um regime de censura, arbítrio e repressão, quando a própria liberdade de pensamento era proibida*.

O discurso analisado ao ser enunciado vai construindo a imagem do enunciador como um sujeito que sabe do que fala, com o aval dos co-enunciadores: *o conhecimento, a informação e a verdade são, nós todos sabemos, indispensáveis para o exercício pleno da cidadania*. Ao deixar marcas de sua experiência quanto aos fatos político-sociais relativos à História do Brasil, quer lançar *luzes sobre períodos da nossa história que a sociedade precisa e deve conhecer*. Antecipa-se às possíveis demandas dos co-enunciadores, sejam de dúvidas, de elogios ou de protesto, discorrendo, de modo seguro e firme, dirigindo-se várias vezes aos jovens e às gerações futuras, justificando a promulgação dos dois projetos de lei para que esses jovens

conheçam nosso passado, principalmente o passado recente, quando muitas pessoas foram presas, foram torturadas e foram mortas. A verdade sobre nosso passado é fundamental para que aqueles fatos que mancharam nossa história nunca mais voltem a acontecer.

[...]

Mas, a verdade interessa, como eu disse, muito, às novas gerações que tiveram a oportunidade de nascer e viver sob regime democrático. Interessa, sobretudo, aos jovens que hoje têm o direito à liberdade e devem saber que essa liberdade é preciosa e que, muitos, por ela lutaram e pereceram. As gerações brasileiras se encontram hoje em torno da verdade. O Brasil inteiro se encontra, enfim, consigo mesmo sem revanchismo, mas sem a cumplicidade do silêncio.

Esse modo de dizer do enunciador delinea a FD à qual seu discurso se afilia, criando relações estreitas com os co-enunciadores, tomados como representação do conjunto de

brasileiros. Ao trazer informações variadas para o presente, sobre os indivíduos que compuseram essa sociedade no passado, o enunciador busca, hoje, a adesão, *em algum grau de envolvimento, a esses modos de olhar e dizer sobre as realidades vivenciadas* (MAINGUENEAU, 1997, p.62).

Os discursos se interpenetram, dificultando a identificação do limite entre um campo discursivo e outro, havendo, entretanto, a predominância do campo discursivo político, devido ao lugar social ocupado pelo enunciador. Essa FD é atravessada pela questão do tempo, pelas lembranças de algo do passado que são fatos históricos e que pertencem a outra FD: a da História do Brasil. O enunciador oscila entre uma e outra, tece considerações sobre a importância de reacender e reabrir essa *caixa de Pandora* dos atos políticos praticados durante a ditadura militar.

Da mesma forma que o enunciador se posiciona nesse lugar confluyente entre os campos discursivos passado-presente, também se posiciona entre uma maneira de dizer característica de constituição de *ethos* discursivo, com o jogo dos efeitos de sentido de visada patêmica (relativa às emoções), ao referir-se a *muitas pessoas [que] foram presas, foram torturadas e foram mortas*. Com isso, mobiliza também emoções referentes ao sofrimento, à dor e à morte.

O anúncio da sanção do projeto de lei possui valor de verdade em função da investidura do cargo de Presidente eleito. Tal *status* outorga ao enunciador a autoridade para sancionar um projeto de lei, configurando-lhe autoridade, podendo fazer tal anúncio com o valor de *verdade*. Existe correlação entre legitimidade e poder instituído outorgado pelo voto das urnas, que lhe confere a autoridade de abrir ou decretar abertura de comissão para apurar a verdade sobre o tempo da ditadura.

Tal ato, revestido e validado pela sua autoridade de chefe de nação, representa a corporalidade discursiva que, por sua vez, legitima sua função conferida pelas instituições socialmente constituídas, atribuindo-lhe o direito para realizá-lo como chefe do Poder Executivo da Federação. A dêixis enunciativa ganha forma a partir da configuração dessa cenografia, vinculada a determinado lugar e a determinado tempo, sendo exigida a presença de um sujeito enunciador autorizado legalmente a dizer determinado discurso e de modo legítimo, da mesma forma, por exemplo, que o juiz de paz tem o direito e a autoridade de dizer o discurso *eu vos declaro marido e mulher*, em determinada cenografia e em determinado tempo, pois o enunciador-juiz pertence àquela cenografia matrimonial.

Diante de tema tão delicado e controverso de investigar sobre as mortes e os desaparecimentos de militantes políticos da década de 1970, o enunciador se posiciona perante a nação, a partir de seu *ethos* de autoridade, e expande seus argumentos fundamentando-se na voz de outrem, um filósofo grego, orador, escritor, advogado e político romano, Cícero (106-43 a. C.), para validar seu propósito de buscar a *verdade*, ao citar de modo direto o seguinte enunciado:

Aliás, há mais de dois mil anos um filósofo disse: “A verdade se corrompe tanto com a mentira quanto com o silêncio”. Nós não podemos deixar que, no Brasil, a verdade se corrompa com o silêncio.

Com isso, entrecruza discursos pertencentes a campos discursivos diferentes, para explicitar seu ponto de vista traduzido pelo argumento favorável a seu ato. Ao trazer a voz de outro, pertencente ao campo filosófico, pela citação direta, o enunciador promove certo distanciamento da ação realizada com a promulgação do projeto de lei de acesso às informações, gerando, desse modo, um fato externo ao discurso, sendo-lhe recurso favorável.

Nessa composição de interdiscursividade, o enunciador escolhe um recorte do discurso do filósofo Cícero, usando-o com competência discursiva para legitimar seu próprio discurso. Tal competência está calcada na confiança de que os co-enunciadores possuam o mesmo conhecimento de mundo, a mesma lembrança das referências conceituais, a mesma memória, seja discursiva, seja histórica, evidenciando a exploração de conhecimento enciclopédico, compartilhado entre enunciador e co-enunciadores.

Neste sentido, a citação direta em um discurso serve para legitimar a autoridade do enunciador no interior da FD, a qual também é legitimada pela própria citação. Essa dupla função estabelece o diálogo entre os conceitos e as ideias defendidas dentro de qualquer discurso. É desse modo que o interdiscurso, ao dialogar com os diversos espaços discursivos, se configura elemento relevante na construção da imagem de si para qualquer enunciador.

Considerações finais

A partir das noções de interdiscurso e de *ethos* discursivo, pudemos compreender a mobilização da memória discursiva ao longo do discurso proferido por Dilma Rousseff, funcionando ao modo de *arquivo linguístico e histórico*. Os enunciados formam uma espécie

de ideias que transitam nos acontecimentos do presente e do passado, auxiliando na construção do *ethos* do enunciador.

O propósito desse estudo foi examinar os efeitos de sentido provocados pelo entrelaçamento dos elementos de *memória externa* (as ocorrências do período da ditadura militar), filiados às FDs do passado e pertencentes a enunciados de outros campos discursivos ligados à história do país, com os elementos constituídos de *memória interna*, criados pelas remissões internas e pela escolha seletiva da dêixis discursiva. Tal ação evidenciou as multifacetadas do *ethos* discursivo, que transitam livremente na linha do tempo, ora remetendo os co-enunciadores ao passado histórico, ora ao presente no qual o enunciador se posiciona com autoridade pela função investida de presidente do país.

Da interação enunciador–co-enunciador origina-se um tom discursivo, que Maingueneau (1997, p. 46) relaciona a uma certa voz que emerge de determinado campo discursivo, sendo possível de identificá-lo pelas FDs, por meio do estatuto do enunciador e dos co-enunciadores, podendo ser classificado conforme as características do grupo social a qual pertence o sujeito do discurso.

O modo de enunciação e o modo de dizer da presidente brasileira estão estreitamente relacionados a um tom ou a uma voz que, por sua vez, está ligado à relação do enunciador com o co-enunciador, produtora da imagem do enunciador. Esse tom atribui ao discurso uma forma ou modelagem perceptiva reveladora de caráter e corporalidade do enunciador, constituindo a própria voz do enunciador, estruturadora da discursividade.

Portanto, a forma de o enunciador construir seu *ethos* emerge da convergência e da conjugação de vários ingredientes apresentados neste estudo: a maneira de dizer do enunciador; os elementos mobilizados e entrelaçados da *memória discursiva interna e externa* ao discurso, envolvendo diferentes campos discursivos; e o *tom discursivo* adotado para se referir ao co-enunciador, criando uma corporalidade específica característica de seu propósito, que emerge do discurso, e que é provocado pelo enunciador nas escolhas que faz de seu modo de dizer.

Referências

AMARAL, Ricardo Batista. *A vida quer é coragem – a trajetória de Dilma Rousseff, a primeira presidenta do Brasil*. 304 p. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

- ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. Coleção Universidade de Bolso. São Paulo: Ediouro, s/d.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Heterogeneidades enunciativas*. In: Cadernos de Estudos linguísticos, 19. Campinas, IEL. 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1982.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CHARADEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- CHARAUDEAU, Patrick. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. Cap. 1. In: *As emoções no discurso*. MENDES, Emilia; MACHADO, Ida Lúcia (orgs.). vol. II. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- _____. *Discurso Político*. Trad. de Dilson F. da Cruz e Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2011.
- COURTINE, Jean-Jacques. *Metamorfozes do discurso político: as derivas da fala pública*. Trad. Nilton Milanez, Carlos Piovezan Filho. São Carlos: Claraluz, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *L'Archéologie du Savoir*. Paris: Gallimard, 2010 [1969].
- _____. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Unicamp, Pontes, 1997.
- _____. Analisando discursos constituintes. *Revista GELNE*, v. 2, n. 2, 2000.
- _____. *Análise de Textos de Comunicação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. *Termos chaves da análise do discurso*. Trad. Márcio V. Barbosa e Maria Emília A. Torres Lima. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.
- _____. Formação discursiva, unidades tópicas e não-tópicas. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). *Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João, 2007.
- _____. A análise do discurso e suas fronteiras. *Revista Matraca*. v. 14., n. 20, Rio de Janeiro, jan. / jun. 2007b.
- _____. *Gênese dos Discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1995].
- _____. *Cenas da enunciação*. Org. Sírío Possenti, Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2008a.

_____. A propósito do *ethos*. In MOTTA, Ana Raquel & SALGADO, Luciana. *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008b.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. de Eni Pulcinelli Orlandi. São Paulo: Pontes, 1990.

_____. *Semântica e discurso*. Trad. De Eni Puccinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Silvana Mabel Serrani. 3ª ed. Campinas: UNICAMP, 1997.

POSSENTI, Sírio. *Os limites do discurso*. Curitiba: Criar, 2002.

_____. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à linguística – fundamentos epistemológicos*. Vol. 3, 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SITES

CHARAUDEAU, Patrick. Pathos et discours politique. In RINN, M. (coord.) *Émotions et discours. L'usage des passions dans la langue*, Presses universitaires de Rennes, 2008a. Disponível em <<http://www.patrick-charauveau.com/Pathos-et-discours-politique.html>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

COURTINE, Jean-Jacques. *Intericonicidade*. Sorbonne Nouvelle, Paris III, em 2005. Entrevista concedida por Jean-Jacques Courtine a Nilton Milanez, publicada *on line* em 03 jun. 2009. Disponível em: <<http://grudiocorpo.blogspot.com.br/2009/06/intericonicidade-entrevista-com-jean.html>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

JORNAL FLORIPA. *Leia a íntegra do discurso de Dilma na Comissão da Verdade*. Disponível em: <<http://www.jornalfloripa.com.br/politica/index1.php?pg=verjornalfloripa&id=3720>>, Acesso em: 23 mai. 2012.

