

The cover features a minimalist design with three sets of concentric orange circles. One set is in the top right, a smaller one is in the middle right, and a large one is in the bottom right. Two thin orange lines intersect to form a large 'V' shape that frames the circles. The text is positioned on the left side of the page.

REVISTA PERCURSOS LINGUÍSTICOS

Edição N. 11 - Ano 2015/02

**PPGEL-UFES
16/12/2015**

PERcursos Linguísticos

VITÓRIA

2015 / 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. 5, n. 11 (2015)- . – 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: Micheline Mattedi Tomazi

Coordenador Adjunto: Lúcia Helena Peyroton da Rocha

EQUIPE EDITORIAL

Ana Regina Seno (coordenadora)

Débora Aparecida Furiéri

Filipe Siqueira Fermino

Guilherme Brambila

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 Ponzo 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)
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)
Mayara de Oliveira Nogueira (PUC-RJ)
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	4-5

Apresentação

APRESENTAÇÃO	PDF
Patrick Rezende, Ana Regina Seno	7-8

Artigos

A GRAMÁTICA NAS CRENÇAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO INICIAL	PDF
Soraia da Silva Sousa	9-29

MENTE E LINGUAGEM: A PERSPECTIVA CHOMSKYANA E SUA REPERCUSSÃO NAS DISCUSSÕES DE PUTNAN, FODOR E SEARLE	PDF
Nathália Luiz de Freitas	30-48

A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO	PDF
Tiago Sousa Santos	49-67

OS CONTATOS LINGUÍSTICOS EM TIMOR-LESTE: MUDANÇAS E REESTRUTURAÇÃO GRAMATICAL	PDF
Davi Borges Albuquerque	68-90

O AMOR DE MARIANA ALCOFORADO: A NOÇÃO DE CONCEITO E A CATEGORIA DE GÊNEROS DE DISCURSO EM CARTAS PORTUGUESAS	PDF
Ricardo Celestino, André Lopes da Costa	91-109

A CONSTRUÇÃO DO HUMOR PELO CANCELAMENTO DE IMPLICATURAS	PDF
Makeli Aldrovandi	110-119

SILÊNCIO, SILENCIAMENTO E TORTURA: VIOLÊNCIA E SENTIDOS (SILENCE, SILENCING AND TORTURE: VIOLENCE AND SENSES)	PDF
Monica Azzariti, Mônica Azzariti	120-132

Entrevista

RACISMO E CULTURA: UMA ENTREVISTA COM TEUN A. VAN DIJK	PDF
Patrick Rezende, Mayara de Oliveira Nogueira, Renata Martins Amaral	133-142

Apresentação

É com prazer que publicamos mais um volume da Revista *PERcursos Linguísticos*. Com ele, acreditamos que continuamos a possibilitar o intercâmbio de pesquisadores e seus respectivos estudos, tanto em nível nacional quanto internacional, bem como contribuindo para maior consolidação do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL-UFES).

O presente número apresenta uma compilação de sete artigos de autoria de pesquisadores de diferentes instituições de ensino brasileiras e uma entrevista.

O artigo de abertura é de Soraia da Silva Sousa e traz um estudo a respeito das crenças de professores de português em formação inicial. Sob o título de “A gramática nas crenças de professores de língua portuguesa em formação inicial”, a pesquisadora compara as perspectivas dos estudantes de letras em relação à gramática em dois momentos da trajetória acadêmica.

Com o título “Mente e Linguagem: a perspectiva chomskyana e sua repercussão nas discussões de Putnan, Fodor e Searl”, Nathália Luiz de Freitas, a partir de uma perspectiva metodológica dialógica, investiga aspectos relativos a propostas teóricas sobre mente/linguagem desenvolvidas por Chomsky e suas repercussões nas teorizações de Putnan, Fodor e Searle em obras que abordam tal escopo.

Tiago Sousa Santos no trabalho “A avaliação da produção textual no ensino médio” discute, por meio da análise de uma atividade avaliativa e um questionário, questões sobre a avaliação da produção textual no ensino médio.

A contribuição de Davi Borges Albuquerque no artigo “Os contatos linguísticos em Timor-Leste: mudanças e reestruturação gramatical” analisa os diferentes casos de línguas em contato em Timor-Leste, bem como questões referentes às mudanças e reestruturações causadas pelo contato.

O quinto artigo do presente volume, “O amor de Mariana Alcoforado: a noção de conceito e a categoria de gêneros de discurso em cartas portuguesas”, de autoria de Ricardo Celestino e de André Lopes da Costa, investiga as cartas portuguesas de Mariana Alcoforado a partir da Análise do Discurso de linha francesa.