MAINGUENEAU, Dominique. Scénographie épistolaire. Artigo publicado na página personalizada do autor. In: _____. *La lettre entre réel et fiction*. J. Siess éd., Paris, Sedes, 1998. Disponível em: <<http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/contents3.html>>. Acesso em: 27 fev. 2013.

AMBIGUIDADE COMO RECURSO DA PUBLICIDADE: ANÁLISE DE PROPAGANDAS DAS HAVAIANAS

Renata Barreto da Fonseca⁹

Resumo: Neste artigo, busca-se analisar o uso das ambiguidades em anúncios das sandálias Havaianas, veiculados no *site Havaianas-Site Oficial*. Assume-se o ponto de vista teórico de Mari (1991), para quem a ambiguidade aponta para uma duplicidade referencial. A escolha da marca Havaianas levou em consideração o emprego criativo das ambiguidades. Parte-se da hipótese de que a ambiguidade é um recurso produtivo da linguagem e não um desvio a ser evitado por comprometer a recepção dos anúncios. Quando associada ao uso de clichês, as ambiguidades tornam mais fáceis a recepção dos anúncios, por trabalhar com um sentido que já está legitimado pelo uso coletivo. A fim de adentrar o discurso publicitário e compreender a produção de sentido ali presente, os seguintes autores serão abordados: Rabelo (1987), Sandmann (2001) e Carrascoza (2002). Levaram-se em conta, ainda, os estudos de Casaqui (2007) sobre a marca Havaianas. As ambiguidades inseriram o texto no contexto histórico da sua produção, aproximando o texto do leitor. Essa identidade trouxe leveza, soltura, humor e graciosidade às propagandas analisadas.

Palavras-Chave: Ambiguidade. Produção do Sentido. Publicidade. Clichê.

Abstract: This paper analyses the use of ambiguities in advertisements of Havaianas, published on Havaianas official site. Assuming the theoretical point of view of Mari (1991), for whom ambiguity points to a duplicity reference. The choice of the Havaianas brand took into account the creative use of ambiguities. It starts from the hypothesis that ambiguity is a productive resource of language and not a deflection to be avoided by jeopardize the understanding of advertisements. When associated with the use of clichés, the ambiguities become easier receipt of advertisements, to work with a sense that is already legitimized by the collective use. In order to enter the advertising discourse and understanding the production of meaning present there, the following authors will be addressed: Rabelo (1987), Sandmann (2001) and Carrascoza (2002). Took into account also studies Casaqui (2007) about the brand Havaianas. Ambiguities inserted text in the historical context of its production, approaching the text reader. This identity brought to the analyzed advertisements lightness, release, humor and grace.

Keywords: Ambiguity. Production of meaning. Advertising. Cliché.

Introdução

Este artigo é fruto da dissertação de mestrado, sendo necessário detalhar alguns passos importantes sobre o estudo desenvolvido. Ao pesquisar a ambiguidade em diferentes contextos de produção, constatou-se a sua importância no discurso publicitário, como recurso criativo, produtivo e eficaz. Ao realizar tal pesquisa, no ano de 2011, foram encontrados

⁹ Artigo originado de minha dissertação de mestrado, defendida em 2013, no Programa de Pós-graduação em Linguística da UFES sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Virgínia Beatriz Baesse Abrahão. Contato: renatabarretodafonseca@yahoo.com.br.

alguns anúncios que faziam uso de ambiguidades em revistas como *Cláudia*, *Veja* e *Nova Cosmopolitan*. Percebeu-se que as ambiguidades só apareciam através dos clichês, o que facilitava a sua recepção.

Em pesquisa recente sobre as propagandas veiculadas pela *Hortifruti* -empresa que vende hortifrutigranjeiros- cujos anúncios muito agradam aos consumidores; notou-se que elas quase não fazem uso da ambiguidade. Nos anúncios, há uma maior ocorrência de trocadilhos, intertextualidades e metáforas.

Tal fato fez com que se questionasse sobre o porquê desse recurso não ser tão largamente usado em anúncios, recorrendo ao uso de clichês, quando a ambiguidade aparece. Dessa forma, cabe discutir como a ambiguidade, sendo considerada um desvio de linguagem, constitui um recurso eficaz, ao recorrer a clichês, no discurso publicitário.

Uma das possíveis explicações para isso reside no fato de a ambiguidade ainda ser vista como um desvio da linguagem, um equívoco, algo que pode promover um retardo na comunicação. Por esse motivo, é plausível que as campanhas publicitárias não façam uso desse fenômeno, visto que o uso da ambiguidade poderia comprometer a recepção desses anúncios.

Por outro lado, há campanhas de marketing que mantêm o uso das ambiguidades, associando-as ao uso de clichês. Dessa forma, estabelecem um sentido que já está legitimado pelo uso coletivo. Por meio da utilização de clichês, o marketing ganha em eficiência, tornando possível que os consumidores entendam as propagandas. Assim, ao fazer uso das ambiguidades nos anúncios, trabalha-se com um sentido dado pelos clichês e outro sentido que estabelece relação direta com os produtos que estão sendo anunciados.

A partir dos estudos sobre ambiguidade de Mari (1991), assume-se esse recurso linguístico como sendo a bifurcação de leituras que conduzem a dimensões referenciais distintas. Para aprofundar a discussão sobre a ambiguidade, por um viés discursivo, os estudos de Haroche (1992) serão apresentados. A perspectiva teórica aqui adotada é, portanto, de uma Semântica Discursiva.

Neste trabalho busca-se discutir a presença da ambiguidade em propagandas da marca das sandálias *Havaianas*, com o uso de clichês, observando os processos de produção de sentido das mesmas. A escolha dessa marca e a posterior seleção do *corpus* levou em consideração o uso da ambiguidade de forma criativa.

Ao realizar a seleção dos anúncios, constatou-se que as ambiguidades eram asseguradas pelo material linguístico, bem como pelo não linguístico. Quando se trata de anúncios da marca Havaianas, é impossível desconsiderar o aspecto não linguístico. Ele diz muito sobre as propagandas. Assim, as cores, o tamanho da letra, os desenhos, o aspecto visual, de modo geral, diz muito sobre as propagandas. Dessa forma, a análise realizada considera o anúncio como um todo, compreendendo o material linguístico e o não linguístico. Por esse motivo, o aspecto visual será considerado na análise linguístico- discursiva.

Ao tratar de discurso publicitário e ambiguidade, visto que o *corpus* é composto por anúncios da marca de sandálias Havaianas; não se pode deixar de abordar a relação existente entre linguagem e ideologia, pelo fato de a questão ideológica ser muito marcante no discurso publicitário. Para isso, serão retomados os estudos de Fiorin (1997). Também será apresentado um estudo sobre o uso de clichês, algo muito presente no discurso publicitário, principalmente nos casos em que ocorrem as ambiguidades. O autor elencado para tratar dos clichês é Parente (1999).

Como se trata de um artigo, será necessário fazer um recorte dos estudos desenvolvidos. Por esse motivo, autores como Rabelo (1987), Sandmann (2001) serão retomados na análise. Estes autores discutem sobre a linguagem da propaganda, as estratégias de marketing, os apelos e as formas de gerar consumo. Além disso, os estudos sobre campos semânticos associativos presentes na obra de Carrascoza (2002) serão retomados nas considerações finais deste artigo. Em relação à sandália Havaianas, será explanado o ponto de vista de Casaqui (2007) sobre o reposicionamento dessa marca por meio das estratégias de marketing. Neste artigo, será apresentada a análise do anúncio do Dia dos Namorados, sendo que os estudos de Farina (2000) sobre as cores serão retomados no momento da análise.

Os estudos de Haroche sobre a ambiguidade

O estudo de Haroche (1992) apresenta a ambiguidade, por um viés discursivo, dividindo-a em três tipos. No primeiro tipo de ambiguidade, tem-se uma concepção estritamente linguística, que rejeita o papel destinado a elementos extralinguísticos, desconsiderando o contexto, o locutor, suas intenções. Já o segundo e terceiro tipos apresentam uma abordagem que integra elementos extralinguísticos, vendo no ato linguístico um ato de discurso, de comunicação.

A primeira explicação apresenta uma abordagem sintática, ao considerar o aspecto estrutural das frases. Já o segundo tipo refere-se à ambiguidade referencial, semântica, sendo que a interpretação seria derivável de dados extralinguísticos. Seria, portanto, uma falta de especificação, de complementação. Já o terceiro caso constituiria um problema pragmático, quer dizer, seria um problema que se estabelece na comunicação, sendo inerente à linguagem. Nesse caso, seria muito mais um problema extralinguístico do que linguístico.

Muitos autores concordam que a ambiguidade pode ser acidental ou intencional. Além disso, uns adotam uma perspectiva estritamente linguística e outros adotam uma perspectiva pragmática. Porém, mesmo adotando perspectivas diferentes, os autores que estudam esse fenômeno o consideram um fato negativo, pois é necessário descartar a qualquer preço, através de regras, processos de desambiguação, mesmo que seja para responder aos imperativos mínimos de uma gramática (HAROCHE, 1992, p.43).

Para Haroche, porém, há dois domínios que, em vez de trabalhar com os processos de desambiguação, procuram a riqueza da ambiguidade, são o humor e a poesia. Nessas áreas a ambiguidade é vista como um fenômeno positivo e totalmente produtivo.

A autora chega a seguinte constatação em relação aos estudos da ambiguidade:

o essencial das discussões gira em torno dos problemas criados pela ambiguidade e conseqüentemente em torno dos meios mais seguros de detectá-la, delimitá-la, para melhor resolvê-la e assim repeli-la. Tais discussões concernem menos ao que se designa de fato, verdadeiramente, por “ambiguidade”, e mais às questões que esta levanta e as razões reais de evitá-la (HAROCHE, 1992, p.43).

Isso mostra que as pesquisas linguístico-descritivas, empíricas, teóricas ou pragmáticas que incidem sobre a ambiguidade não se interrogam sobre os fundamentos, pressupostos e efeitos produzidos por uma ambiguidade. Simplesmente, elas se limitam a constatar que há uma inadequação quanto à sua utilização, não considerando o uso da linguagem e seu jogo no cotidiano, ou seja, na prática.

Em vez de simplesmente descrever as frases ambíguas e sua detecção, bem como resolver o problema da ambiguidade em si, evitando ou negando o seu papel, Haroche (1992) opta por discutir tal fenômeno abordando os três tipos de ambiguidade. Porém, ela não assume um ponto de vista, no sentido de apresentar uma única definição que contemple esse caráter discursivo. Mesmo porque, essa não era sua proposta.

A partir da discussão apresentada por Haroche (1992), pôde-se chegar a algumas conclusões interessantes. Primeiramente, cabe comentar sobre as diferentes concepções de significação a partir das noções de ambiguidade. Numa perspectiva formal, a ambiguidade será considerada a capacidade de uma frase ser explicada por duas estruturas ao menos. Nesse caso, tem-se a noção de ambiguidade sintática. Aqui, considera-se a autonomia do sistema, levando-se em consideração os elementos linguísticos. Acredita-se que a ambiguidade realmente representa uma frase que pode ser explicada por duas estruturas, ao menos. Porém, essa definição desconsidera os aspectos extralinguísticos, o que significaria assumir certa autonomia do sistema linguístico.

Sabe-se também que, em alguns contextos, a ambiguidade pode levar a um problema de comunicação. Nesse contexto, ela seria vista como um erro, um desvio, algo que deve ser evitado no cotidiano. Por meio da pesquisa deste fenômeno, constatou-se que essa concepção permeia muitas obras, que consideram a ambiguidade um desvio, um equívoco na linguagem, devendo ser evitada a qualquer custo. Essa não é a postura adotada neste artigo, já que aqui a linguagem é compreendida no seu contexto pragmático-discursivo.

Há também a explicação da ambiguidade semântica, sendo vista como a ambiguidade referencial. Nesse caso, a frase seria unívoca, no ponto de vista sintático, comportando apenas uma única estrutura. Assim, a interpretação seria derivável dos dados extralinguísticos. Essa ambiguidade seria representada por enunciados incompletos. Dentro dessa perspectiva, haveria uma ligação entre os elementos linguísticos e os extralinguísticos. Tal relação é de extrema importância, por não trabalhar com a concepção de autonomia absoluta do sistema, considerando o discurso, o sujeito, a história.

O terceiro tipo apresentado por Haroche é a ambiguidade pragmática, nesse caso, ela está mais ligada ao aspecto extralinguístico, propriamente dito, sendo mais um problema de ruído, de comunicação entre os falantes do que um problema linguístico, indicando uma carência dos falantes no uso da linguagem. Sabe-se que a ambiguidade pode ser acidental, sendo inerente às situações de comunicação, mas não será estudado o uso acidental das ambiguidades neste trabalho.

Neste artigo, pretende-se analisar as propagandas da marca de sandálias Havaianas que fazem uso da ambiguidade como um recurso produtivo, intencional, capaz de gerar sentido. Dessa forma, a ambiguidade será tratada como um elemento que faz parte do jogo próprio da

linguagem. Nessa perspectiva, os aspectos linguísticos e extralinguísticos se relacionam, sendo de extrema importância para o entendimento do que vem a ser, de fato, a ambiguidade.

A partir das discussões de Haroche, foi possível constatar que as definições dos tipos de ambiguidade não são suficientes para esclarecer, de fato, o que vem a ser tal fenômeno. Dizer que a ambiguidade ocorre quando um enunciado completo pode ser explicado por duas estruturas, pelo menos, não é o suficiente para dar conta desse fenômeno.

Construindo uma perspectiva teórica sobre a ambiguidade

Com o objetivo de definir a ambiguidade, considerando seu uso intencional no discurso publicitário, será apresentada uma abordagem pragmático-discursiva desse fenômeno. Assim, têm-se como referência os estudos de Mari (1991) e Abrahão (2002), que analisam a Produção do Sentido, tendo por base uma perspectiva semântico-discursiva.

Mari apresenta um estudo que visa à discussão sobre o cálculo do sentido. Ele apresenta questionamentos sobre o lugar do sentido, afirmando que a lógica clássica não dá conta da descrição do sentido de uma língua. Além disso, para Mari (1991), deve-se discutir o papel do sujeito nas teorias do sentido. Apresentando uma discussão pertinente sobre os fenômenos da linguagem, o autor afirma que há três dimensões do sentido. Elas contemplam a relação existente entre sujeito, sistema e história.

Dentro desta perspectiva, história, sistema e sujeito estabelecem uma correlação. Na verdade, essas dimensões se imbricam. Assim, o sentido é produzido a partir de condições historicamente determinadas, ele se constrói no sujeito e no sistema. Dessa forma, a língua assume a dimensão de lugar onde se constrói um sentido determinado. Segundo Abrahão, na perspectiva da Produção de Sentido, as palavras não significam em si, mas nos homens, na sua relação com a história (ABRAHÃO, 2002, p.220).

Essa perspectiva vê o sentido não como um produto, mas como uma produção, havendo uma dependência entre o consumo e a circulação dessa produção. Mari (1991) cita Verón (1980), ao tratar da questão das Gramáticas de Produção e Reconhecimento. Para Verón, as Gramáticas de Produção de discursos sociais possuem estreita relação com as Gramáticas de Reconhecimento. Essas Gramáticas têm como função englobar, numa única dimensão de produção ou reconhecimento, o conjunto de determinações históricas que pesam sobre o sentido. Elas funcionam como dispositivos de sentido, contendo especificações sobre

o que pode e deve ser dito ou reconhecido. Assim, as Gramáticas de Produção regulariam os processos discursivos, que, por sua vez, são fundados em condições materiais específicas e em função de posições de classes bem determinadas.

Para Mari (1991, p.26), nenhum discurso é totalmente individual, pois há marcas que provêm de representações disseminadas pelo coletivo-social. Porém, os discursos também não são essencialmente universais, pois há traços que o caracterizam como produto de condições específicas.

É importante reconhecer que não há total autonomia do sujeito em relação ao sistema, porém, o sujeito, em algumas situações, manipula o código. Nessas situações, ocorre a emergência do sujeito. Ele é ativo, tendo participação na construção do sentido, seja para reproduzir o sistema ou para confrontar-se com ele. Essa emergência do sujeito ocorre a partir da tensão entre sistema e história. A ideia de tensão está ligada ao fato de que a noção de cálculo não é suficiente para justificar todas as dimensões de um sentido que um signo, ou que um texto possa adquirir. (Mari, 1991, p.40). Isso se comprova nos casos em que ocorrem metáforas, metonímias, polissemias.

Ao abordar a questão da ambiguidade, Mari (1991) apresenta a seguinte definição:

[...] em cada lugar de um texto em que situemos uma ambiguidade, estamos apontando para um ponto de estrangulamento do código que permite uma bifurcação de leituras derivadas que conduzem a dimensões referenciais distintas (MARI, 1991, p.75).

Essa bifurcação de leituras, como possibilidade de compreensão da ambiguidade, interessa como foco de análise. Para Mari, a ambiguidade é um fenômeno em que ocorre a duplicidade referencial. Para o autor, a manipulação do código decorre do aproveitamento de um sentido em um dado instante, com mais de uma possibilidade referencial; daí o fato de a ambiguidade ser considerada a duplicidade de sentido. Em uma análise linguística, a ambiguidade pode ocorrer no nível fonológico, morfológico, sintático e lexical. Independentemente do nível linguístico em que se encontra a ambiguidade, haverá a duplicidade referencial.

Para analisar a ambiguidade em um dado texto é necessário que o sujeito tenha conhecimento das Gramáticas de Produção/Reconhecimento, atreladas às condições materiais específicas da língua. Assim, o sujeito deve conhecer essas Gramáticas, para perceber onde está a bifurcação de sentido, ou seja, a duplicidade referencial, que será capaz de gerar

ambiguidade, cobrindo duas situações referenciais. Nessa abordagem, é fundamental a relação entre sistema, sujeito e história a partir dos lugares sociais em que os sujeitos estão inseridos.

Ao analisar a abordagem de Mari (1991) sobre a ambiguidade, vê-se que o autor não estabelece distinções entre os tipos de ambiguidade, pois, no estudo por ele desenvolvido, essa não era a sua maior preocupação. O que se deve considerar é que a ambiguidade acarretará a duplicidade referencial, atribuindo sentidos diferentes a um texto, a partir dos mesmos extratos discursivos. Deve-se considerar que há uma tensão na manipulação do código. Essa tensão é o lugar de onde emerge o sujeito.

Esse é o ponto de vista que será adotado em relação à ambiguidade, nesse trabalho. Ela é vista como a duplicidade referencial, independente de a ambiguidade ser fonológica, morfológica, sintática ou lexical. Para Mari (1991), essa bifurcação de leituras presente nas ambiguidades leva a dimensões referenciais distintas. Ao analisar esse conceito, constata-se que ele difere dos três tipos apresentados por Haroche (1992). Isso ocorre, pois Mari (1991) não trabalha numa perspectiva estritamente linguística que considera a autonomia absoluta do sistema. Ele também não trabalha numa perspectiva pragmática, que considera a ambiguidade um problema do falante. Além disso, Mari não vê os enunciados como incompletos, como é o caso das elipses.

Para Mari, não importa o nível linguístico em que se situe o fenômeno, ele terá a consequência de produzir uma duplicidade referencial a qual não é gerada pela falta de informação, como apontava Haroche (1992). A duplicidade referencial refere-se, pelo menos, a duas possibilidades de leitura, o que não é entendido como problema de comunicação e sim jogo que o sujeito produtor dos discursos estabelece, jogando com questões histórico-sociais.

Considerar a ambiguidade como duplicidade referencial significa assumi-la como fator que amplia as condições de leitura e não fator que gera somente duplicidade de interpretação, como se os discursos requeressem uma unicidade de interpretação para serem compreendidos. Evidentemente, essa concepção de ambiguidade só é possível se ela for considerada para além do estritamente linguístico, sendo observado o seu efeito de sentido, tendo em vista as suas condições de produção. Ou seja, a língua é percebida na sua discursividade e como lugar de produção de sentidos.

Clichê e linguagem

Se as experiências das propagandas fossem recebidas como inéditas a cada momento, sem nenhuma reincidência, ficaria muito difícil uma aceitação imediata das mesmas. Então, toda mensagem carrega em si a inscrição do tempo. Percorrê-la, senti-la, percebê-la são movimentações que apresentam uma duração que correspondem a modos e exercícios de aceitação dessas experiências.

Parente (1999) apresenta uma discussão pertinente sobre o que vem a ser o real, o virtual, o hipertextual, conceituando o que vem a ser imagem a partir das novas tecnologias. Na verdade, mais do que fazer essa conceituação, o autor discute sobre os nossos sistemas de representação a partir do virtual.

Segundo Parente, um dos problemas que surgem a partir das novas tecnologias da imagem é o seguinte: de um lado existe a crise do sistema de representação, por não ser possível distinguir a realidade da ilusão; do outro, há a redução da imagem ao clichê, fechando-se em si mesma.

O autor afirma que o virtual é uma categoria estética que se apresenta sempre como recriação de um real recalcado, ou seja, de um real que se confunde com sua representação dominante. (PARENTE, 1999, p.42). Para ele, o que importa é saber como a imagem pode continuar a manter a sua função estética.

Para o autor, cada cultura remete a processos de produção de subjetividade, com seus universos afetivos, cognitivos, discursivos, tecnológicos. Essa mesma cultura nos faz ver o mundo de forma artificial, a partir de um complexo sistema de representação, como se a realidade fosse modelizada. Por intermédio dessa modelização, cada imagem se converte num clichê (espaço de interioridade), cumprindo um papel em nossas ações e reconhecimentos. (PARENTE, 1999, p.40)

Segundo Parente, para que as pessoas suportem estar no mundo, é necessário que o injustificável desapareça. Assim, é preciso que o interior das pessoas seja como o exterior. Por meio de organizações de poder como as mídias e as tecnologias, além dos suportes das propagandas, os clichês são produzidos; circulando do exterior ao interior das pessoas. Esses clichês psíquicos dão a falsa impressão de que as pessoas pensam e sentem por intermédio deles, quando, na verdade, eles estão a serviço da reprodução de verdades preestabelecidas.

Assim, os clichês são imagens que supõem espaços de interioridade. Ou seja, territórios capturados e imóveis, conjuntos e fronteiras estáveis. (PARENTE, 1999, p.41).

Conforme afirma Parente (1999),

O desafio daquele que produz imagens é justamente saber em que sentido é possível extrair imagens (*jamais vu*, pura exterioridade) dos clichês (*déjà vu*, pura interioridade), imagens que nos deem razão para acreditar nesse mundo em que vivemos. Vivemos no mundo como numa realidade virtual, como se os acontecimentos não nos concernissem. Se tudo nos parece uma realidade virtual, se temos dificuldades em viver a história, é porque tudo parece já ter sido criado através de uma recreação interativa comunicacional (PARENTE, 1999, p.43).

Partindo do conceito de clichê apresentado por Parente, pode-se constatar que essa definição se refere a todo o tipo de representação. Pode ser visto como um tipo de esquema mental ou frame. O clichê nos reporta a essa área estabilizada, ao já conhecido, ao modelo posto, aos territórios imóveis, a essa moldura do real.

Linguagem e ideologia

Fiorin (1997) considera a linguagem um fenômeno complexo, sendo, ao mesmo tempo, individual, social, física, fisiológica e psíquica; apresentando certa independência em relação às formações sociais. Apesar de o sistema apresentar certa autonomia em relação às formações sociais, no nível do discurso, há uma certa determinação social, influenciando a linguagem.

Sobre o discurso, percebe-se que há o campo da manipulação consciente e um campo da determinação inconsciente. Na sintaxe discursiva é que reside o campo da manipulação consciente. Assim, as estratégias discursivas do falante são organizadas em função do jogo de imagens, seja a imagem que ele faz do interlocutor, seja a imagem que ele pensa que o interlocutor faz dele, seja a que ele tenta transmitir ao interlocutor. Nesse jogo complexo, o falante utiliza estratégias argumentativas, para convencer o interlocutor.

Para o autor, o campo das determinações inconscientes é a semântica, devido ao fato de os elementos semânticos usados no discurso de uma determinada época constituírem o modo de ver o mundo numa dada formação social. Os elementos semânticos surgem a partir de outros discursos, sendo cristalizados, já que as condições de produção foram apagadas. Na semântica discursiva é que residem as determinações ideológicas.

Ao longo do processo de aprendizagem linguística, a formação discursiva é ensinada aos membros da sociedade. Por meio dessa formação discursiva o homem constrói seus discursos. Enquanto a formação ideológica impõe o que pensar, a discursiva impõe o que dizer. Dessa maneira, o sujeito passa a ver o mundo por meio dos discursos que assimila, reproduzindo esses discursos em sua fala.

O discurso é constituído por um sistema de valores, ou seja, de estereótipos de comportamentos que são valorizados positiva ou negativamente. O discurso veicula os tabus comportamentais. Assim, os estereótipos se apresentam na linguagem, representando práticas sociais, sendo que a linguagem é utilizada para transmitir representações ideológicas. Além disso, no nível fenomênico da realidade, constróem-se as ideias dominantes numa dada formação social.

Reposicionamento no mercado a partir das estratégias de marketing

Casaqui (2007) apresenta como se deu o processo de marketing no Brasil, desde os anos 20 aos anos 90, trazendo exemplos clássicos como as propagandas da marca Coca Cola, Bombril, Parmalat, Havaianas e outras marcas. Para o autor, as Havaianas modificaram seu valor simbólico, mudando seu aspecto visual, *design*, marketing e público alvo.

Essa marca de sandálias era chamada de “legítimas”, fazendo uma referencial a algo que é genuinamente brasileiro. Sua referência dizia respeito a uma sandália popular, simples, até banal, sendo que seus maiores atributos eram não soltar as tiras e não ter cheiro. Durante décadas essas foram as suas características mais destacadas. Porém, segundo Casaqui (2007, p.85), a partir dos anos 90, houve o reposicionamento das sandálias Havaianas para um público jovem e ligado em moda, apresentando nos comerciais de TV celebridades jovens, sedutoras, em situações bem-humoradas. Esses fatores foram fundamentais para a identificação com a marca, colaborando com resultados expressivos nas vendas. Assim, os perfis do público-alvo ganham contornos mais nítidos, mais individualizados do que a comunicação de caráter massivo, veiculada nos grandes canais de TV (CASAQUI, 2007, p.87).

Por meio das estratégias de marketing, as Havaianas deixaram de ser um simples chinelo de dedo para tornar-se uma sandália chique, usada por artistas e celebridades. Com as

campanhas publicitárias e por meio das tecnologias de informação, as Havaianas passam a ter outro valor social, conferindo um *status* que até então essa marca não tinha.

Análise de propagandas da marca Havaianas- Dia dos Namorados



Fonte: <http://br.havaianas.com/pt-BR/about-havaianas/campaigns>

Ao analisar o aspecto linguístico, no enunciado: *Você andou muito para encontrar seu verdadeiro amor. Não é hora de agradecer seus pés por isso?*; percebe-se a presença da ambiguidade. Segundo Mari (1991), há ambiguidade quando ocorre uma duplicidade referencial. Pode-se constatar que o verbo *andar* aparece de modo ambíguo, sendo um caso de ambiguidade lexical. Assim, *andar* pode representar o ato de caminhar, mas também aparece no sentido de procurar, de ir à busca de uma pessoa, à procura de um amor, remetendo à relação amorosa. Também se tem o advérbio *muito* como um intensificador do ato de andar. Significando que essa busca foi árdua. Além disso, a forma de agradecer aos pés pelo encontro do outro, na relação amorosa, é adquirindo um par de Havaianas. Assim, as sandálias aparecem como recompensa por essa caminhada.

De acordo com Mari (1991), os casos de duplicidade de sentido cobrem duas situações referenciais. Nesse contexto de produção, o verbo *andar* cobre duas dimensões. A primeira refere-se ao ato de caminhar, dar passos. A outra situação refere-se à busca, algo muito marcante no encontro com a pessoa amada. Analisando o caráter polissêmico deste verbo,

constata-se que ele retoma o campo semântico associativo da caminhada, como também da busca, tendo uma relação direta com os pés. O uso do campo semântico associativo, segundo Carrascoza (2002), é uma estratégia de convencimento utilizada pelo discurso publicitário, sendo mais uma maneira de reportar o leitor ao universo da marca, no caso, das sandálias Havaianas.

Nesta propaganda voltada para o Dia dos Namorados, há vários elementos em destaque. Um deles, que chama a atenção de imediato é o uso das cores. Nota-se que as imagens de gatinhos, aviões, coração, casais apaixonados, passarinhos, serenata, telefone, tudo ligado ao universo amoroso, à conquista amorosa está em preto e branco. É como se várias histórias amorosas fossem contadas por meio das ilustrações, todas em preto em branco. Para Farina (2000), essas cores despertam sensações visuais acromáticas, pois têm apenas a dimensão da luminosidade.

Em relação às cores, as tiras das Havaianas são de cor vermelha, que desperta uma sensação cromática. O vermelho é considerado uma cor quente, produzindo sensação de calor e proximidade. Para Farina (2000), a cor vermelha indica força, energia e paixão. As tiras da sandália representam, de forma icônica, o formato de um coração, reforçando essa relação de paixão, amor, afetividade trazida no anúncio.

Vale destacar que as imagens indicam, de certa forma, um percurso amoroso, ou melhor, modos de conquistar e manter a relação amorosa. Assim, surgem imagens de um homem fazendo serenata, uma mulher recebendo um telefonema da pessoa amada, animais enamorados, um gato sonhando com a amada. Tudo remete à conquista, ao encontro. Dessa forma, as Havaianas surgem como o presente para os enamorados.

Ao dialogar com o consumidor, há, à direita, um enunciado desejando Feliz Dia dos Namorados. Assim, presentear o companheiro ou companheira, nesta data, com as Havaianas é a sugestão para o momento. Na verdade, caracteriza-se como a única opção, presentear a pessoa amada com as Havaianas, como forma de gratidão aos pés por essa *caminhada*, por passar por várias situações até encontrar a pessoa amada.

Andar é estritamente narrativo, significa compor uma experiência, desenhar um caminho, que pressupõe deslocamento territorial com suas transformações consequentes. Na propaganda, o resultado da caminhada é o encontro com o objeto de desejo. Nota-se que andar também apresenta um caráter metafórico, pois representa um caminhar rumo ao outro. Assim,

a duplicidade referencial do verbo *andar* se mantém, nesse contexto, como um recurso que gera duplicidade de sentido no texto.

Sabe-se que esta data é comemorada no dia 12 de junho, no Brasil. Além disso, as campanhas publicitárias e todo o comércio, de modo geral, fazem uma movimentação para as vendas de variados produtos neste dia. Sabe-se também que a cor em destaque é o vermelho, indicando paixão, romance, amor, envolvimento amoroso. Assim, as sandálias surgem como uma forma de presentear a pessoa amada. Na verdade, os pés da pessoa amada são presenteados, havendo, por uma relação de metonímia, uma representatividade do indivíduo através dos pés, por meio da relação de contiguidade.

Para Sandmann (2001), a função apelativa é predominante na publicidade. Neste anúncio, emprega-se essa função, quando são usados os pronomes *você* e *seu*. Assim, há um diálogo direto com o interlocutor. Isso se dá devido à intenção de os textos publicitários convencerem o receptor, persuadindo-o. Para isso, essa função é usada com o intuito de levar o consumidor à ação por meio da palavra, ou seja, a presentear o seu amor com as sandálias.

Conforme afirma Sandmann, o texto de propaganda atinge muito bem sua finalidade, quando contém polissemia, explorando a homonímia ou contendo ambiguidades, pois o jogo com as palavras desafia o destinatário a entender a mensagem, prendendo sua atenção e levando-o ao consumo do produto. Por esse motivo também, as propagandas das Havaianas são tão eficazes.

A trajetória do amor é como a jornada do herói mitológico, resgatado nas tramas das ficções seriadas, aquele que fará escolhas erradas até aprender a tomar decisões certas, aquele que vai passar por sofrimentos e privações para ter direito ao amor. É necessário trilhar muitos caminhos para saber que se alcançou o objetivo. Somente a experiência é que faz a caminhada, sendo que o discurso publicitário reforça, no imaginário coletivo, a ideia de conquista. Assim, as Havaianas colocam o usuário no seu caminho, o “caminho natural” de uma sociedade capitalista, o caminho da conquista. A partir de muitas decisões, de um mundo de experiências, o consumidor chegou a conquistar o direito de ser usuário de uma sandália Havaiana.

Retoma-se a utilização de um recurso comum em publicidade que é agregar no consumidor não só a imagem de usuário de um produto, mas também o pensamento de que, ao tomar uma decisão de consumo, ele valoriza sua experiência e recebe um prêmio. Se o caminho é preto e branco, é porque o caminhante ainda não chegou ao seu alvo. E o alvo em

qualquer propaganda é sempre o produto anunciado. Por isso, a propaganda desqualifica tudo que não é o seu produto, a sua marca. Tudo mesmo, coisas bonitas como estrelas, serenata, gato na árvore; pois aqui, o que importa são as Havaianas.

Para Rabelo (1987), uma das maneiras de persuadir o receptor/ consumidor é a crença no senso comum. Para isso, os anúncios partem do conhecimento partilhado do receptor, querendo convencê-lo de algo que já está estabelecido socialmente. Assim, o senso comum surge como um discurso legitimado por formações ideológicas dominantes. Entre as promessas de oferecer algo novo e as premissas baseadas no senso comum, fundamenta-se uma relação de adesão. No anúncio em questão, a adesão se dá por uma relação compensatória. Assim, entende-se que se você *andou* muito para encontrar seu verdadeiro amor, você deve ser recompensado por isso, ganhando Havaianas. Aqui, tanto as Havaianas como o companheiro/ companheira são alvos dessa paixão.

Pelo senso comum, fica legitimado que a busca amorosa é, de fato, uma conquista. Subentende-se que essa conquista não é fácil de ser alcançada. Ela é dura, árdua. Que é necessário *andar*, ou melhor, é preciso *andar muito* para encontrar o verdadeiro amor. Além disso, pode-se entender que a pessoa encontrou alguns amores, mas ela demorou até encontrar o verdadeiro. Assim, esse amor requer essa busca, essa conquista e deve ser compensado com as Havaianas por isso. Dessa maneira, o agradecimento vem em forma de presente.

Na sociedade capitalista, segundo Fiorin (1997), a ideologia dominante é a ideologia das classes dominantes. Assim, no universo do consumo, a ideologia dominante é a capitalista. Nos anúncios, tudo se torna mercadoria, o amor é mercantilizado. Quer dizer, deve haver uma recompensa material por esse encontro amoroso. Essa recompensa é representada pela sandália, o único presente possível para o Dia dos Namorados.

Para Rabelo (1987), essa ação compensatória existente nas relações comerciais se dá devido á complexidade do sistema de produção. Assim, o mercado estabelece relações simbólicas de troca entre objetos e seres humanos. Dessa forma, os produtos são criados para atender a uma necessidade do consumidor, sendo que, na maioria das vezes, os anseios dos consumidores não estão diretamente ligados a objetos compráveis. Apesar disso, os produtos são vistos como representação desses anseios, tentando preencher um vazio que a própria sociedade de consumo criou. Essa relação é paradoxal, contudo necessária para a manutenção das relações de produção. Por esse motivo, as sandálias surgem como solução de presente para o Dia dos Namorados. Essa relação com as sandálias se dá de forma compensatória, por

meio do apelo emocional que se estabelece com o consumidor. Por que as Havaianas? Por que elas oferecem conforto, descontração, leveza; condições ideais para um encontro amoroso, próprio desse dia.

Considerações finais

Como se vê, a ambiguidade é muito utilizada pela linguagem propagandística e seu uso tem propósito definido: chamar a atenção do consumidor/ receptor para o produto focalizado. Além disso, esse recurso tem um caráter persuasivo, levando o consumidor a agir por meio da linguagem. No caso, gerar consumo.

A ambiguidade, na publicidade, é usada como figura estilística, sendo geralmente a causa da poeticidade dos anúncios, suporte da função poética. A duplicidade de sentidos é proposital, funciona como "isca" para prender o leitor e chamar a sua atenção sobre o produto anunciado, obrigando-o a um trabalho mental para compreender a mensagem. Há sempre um apelo ao aspecto lúdico da linguagem como chamariz para conduzir ao reconhecimento do produto veiculado.

Ainda sobre a ambiguidade, constatou-se que, ao usar tal recurso, os anúncios poderiam perder em velocidade, devido à questão da transmissão da mensagem, visto que nem todos compreendem ou percebem uma duplicidade de sentido. Porém, ao lançar mão de clichês, que são modelos estabilizados, sentidos já consagrados pelo uso coletivo, torna-se mais acessível ao leitor entender as ambiguidades. É como se existisse, nos anúncios, um sentido estabelecido pelo clichê, tornando a recepção da mensagem mais fácil para o leitor/consumidor. Há também o outro sentido, presente nos anúncios analisados, que visa à retomada da marca, via linguagem, fixando a mesma na mente do consumidor.

Em relação à questão do léxico, constatou-se que as palavras são escolhidas de forma cuidadosa, compondo uma estratégia persuasiva, argumentativa. Nos anúncios das Havaianas trabalha-se com o que Carrascoza (2002) denomina rede semântica associativa. Para esse autor, esse recurso se tornou muito presente a partir dos anos 90 nos anúncios. Assim, palavras como *pé* e *andar* surgem com o objetivo de remeter aos pés, estabelecendo uma relação direta com as Havaianas, que são sandálias.

Ao valer-se desses recursos, a mensagem publicitária não quer mais do que obter a adesão do destinatário, cuja imagem para o emissor é sempre a de um virtual consumidor, com um

sistema fixo e intangível de valores. O que se deseja instaurar é a perspectiva da retórica consolatória. A tensão dialética que a ambiguidade poderia propiciar como matéria de decodificação do signo é aparente; na realidade, visa-se ao reconhecimento do produto veiculado, o sentido de reforçar as opiniões do destinatário, nunca pô-las em crise. É nesse sentido que se deve entender o valor da ambiguidade no discurso publicitário.

A utilização da ambiguidade na publicidade é um paradoxo para a comunicação. Sabe-se que a história da comunicação pode ser entendida como a história da velocidade na transmissão de informação. A ambiguidade é sempre uma ligeira pausa, uma tomada de decisão na escolha de um caminho ou a observação dos caminhos apresentados. Em ponto de vista muito similar, se a ambiguidade torna a língua mais flexível, a publicidade, mesmo a utilizando, intenciona tornar a mensagem mais objetiva por estar revestida de um interesse “capital” submerso nas mensagens.

A primeira intenção da publicidade não é brincar, nem divertir, é vender; mesmo quando usa o humor e a flexibilidade dos usos da língua para atingir seus objetivos. Como se utilizou de clichês, o papel da ambiguidade no anúncio foi marcante, porque serviu para inserir o texto no contexto histórico da sua produção e consumo. O que seria impeditivo ou dificultoso para a comunicação, serviu para aproximar o texto do leitor, atingindo o público em geral. Essa identidade provocada pelo clichê trouxe para as propagandas analisadas leveza, soltura, humor e graciosidade.

Em relação às campanhas publicitárias, nota-se que a marca de sandálias Havaianas investe maciçamente em estratégias de marketing. Ela aproveita as datas comemorativas como o Dia dos Namorados para vender ainda mais seu produto; fixando a marca no imaginário coletivo dos consumidores. Assim, segundo Rabelo (1987), buscando a adesão do público, o anúncio passa a fazer referências ao momento cultural e aos acontecimentos sócio-político-econômicos, com a intenção de tornar o receptor próximo aos fatos contemporâneos.

Para Mari (1991), a ambiguidade como duplicidade referencial coloca o leitor imerso na história e inserido no sistema linguístico. Esse sujeito que se faz em linguagem vê na ambiguidade o lugar da criação, do novo, das possibilidades de libertação dos padrões normativos da linguagem. Foi isso exatamente o que se pôde perceber ao analisar o anúncio do Dia dos Namorados. A ambiguidade provoca um jogo complexo que envolve o produtor, o consumidor e a empresa, inserindo todos no momento histórico do Brasil e da tecnologia.

O conceito de ambiguidade como duplicidade referencial possibilitou observar esse processo de produção de sentido a partir da sua complexidade constitutiva e não como erro ou problema. Ela dialoga diretamente com o leitor, dando-lhe ilusórias possibilidades de escolhas, como uma estratégia da sua inserção no discurso. Desse modo, o leitor passa a construir a mensagem, o que o faz aderir ao discurso, sem que perceba que o fez. Por isso, observou-se que o jogo com a ambiguidade provocou o efeito de sentido de identidade referencial com a marca e com o momento sócio-histórico por ela retratado.

Referências

- ABRAHÃO, Virgínia Beatriz Baesse. A perspectiva da produção de sentido. In: Lins, Maria da Penha Pereira; Yacovenco, Lilian Coutinho (Org). *Caminhos em linguística*. Vitória: NUPLES/DLL/UFES, 2002.
- CARRASCOZA, João Anzanello. *A evolução do texto publicitário - Associação de palavras como elemento de sedução na propaganda*. 6ª ed. São Paulo: Futura, 2002.
- CASAQUI, Vander. História da propaganda brasileira: dos fatos à linguagem. In: PEREZ, Clotilde & BARBOSA, Ivan Santo. (org.). *Hiperpublicidade 01: fundamentos e interfaces*. São Paulo: Cengage Learning, 2007.
- FARINA, Modesto. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. 5ª ed. São Paulo: Edgard Blusher, 2000.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1997.
- HAROCHE, Claudine. *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- MARI, Hugo. *Os lugares do sentido*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras. UFMG, 1991. (Cadernos de Pesquisa/ NAPq, 1).
- PARENTE, André. *O virtual e o hipertextual*. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.
- RABELO, Maria Helena Campos. *O canto da sereia: uma análise do discurso publicitário*. Belo Horizonte: UFMG, 1987.
- SANDMANN, Antônio. *A linguagem da propaganda*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

OLHARES BAKHTINIANO E VYGOTSKIANO: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS ÀS PESQUISAS EM CONTEXTOS PEDAGÓGICOS

Mayara Oliveira Nogueira¹⁰

Resumo: Objetivamos, no presente trabalho, traçar algumas considerações a propósito das concepções bakhtiniana (BAKHTIN, 2009) e vygotskiana (VYGOTSKY, 2001) a propósito de questões concernentes à língua, linguagem, signo, sujeito, dentre outras noções-chave do pensamento linguístico e filosófico de tais teóricos, alinhando-os às pesquisas em contextos pedagógicos. Para tanto, encadaremos pontos de aproximação e distanciamento das abordagens teóricas no campo do ensino e da aprendizagem a partir de uma perspectiva interacional que privilegia a dimensão social do processo educacional (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991). Observamos que uma das principais convergências entre os teóricos russos se refere ao entrecruzamento dos campos da linguagem e da educação, percebendo neste espaço um campo de coconstrução ativa do processo de aprendizagem (FREITAS 2000-B).

Palavras-chave: Discurso em contexto pedagógico. Ensino e aprendizagem. Bakhtin. Vygotsky.

Abstract: We aim, in this study, it is draw some considerations of Bakhtin's (BAKHTIN, 2009) and Vygotsky (VYGOTSKY, 2001) conceptions concerning issues related to language, sign, subject, among other key notions of linguistic thought and philosophical of such theorists, aligning them to research in educational contexts. Therefore, we unite points of approach and distance of theoretical approaches in the field of teaching and learning from an interactional perspective that favors the social dimension of educational process (ALLWRIGHT, BAILEY, 1991). It was observed that one of the main similarities between the russian theorists refers to the intersection of the fields of language and education, realizing this space one active co-construction field of the learning process (FREITAS, 2000-B).

Keywords: Speech in pedagogical context. Teaching and learning. Bakhtin. Vygotsky.

Introdução

A linguagem enquanto sistema semiótico só se realiza na interação com o Outro – peça fundamental para estruturar o próprio sujeito – que "perpassa, atravessa, condiciona o discurso do Eu" (FIORIN, 2000, p.29). Tal sistema é o único que tem a capacidade de se definir, analisar-se e ser ferramenta mediadora na racionalização do pensamento e na coconstrução dos saberes.

Inseridos numa perspectiva que percebe a linguagem como pensamento socializado, conceptual e de que toda ação social é mediada, tencionamos no presente trabalho, em um primeiro momento, sistematizar alguns conceitos-chave das abordagens bakhtiniana e

¹⁰ Doutoranda em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio de Janeiro. Mestre em Linguística pelo Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

vygotskiana às pesquisas em contextos pedagógicos para, em seguida, interceccionar pontos convergentes em ambas as perspectivas teóricas no âmbito do ensino e da aprendizagem.

Nesse sentido, este trabalho realiza um breve estudo a propósito de aspectos teóricos sobre linguagem, psicologia e educação (notadamente os conceitos de Dialogismo, Signo ideológico, Discursos horizontal e vertical e Zona de Desenvolvimento Proximal) a partir de uma apreensão socio-histórica. De acordo com a concepção a que nos alinhamos a propósito da coconstrução do saber, a dimensão social do aprendizado e o processo interacional implicado constituem um evento construído socialmente (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991) - evento este em que professor e aluno coatuam.

Buscaremos integrar o olhar bakhtiniano dos fenômenos dialógico e ideológico à psicologia do desenvolvimento (dialética e relacional) vygotskiano, que considera as influências sociais, culturais e históricas no desenvolvimento individual. Partimos da premissa de que o aluno é um sujeito ativo no processo de socioconstrução do conhecimento – processo este em que o Outro desempenha um vital papel no processo interacional. Concebemos, assim, os alunos enquanto *affordances* (VAN LIER, 2000), agentes ativos do processo de aprendizagem.

A percepção do aluno como ser histórico pelo princípio da gênese social da consciência e pela filosofia marxista da linguagem é um dos postulados centrais do presente estudo, o qual dará ênfase à importância da interação e da socioconstrução do conhecimento realizada também através da linguagem verbal em contextos pedagógicos.

O olhar bakhtiniano

Não se nasce organismo biológico abstrato, mas se nasce camponês ou aristocrata, proletário ou burguês (Bakhtin, 1988, p. 34).

Publicado na Rússia em 1929, *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (doravante MFL) – obra assinada por Volochínov¹ – traz em seu bojo conceitos-chave do pensamento bakhtiniano tais quais as noções de infraestrutura; superestrutura; signo ideológico; enunciação; enunciado concreto; tema; dialogia; discursos citado e citante; variantes; dentre outros. Nesse esteio, ZANDWAINS (2009, p. 98) afirma que MFL “institui concepções de base que possibilitaram a

¹ Transporemos a discussão acerca da autoria de MFL, alinhando-nos àqueles que conferem a Bakhtin a criação da obra.

realização de outras leituras que viriam também a embasar os campos teóricos do estudo sobre a enunciação e o discurso”.

Um dos pontos fulcrais a ser discutido em MFL se refere à ideologia, cuja realidade não está relacionada (num sentido causal ou de dependência) com a psicologia, ao contrário, “a realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais” (BAKHTIN, 2009, p. 36). Esta realidade é tomada por BAKHTIN enquanto uma superestrutura situada imediatamente acima da base econômica.

No entanto, esta relação entre superestrutura e infraestrutura não se dá de maneira mecânica como encaram os materialistas mecanicistas, mas de modo dialógico. Isto é, BAKHTIN concebe “a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida” (JOBIME SOUZA, 2000, p. 104), a unidade, portanto, é polifônica e dialógica.

A palavra, encarada por BAKHTIN (2009, p. 37) como o lugar privilegiado da comunicação na vida cotidiana, seria “o fenômeno ideológico por excelência”, o “modo mais puro e sensível de relação social” e lugar em que melhor se revelariam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica. No que tange à distinção entre palavra e signo, a primeira é compreendida enquanto neutra (pureza semiótica e neutralidade ideológica), cujo preenchimento pode se dar por qualquer espécie de função ideológica (religiosa, estética, moral, etc.), funcionando como *elemento essencial* que acompanha e comenta todo ato ideológico.

Nesse sentido o signo se relaciona com uma realidade exterior, uma realidade viva e vivida; é ele um produto ideológico que reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior; trata-se de um elemento físico, concreto, material, corporificado. Ora, “todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física” etc., de modo que a realidade do signo é totalmente objetiva (BAKHTIN, 2009, p.33).

Importante ressaltar que para BAKHTIN sem signos não há ideologia, de sorte que todo signo é ideológico e tudo o que é ideológico é um signo. Adicione-se a esta assertiva que “tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN, 2009, p. 33). Isto é, todo produto natural pode se transformar em signo ideológico (ex.: faca e foice; pão e vinho) a partir do processo de valoração, ultrapassando, assim, suas particularidades.

Travando embate com a filosofia idealista e a visão psicologista, para as quais a ideologia residiria na consciência, BAKHTIN (2009, p. 35-36) afirma que a consciência individual é um fato socioideológico, de modo que a consciência seria de ordem social e

ideológica e adquiriria “forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais”.

Será no seio da *psicologia do corpo social* – espécie de *elo* entre ideologia e estrutura sociopolítica (BAKHTIN, 2009, p. 42-43) e meio inicial dos *atos de fala* – o lugar em que as mudanças e deslocamentos (in)acabados se materializarão na *palavra*. Desse modo, é possível concluir que a psicologia do corpo social não é algo interior, ao contrário, é exterior, material e se dá na troca.

Ora, como a base do pensamento bakhtiniano é a Linguagem e seu método a dialética, a análise feita pelo teórico russo sobre a Psicologia está permeada por uma perspectiva semiótica e social. Em Bakhtin a psicologia “precisa encontrar a completa dialética do externo e do interno, de forma a estabelecer a interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do objeto conhecido” (FREITAS, 2000-A, p. 126).

O problema de mútua influência do *signo* (o qual é marcado pelo *horizonte social* de dada época e grupo social) e do *ser* como um processo de refração deve ser estudado pela ciência das ideologias a partir das seguintes regras metodológicas (BAKHTIN, 2009, p. 45): 1) não separar a ideologia da realidade material do signo; 2) não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social; 3) não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material.

Será tão somente aquilo que adquirir *valor social* que entrará no domínio da ideologia, de forma que todos os índices de valor (cujas natureza é, por excelência, interindividual) constituem índices sociais de valor, tal qual o *tema* ideológico, por exemplo. Este último possui uma relação indissolúvel com a *forma*, trata-se, antes, das “mesmas condições econômicas que associam um novo elemento da realidade ao horizonte social, que o torna socialmente pertinente, e são as mesmas forças que criam as formas da comunicação ideológica” (BAKHTIN, 2009, p. 47), as quais determinam as formas de expressão semiótica.

A luta de classes determina, segundo BAKHTIN, a refração do *ser* no *signo* – arena em que se confrontam as classes e lugar em que se confrontam índices de valor contraditórios. É justamente este entrecruzamento de índices de valor o que confere vida e dinamicidade ao signo.

No campo discursivo, o sujeito possui uma importância extrema. Em BAKHTIN (2009), o sujeito deve ser interpretado do ponto de vista socioideológico, sendo o psiquismo subjetivo “o objeto de uma análise ideológica, de onde se depreende uma interpretação socioideológica” (BAKHTIN, 2009, p. 49).

É na fronteira entre o limite do organismo e do mundo exterior que se localiza o psiquismo subjetivo, “é nessa região limítrofe que se dá o encontro entre esse organismo e o mundo exterior” (BAKHTIN, 2009, p. 50). Esse encontro se dá no signo, “território comum, tanto do psiquismo quanto da ideologia; é um território concreto, sociológico e significante” (BAKHTIN, 2009, p. 58). Nesse esteio, o sujeito deixa de ser o centro da interlocução “que passa a não ser mais centrado no *eu* nem no *tu*, mas no espaço criado entre ambos, ou seja, no texto” (BARROS, 2009, p. 03).

Outro importante ponto defendido por BAKHTIN é o de que a enunciação (produto do ato de fala) possui natureza social, muito embora possa ser explicada a partir das condições psicofisiológicas. Necessário pontuar o fato de que a “personalidade individual é tão socialmente estruturada como a atividade mental de tipo coletista: a explicitação ideológica de uma situação econômica complexa e estável projeta-se na alma individual” (BAKHTIN, 2009, p. 121), razão pela qual é possível afirmar que o que constitui os traços fundamentais da língua é “o fato de opor-se a língua do exterior à consciência individual”, bem como seu caráter coercitivo (MEILLET *apud* BAKHTIN, 2009, p. 90).

Nesse diapasão, o sistema da língua não seria uma mera abstração/conjunto de normas, mas “produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação” (BAKHTIN, 2009, p. 95). Serão das *necessidades* enunciativas de que se servirá o locutor; da adequação entre forma (no sentido de estrutura concreta da enunciação) e contexto.

BAKHTIN denomina a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana de *ideologia do cotidiano*, isto é, aquela que “constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um de nossos atos e gestos e cada um de nossos estados de consciência” (BAKHTIN, 2009, p. 123). Para BAKHTIN, a enunciação enquanto realidade da linguagem e estrutura socioideológica deve ser a base da filosofia marxista da linguagem.

O problema a ser enfrentado no último bloco de discussão de MFL é precisamente dotar de uma orientação sociológica o fenômeno de transmissão da palavra de outrem, o qual constitui mais do que o tema do discurso. É, antes, uma “tomada de posição inalisável do falante” (BAKHTIN, 2009, p. 155).

Tanto as palavras quanto as ideias que vêm de outrem, como condição discursiva, tecem o discurso individual de forma que as vozes - elaboradas, citadas, assimiladas ou simplesmente mascaradas - interpenetram-se de maneira a fazer-se ouvir ou a ficar nas sombras autoritárias de um discurso monologizado (BRAIT, 2000, p.14-15).

A enunciação de outrem pode ser apreendida como uma tomada de posição com conteúdo semântico preciso, selecionado no contexto socio-histórico em que se situam os atores sociais. Esta noção de posicionamento e esta perspectiva interacional como atividade de coprodução discursiva em situações concretas de interação são encaradas neste paradigma como um acontecimento de interação de consciências (BRAIT, 2000).

O discurso da vida cotidiana, portanto, atravessa dialogicamente a fala do Eu (unidade discursiva), que incorpora e representa os discursos de Outros (princípio arquitetônico) em completude ao processo dialógico.

O olhar vygotskiano

Assim como você não pode aprender a nadar parado na praia [...] para aprender a nadar, você deve, forçosamente, mergulhar na água, mesmo que ainda não saiba nadar, de modo que a única maneira de aprender alguma coisa, de adquirir conhecimentos, é fazendo algo, em outras palavras, adquirindo conhecimento (Vygotsky, 1997, p. 324).

Um dos objetivos iniciais de Vygotsky, no embate teórico entre objetivistas e subjetivistas, foi o de construir uma psicologia dialética e coerente com os conceitos marxistas, tendo como núcleo central de sua pesquisa o princípio da gênese social da consciência. De acordo com tal princípio o pensamento e a consciência são intimamente influenciados por fatores externos realizados no âmbito social. Segundo tal perspectiva, a *palavra* era concebida como origem da conduta social e da consciência e o *comportamento* como social e culturalmente organizado (FREITAS, 2000-B).

Esta fase do pensamento vygotskiano centra-se na afirmação de que a análise do desenvolvimento do significado de palavras deve principiar com a análise da função da palavra na comunicação - ponto em que convergem a análise do sistema social e a do psicológico. A pesquisa de Vygotsky girou em torno do princípio da gênese social da consciência e percorreu um longo caminho reflexológico, ingressando numa reflexão epistemológica acerca da psicologia.

O caminho (meta)teórico proposto "ia da análise de formas específicas de prática social, passando por uma análise da função da palavra em mediar tipos específicos de interação social, até uma compreensão do desenvolvimento da palavra" (DANIELS, 2003, p. 46).

A metodologia ou metateoria de Vygotsky considera que a teoria psicológica carece envolver a elucidação do princípio explanatório, devendo partir do pensamento dialético segundo o qual o sujeito se constrói e se constitui na relação com o outro. A consciência, neste sentido, "não era apenas a fonte dos signos, mas o resultado deles" (FREITAS, 2000-B, p. 87). Dentre os princípios gerais sistematizados pelo psicólogo, tem-se como mote central ou primado basilar a adoção de uma perspectiva genética ou dialética que busca elucidar a história e no desenvolvimento.

FREITAS (2000-B, p. 88-89) elenca como alguns dos temas fundamentais em Psicologia são definidos e apreendidos por Vygotsky:

[...] a) as funções mentais superiores não podem ser reduzidas a processos elementares, existindo diferentes níveis de funcionamento psicológico com características próprias e irredutíveis; b) o pensamento e a consciência não são uma emanção de características estruturais e funcionais internas, mas são, ao contrário, fortemente influenciadas por atividades externas e objetivas, realizadas num ambiente social. Essa é a ideia da gênese social do pensamento; c) atividade é definida como uma unidade de análise, integrando as características sócio-interativas e individuais-cognitivas das condutas; d) a cooperação social na atividade se realiza por meio de signos dentre os quais os signos verbais desempenham um papel primordial.

Os signos, portanto, seriam uma forma de contato com o universo exterior e também consigo mesmo com a própria *consciência*, encarada como um contato social de si para si. Nesse sentido, a linguagem constitui o próprio sujeito e a fala é revestida de uma importante função social e comunicativa, uma notável importância simbólica e um extremo valor diretivo estratégico consubstanciado na fala egocêntrica.

Dentre os temas desenvolvidos por Vygotsky há o paradoxo do desenvolvimento ou o paradoxo da aprendizagem – atividade revolucionária que possibilita a adaptação da criança à sociedade e à participação de padrões de socialização. A mediação do desenvolvimento cultural da criança nos níveis social e individual se estabelece, por seu turno, a partir de experiências que as crianças possuem do mundo mediadas por pares mais experientes, os quais criariam um cenário social de cooperação (ex.: aprendizado da leitura).

Nesse sentido, o aprendizado precede o desenvolvimento, haja vista que “o desenvolvimento cognitivo foi compreendido como uma consequência do conteúdo a ser apropriado e das relações que ocorrem ao longo do processo de educação e ensino” FREITAS (2000-B, p. 101). Assim, processos como a assimilação de conceitos espontâneos e conceitos científicos, por exemplo, pressupõem processos mentais reflexivos e transferência aos

conceitos cotidianos – todos esses processos, por seu turno, são componentes de um mesmo processo (premissa maior): o desenvolvimento da formação de conceitos.

Daí a noção de *zona de desenvolvimento proximal* (doravante ZDP): Vygotsky confere relevo ao desenvolvimento prospectivo da criança, às funções e processos psicológicos emergentes, potenciais. O conceito de ZDP acarretou profundas implicações no âmbito pedagógico. Em especial na valoração de um “bom ensino”: é bom aquele ensino que se direciona para as funções psicológicas emergentes. Desta feita, o ensino deverá atuar no limiar da ZDP, estimulando os "processos internos maturacionais que terminam por se efetivar, passando a constituir a base para novas aprendizagens" (FREITAS 2000-B, p. 104).

O centro, portanto, é o que a criança ainda não é capaz de realizar: vislumbra-se a potencialidade individual do sujeito bem como a expressão histórico-cultural que o precede, uma vez que é na assimilação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que as funções psicológicas são construídas.

A ZDP, desse modo, “coloca as relações interpessoais, construídas histórica e culturalmente, como elementos centrais dos processos, responsáveis pelas formas superiores de pensamento” (SZUNDY, 2009, p. 83). É possível afirmar, portanto, que a teoria vygotskiana é tanto uma teoria do desenvolvimento quanto uma teoria da transmissão cultural.

Como bem salienta LIBERALLI (2009, p. 237) “não é possível uma associação direta entre o desenvolvimento intelectual e o comportamento moral”. Em outros termos, o desenvolvimento intelectual não é um pressuposto ou uma garantia de desenvolvimento de comportamento moral. De acordo com Vygotsky (2001), cada grupo e cada época possuirá sua própria regra de conduta moral, que é produto da psicologia social – fruto, portanto, de uma gama de interesses da classe dominante.

Desta feita, “a educação moral proposta em uma escola coincide com a moral da classe social que orienta a escola” (LIBERALLI, 2009, p. 240). O contexto pedagógico, portanto, deve ser encarado a partir de uma perspectiva histórica e social, uma vez que tais contextos são também lugares em que se realizam as construções e a gênese das funções psíquicas superiores.

Olhares entrecruzados

O indivíduo isolado nunca seria capaz de conservação ou reversibilidade completas, e são as exigências de reciprocidade que permitem essa conquista dupla, por meio de

uma linguagem comum e de uma escala comum de definições (Piaget, 1995, p. 94).

Dentre os pontos em que se entrecruzam os olhares de BAKHTIN e VYGOTSKY destacamos dois, encarados por nós como cardeais: a perspectiva dialética e não dualista de se conceber o sujeito; e os fundamentos sócio-ideológicos da consciência individual. Ambos os teóricos, partilhando de uma perspectiva interacional-dialógica consideram que o conhecimento é socialmente construído a partir da tessitura de uma multiplicidade de vozes.

BAKHTIN e VYGOTSKY compreendem o sujeito enquanto *ser* histórico e, por isso mesmo, ativo, participante. No entanto, Bakhtin interessava-se tanto mais em como as pessoas se constituem umas às outras em sua diversidade. As pessoas precisam umas das outras, de acordo com a concepção bakhtiniana, “não tanto para alcançar com sucesso alguma meta em seus esforços cooperativos, mas por causa da ‘transgradiência’ que lhes permite ser participantes de infindável diálogo” (DANIELS, 2003, p. 58-59).

Por outro lado, o projeto de VYGOTSKY aproxima-se tanto mais da Tese da Interiorização do que BAKHTIN. Pela tese original vygotkiana, sugestiona-se o curso do desenvolvimento por meio de uma “teologia universal” de interpretações mais relativistas, com influência societal imediata (DANIELS, 2003), mas não mecânica.

No que diz respeito às concepções de linguagem, BAKHTIN insere o fato linguístico na esfera social, de modo que a língua não é observada enquanto um sistema abstrato de normas, mas um sistema semiótico com conteúdos ideológicos e vivenciais. VYGOTSKY enfatiza, de outra sorte, a relação pensamento-linguagem, encarando-a como constituidora do sujeito.

Seja qual for o aspecto da língua(gem) enfatizado pelos teóricos russos, o ponto chave é o papel central de tal sistema semiótico no pensamento de ambos, os quais entendem que a língua é a arena na qual o sujeito se constrói, em que constitui sua consciência e que organiza o pensamento. Língua, sociedade e identidades são, portanto, elementos coarticulados de extrema relevância no pensamento teórico de BAKHTIN e VYGOTSKY.

Ambos os autores convergem ainda no ponto que cruza *linguagem e educação*: trata-se de um lugar de coparticipação, de interação social e espaço de coconstrução ativa do processo de aprendizagem, uma vez que a linguagem é “o mais importante esquema de *mediação* do comportamento humano” (FREITAS 2000-B, p. 99).

No que tange à visão bakhtiniana e vygotkiana do homem, enquanto ser sócio-historicamente situado, esta congruente concepção fundamenta um posicionamento do *ser* como agente transformador e participante. Em contexto pedagógico (plural e polifônico)

implica dizer que o aluno não é um indivíduo passivo, mas atuante, participante e parceiro do Outro na coconstrução do aprendizado que é desenvolvido na troca dialógica desta atividade socioinstitucional e também na atividade cotidiana, não científica.

Considerações finais

Embora as obras de BAKHTIN e VYGOTSKY tenham sido construídas há décadas, os pensamentos dos teóricos russos permanecem vivos e vivificados na contemporaneidade. A atualidade dos escritos talvez se deva ao fato de, na raiz, as relações econômicas se perpetuarem há séculos. De todo modo, estamos diante de discursos fundantes que possibilitam uma compreensão mais acurada tanto do fenômeno linguístico em si, quanto da relação entre linguagem, sociedade, educação e interação.

Quando focalizamos, refletimos e agimos sob a orientação do papel transformador e emancipatório da escola e do discurso em contextos pedagógicos, alinhamo-nos a uma perspectiva que percebe no processo de aprendizagem uma ação questionadora; que compreende que o contexto pedagógico como um espaço situado e influenciado por fatores externos que devem ser objeto de questionamento e investigação.

Referências

- ALLWRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen. Classroom research: what it is and why it is so important. *In: Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p.1-33.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na linguagem*. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BARROS, D. L. P. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. *In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 2000. p. 01-09.
- BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. *In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 2000. p. 11-27.
- DANIELS, Harry. Teoria vygotskiana e educação. *In: DANIELS, Harry. Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p.45-91.
- FIORIN, J. L. Polifonia textual e discursiva. *In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 2000. p. 29-36.
- FREITAS, M. T. A. Bakhtin. *In: Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Editora Ática, 2000-A. p. 73-116.

FREITAS, M. T. A. Vygotsky. *In: Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto.* São Paulo: Editora Ática, 2000-B. p. 73-116.

JOBIM E SOUZA, S. Bakhtin: A dimensão ideológica e dialógica da linguagem. *In: JOBIM E SOUZA, S. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.* Campinas: Papyrus Editora, 2000. p. 97-121.

LIBERALLI, Fernanda Coelho. Por um sujeito livre que não teme; faz escolhas. *In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger; DAMIANOVIC, Maria Caristina; HAWI, Mona Mohamad; SZUNDY, Paula Tatianne Carréra (Orgs.). Vygotsky: uma revisita no início do século XXI.* São Paulo: Andross, 2009. p. 233-254.

MIOTELLO, V. Ideologia. *In: BRAIT, Beth. (Org.) Bakhtin: conceitos-chave.* 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 167-176.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Zona de desenvolvimento potencial: uma zona de conflitos e revoluções no diálogo pesquisadora-professores. *In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger; DAMIANOVIC, Maria Cristina; HAWI, Mona Mohamad; SZUNDY, Paula Tatianne Carréra (Orgs.). Vygotsky: uma revisita no início do século XXI.* São Paulo: Andross, 2009. p. 80-103.

VAN LIER, Leo. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. *In: LANTOLF, James (Ed.). Sociocultural theory and second language.* Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 245- 259.

VYGOTSKY, L.S. A educação no comportamento emocional. *In: VYGOTSKY, L.S. Psicologia pedagógica.* São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 127-147.

ZANDWAINS, Ana. Bakhtin/Volochinov: condições de produção de Marxismo e filosofia da linguagem. *In: BRAIT, Beth. (Org.) Bakhtin e o círculo.* São Paulo: Contexto, 2009. p. 97-116.

Pragmática, humor e perspectivas linguísticas: uma entrevista com Penha Lins

Patrick Rezende¹²

Resumo: Maria da Penha Pereira Lins, professora adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo e autora de diversos livros e artigos na área da Linguística, sobretudo em interfaces com a Pragmática e as teorias do humor, foi convidada para participar do II Workshop Internacional de Pragmática realizado na UFPR. Na ocasião, a professora foi de grande contribuição para a criação da ABRAP (Associação Brasileira de Pragmática). Esta entrevista, realizada em Curitiba, conta a trajetória de Lins e suas perspectivas sobre diversos temas, majoritariamente a Pragmática e o humor.

Palavras-Chave: Pragmática, humor, perspectivas linguística, interfaces.

Abstract: Maria da Penha Pereira Lins, professor at the Federal University of Espírito Santo and author of several books and articles in the language area, particularly in interfaces with the pragmatic and theories of humor, was invited to participate in the II International Pragmatics Workshop held at UFPR. In this conference, the professor played an important role in the creation of the Brazilian Association of Pragmatics (ABRAP). This interview, held in Curitiba, describes part of the Lin's trajectory and her perspectives on different themes, mainly related to pragmatic and humor.

Keywords: pragmatics, humor, linguistic perspectives, interfaces.

1. Introdução

Sabendo que a professora Penha Lins seria uma das convidadas do II Workshop Internacional de Pragmática na Universidade Federal do Paraná (UFPR), realizado entre os dias 26 e 28 de novembro, entrei em contato pedindo para que ela me cedesse uma entrevista sobre diversos aspectos, mas, sobretudo, Pragmática e humor, suas áreas de interesse. Com o aceite, levei um bloco de notas, um gravador e ouvidos atentos para não perder nenhum detalhe da trajetória da professora, que se aposentará no próximo ano pela segunda vez pela Universidade Federal do Espírito Santo.

¹² Licenciado pleno em Língua Inglesa e Literatura de Língua Inglesa pela Universidade Federal do Espírito Santo. É mestre em Linguística pela mesma universidade, com pesquisa na área da tradução e estudos pós-coloniais. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em ensino de línguas estrangeiras modernas, tradução e crítica pós-colonial.

Sempre pragmática, a professora sugeriu que a entrevista fosse realizada em um dos intervalos entre a programação de manhã e da tarde. Ainda que estivesse cansada, pois dois dias antes coordenava o II Simpósio Nacional sobre Linguagem Humorística na UFES, respondeu com vivacidade e bom humor aos questionamentos, podendo provocar no ouvinte a ilusão de que ela estaria apenas começando na profissão.

A entrevista que se segue, antes de tudo, mostra posicionamentos de uma mente altamente produtiva que vivenciou e fez parte de mudanças nos estudos da linguística nos últimos 50 anos, principalmente no Espírito Santo. Ao falar sobre os estudos da linguagem, Lins acaba por descrever também sua trajetória acadêmica.

2. A Entrevista

Patrick Rezende: Professora Penha Lins, quando a senhora começou a estudar sobre linguagem ainda na década de 60, os estudos na área eram conduzidos de maneira bem diferente do que encontramos hoje, 50 anos depois. Gostaria que me contasse brevemente as principais mudanças percebidas no decorrer desses anos ao longo de sua formação.

Penha Lins: Nos anos 60, os estudos sobre Linguística, de modo geral, estavam se iniciando no Brasil. Tínhamos à disposição uma bibliografia limitada, estudávamos principalmente as noções apresentadas por Ferdinand Saussure, além de outros, com Edward Sapir, que tratava do tema “A Linguagem”. Muito importante naquela época foram os trabalhos de Mattoso Câmara, que deu início aos estudos descritivos da Linguística no Brasil. Daí em diante, os estudos linguísticos tiveram uma evolução importante e substancial. Hoje, todos os ramos da Linguística tem visibilidade, com o apoio de instituições como ABRALIN, ALFAL, ALED e muitas outras, que divulgam importantes estudos efetivados por pesquisadores brasileiros e estrangeiros.

Patrick Rezende: No caso da Linguística mais especificamente, a senhora acha que houve mudança no status da área dentro dos cursos de Letras do país?

Penha Lins: Com certeza, a Linguística não só apresentou uma mudança crescente em seu *status* nos currículos dos cursos de Letras, como, em decorrência disso, deixou de ser apenas uma disciplina geral, para ter suas diferentes áreas, tanto da micro como da macro linguística, apresentadas como disciplinas particulares no fluxograma dos currículos de Letras. A partir do momento em que a Linguística passa a dialogar com outros saberes, como a Psicologia, a Filosofia, a Antropologia, etc., a mudança de *status* se evidenciou, particularmente, em disciplinas como a Psicolinguística, a Linguística Cognitiva, a Sociolinguística, e outras.

Patrick Rezende: Nos cursos de pós-graduação em Linguística é possível notar a presença cada vez maior de pesquisadores de diferentes áreas como a Sociologia, Antropologia, Filosofia, Psicologia e demais outros campos do saber. Como a senhora vê o interesse desses outros profissionais pela Linguística? Por que pessoas de áreas afins se interessam pela Linguística?

Penha Lins: Esse interesse de pesquisadores de outras áreas pela Linguística se dá, na medida em que a linguagem é o veículo que identifica o indivíduo. O estudo de como o homem se caracteriza pela linguagem dá margem a estudos sobre como o homem se comunica, como pensa o mundo, como demonstra sua evolução e assim por diante. Desse modo, estudiosos de diferentes áreas vão buscar nos estudos sobre a linguagem base para suas pesquisas específicas.

Patrick Rezende: Qual o papel da Linguística na contemporaneidade?

Penha Lins: A Linguística tem sua importância, hoje, na medida em que consubstanciou seu papel de investigar a língua(gem) em toda sua amplitude. Se levarmos em conta que a linguagem é um dos ingredientes fundamentais para a vida em sociedade, podemos afirmar que esta ciência auxilia na compreensão de comportamentos, uma vez que, ao analisar a linguagem no interior do exercício da interação, está desvendando sentidos sociais.

Patrick Rezende: Sei que há muitos anos o humor tem sido um tema presente na sua produção, com muitos artigos e livros publicados na área. Qual sua opinião sobre os estudos do humor dentro da Linguística na atualidade?

Penha Lins: Com o advento de novas áreas dentro da Linguística, como a Sociolinguística, a Pragmática, a Análise do Discurso, os textos da mídia em geral passaram a fazer parte do universo de dados analisados nas academias. Assim, gêneros que não eram bem vistos como piadas, quadrinhos, e outros direcionaram as pesquisas no sentido de buscar descrever o que faz do risível, o cômico. Desta feita, o humor que antes era assunto mais visto no interior da Psicologia, passa a interessar os linguistas, que buscaram descrever o sentido dos textos humorísticos.

Patrick Rezende: Como a Linguística pode se beneficiar ao recorrer as teorias do humor?

Penha Lins: A Linguística se beneficia ao focalizar texto de humor, na medida em que possui ferramentas diversas e variadas para descrever o humor e detectar sua função no texto. Desse modo, um texto humorístico se presta como dado de estudos para a Análise do Discurso, para a Pragmática, para a Semântica, além de outras e, ainda, possibilita a interface com outras disciplinas.

Patrick Rezende: Em sua opinião, há alguma resistência com essas interfaces entre as teorias do humor e a Linguística?

Penha Lins: Acredito que não haja resistência. Pelo contrário, nos trabalhos que tenho apresentando em congressos e em bancas de defesa de alunos que tenho orientado, as interfaces são vistas como uma novidade positiva. Considero que a Linguística Textual em interface com a Pragmática e com o auxílio de teorias próprias do humor, juntas, possibilitam análises interessantes e mais completas. Esse conjunto possibilita ver o texto em todas as suas dimensões, do ponto de vista sócio-cognitivo interacional.

Patrick Rezende: Os quadrinhos têm sido muito usados nas aulas de português nos últimos anos. Quais as potencialidades do uso da linguagem humorística na sala de aula de línguas?

Penha Lins: Muito tem se falado do uso dos quadrinhos na sala de aula. Penso que, às vezes, são utilizados de maneira inadequada. Isso acontece quando os quadrinhos são utilizados apenas para buscar exemplos para regras gramaticais. Acho que os quadrinhos devem ser estudados na escola como leitura de mundo, buscando mostrar como se faz a graça (ou não) e levando à descoberta da crítica social embutida nas implicaturas textuais, como é o caso das tiras, das charges e dos cartuns. No caso das charges há que se focalizar a ancoragem pragmática a que está relacionado o texto. É um excelente *exercitamento* para as aulas de interpretação de texto (e de mundo) e de produção de escrita. Ademais leva à necessária relação texto/informação atual. Quando o texto de quadrinhos é uma narrativa (história), interessante seria estudar como se estrutura a narrativa, como se compõem os personagens e como estes, os personagens, atuam em interações que integram tempo e espaço, além da verificação de como o tópico discursivo se desenvolve no decorrer da história contada. Ainda, como a história é contada; se é por narrador, se é só pela interação entre personagens. Interessante, também, é prestar atenção nos dois processos interativos que se instauram a partir do texto, o que se faz na atuação dialógica entre os personagens e o que se faz entre autor e leitor do texto. Isto é, o que dizem (pensam) os personagens e o que o autor do texto pretende que o leitor deva inferir.

Patrick Rezende: Outra área constante na sua produção é a Pragmática, que por muitos anos foi considerada a “lata de lixo da Linguística”. Hoje, o que a senhora pensa sobre como a Pragmática tem sido vista pelos linguistas?

Penha Lins: Acho que, agora, a Pragmática deixou de ser “a lata de lixo” da Linguística. Passou a ter seu espaço nos congressos, com visibilidade e interesse. Já se realizam congressos específicos sobre temas da Pragmática no Brasil, como o Congresso sobre (des)cortesia em São Paulo e como o Workshop Internacional de Pragmática, em Curitiba. Está sendo criada, neste momento, a Associação Brasileira de Pragmática (ABRAP), o que vem solidificar a identificação da área e ampliar espaços dentro de associações maiores, como a ABRALIN e a ANPOLL, além da ALED e a ALFAL. Atualmente observa-se uma variedade imensa de trabalhos nos quais se verificam análises dos mais variados gêneros discursivos e mesmo de situações cotidianas desenvolvidas com apoio de ferramentas da Pragmática. A teoria da Polidez propicia análise de situações humorísticas, de situações de conflitos, de ironia, entre outras. A teoria dos atos de fala proporciona explicações de

indiretividade nos discursos. A teoria da Relevância auxilia no entendimento de suposições. A teoria das Implicaturas ajuda a entender mensagens. É uma gama de instrumentos à disposição do pesquisador.

Patrick Rezende: Como é sua visão sobre a Pragmática? Como uma perspectiva, como um componente de análise, como a sintaxe e a semântica, ou, como uma questão modular do cérebro/mente?

Penha Lins: Vejo a Pragmática ligada à cognição. É uma questão modular do cérebro/mente, sem deixar de levar em conta o componente sintático/semântico. No campo das ciências da linguagem há uma indefinição quanto aos limites da Pragmática. O que se tem de claro é que a Pragmática, empiricamente, trata da interpretação de enunciados, o que implica o envolvimento de três elementos: um texto, um contexto e a intenção de um falante. O trabalho do analista, então, é a busca das implicaturas.

Patrick Rezende: Ainda hoje há muita confusão entre os limites da Semântica, da Análise do Discurso e da Pragmática. Quais as diferenças marcadas, se é que há, entre tais áreas?

Penha Lins: Acho que, conforme nos ensina o Prof. Rajagopalan, a questão da delimitação do objeto da Pragmática não se apresenta como um problema de “reserva de uma porção da realidade”, com um conjunto de fenômenos e uma metodologia, a partir de uma perspectiva sobre a língua. O ponto principal a ser focalizado aqui é o objetivo a ser assumido por aqueles que se colocam como pragmaticistas. Assim, pode acontecer de pesquisas realizadas no campo da Semântica ou do Discurso serem consideradas pragmáticas, por focalizarem um falante real num contexto real de fala. Mas, como conclui o Prof. Raja, isso não tem a menor relevância.

Patrick Rezende: Quais os desafios da Pragmática para a próxima década?

Penha Lins: Acredito que um dos anseios dos que escolheram a Pragmática como foco de estudos é ver os fenômenos sob um caráter utilitário. Ou seja, assumirem uma responsabilidade social, o que significa perseguir a utilidade concreta da pesquisa, tendo em vista a relevância social.

3. Algumas considerações finais

Para entrevistar uma pessoa como a professora Penha Lins, nenhuma ocasião teria sido mais apropriada do que um intervalo do Congresso Internacional de Pragmática, principalmente onde a Associação Brasileira de Pragmática estava por ser finalmente criada. O momento é histórico, esta entrevista talvez seja uma forma de levarmos às próximas gerações perspectivas de uma grande pesquisadora da Pragmática no momento no qual se juntava com colegas como Elena Godoy, Jair Oliveira, Sebastião Lourenço dos Santos, Fábio Alves, Beatriz Viégas-Faria e outros de tamanha importância para a formalização de uma associação que buscará cada vez mais vozes, e conseqüentemente forças, para dar maior visibilidade às pesquisas em Pragmática e suas interfaces.

Outro fator que faz do momento da entrevista ainda mais especial é a aposentadoria da professora já no início do próximo ano, como supracitado. Os alunos deste semestre foram os últimos a terem o privilégio de estudar Pragmática, ainda na graduação, com uma grande referência na área. Entretanto, Lins continuará produzindo ativamente no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFES. A extensa obra da professora serve também de referência contínua aos que desejarem iniciar ou aprofundar seus estudos sobre discurso, humor, linguagem e interação, quadrinhos e, sobretudo, Pragmática.