O artigo de Makeli Aldrovandi se situa no campo da Pragmática e ao levar em consideração as teorias de Grice, a autora busca explicar como o humor é construído a partir do cancelamento de implicaturas. O trabalho está sobre o título “A construção do humor pelo cancelamento das implicaturas”.

Mônica Azzariti, no trabalho “Silêncio, silenciamento e tortura: violência e sentidos”, partindo de um caso real, envolvendo um torturador e um torturado, reflete sobre questões relacionadas à força, poder e violência, tendo como aporte teórico Eni Orlandi.

Finalizando este número da *PERcursos Linguísticos*, temos o prazer de apresentar a entrevista bilíngue com o professor doutor Teun Van Dijk (Universitat Pompeu Fabra) realizada por Patrick Rezende, Mayara Nogueira e Renata Amaral, na qual são abordadas questões relacionadas ao racismo, poder e à Análise Crítica do Discurso.

Agradecemos aos pesquisadores que se dispuseram a compartilhar conosco suas pesquisas, ampliando as trocas de conhecimento. Registramos também nosso agradecimento aos professores-pareceristas do Conselho Editorial pela generosidade de emprestar seus olhos atentos ao processo de avaliação dos trabalhos submetidos. Assim, esperamos que os leitores tenham uma ótima leitura e que aproveitem este número da *PERcursos Linguísticos*.

Vitória (ES), 18 de dezembro de 2015.

Patrick Rezende e Ana Seno

A GRAMÁTICA NAS CRENÇAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO INICIAL

Soraia da Silva Sousa¹

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de um estudo sobre as crenças de professores de língua portuguesa em formação inicial, no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, da Universidade Federal da Bahia. O que está em foco são as crenças desses sujeitos sobre *gramática*, as quais foram diagnosticadas em dois momentos específicos: no ingresso do curso e após dois semestres de formação. A partir dessa investigação foi possível identificar quais concepções serviram como referência para a formulação das crenças apresentadas sobre esse construto; os impactos que as experiências e saberes interpretados nessa fase da graduação causam sobre tais crenças e fazer uma estimativa dos efeitos que elas ocasionarão caso sejam adotadas para orientar suas ações nas aulas de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Gramática. Crenças. Formação de professores.

Abstract: This paper presents the results of a study on the beliefs the portuguese teachers' in initial training at the bachelor's degree in Language Vernacular of Federal University of Bahia. That is in focus are the beliefs about *grammar* on these subjects, which were diagnosed in two specific moments. From this research it was possible to identify which concepts served as reference for the formulation of beliefs presented on this construct; the impact that the experiences and knowledge interpreted this phase graduation cause of such beliefs and to estimate the effects they cause if they are adopted to guide their actions.

Keywords: Grammar. Beliefs. Training.

Introdução

As interações experimentadas pelo ser humano, ao longo do processo de maturação e socialização, o potencializam para a formulação e interiorização de crenças, as quais exercem influência significativa sobre a impressão que ele tem de si, a sua percepção do mundo físico e social e sobre a avaliação que faz dos fatores que propiciam a aprendizagem de línguas. Tais crenças não resultam da atividade isolada, exclusiva das estruturas cognitivas, mas decorrem do entrelaçamento fecundo entre elementos biológicos, psíquicos, afetivos e socioculturais. As interações sociais também podem favorecer a modificação ou a eliminação de crenças.

¹Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia-UFBA, Salvador/Bahia/Brasil. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Língua Cultura e Ensino- LINCE/UFBA. Atualmente, está desenvolvendo a pesquisa intitulada *A escrita nas crenças de professores de Língua Portuguesa em formação*, orientada pela Prof.^a. Dr.^a. Edleise Mendes. Contato: e-mail: soraia.ssa@hotmail.com

O estudo das crenças tem sido o foco de interesse de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento e, dessa forma, a produção de pesquisas que abordam essa temática tem aumentado.

Graças ao diligente trabalho de pesquisadores da área da Linguística Aplicada (LA), os quais têm produzido investigações voltadas, dentre outros aspectos para o escrutínio, revelação e análise das crenças de professores, tanto em formação inicial como em serviço, é que tem sido possível dar passos mais firmes no longo caminho que precisamos trilhar em direção ao conhecimento das teorias informais, ou seja, das crenças que permeiam o pensamento dos professores, a sua forma de planejar e que motivam as suas estratégias para a tomada de decisões.

Neste artigo, são apresentadas as reflexões construídas a partir da realização de uma pesquisa, de natureza etnográfica, que teve como objetivo geral identificar as crenças sobre *língua, leitura, gramática e escrita* de professores de língua portuguesa em dois estágios de formação no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas. É cabível elucidar que é exposto, aqui, um recorte dessa investigação. Comentamos, apenas, os resultados relativos às crenças desses professores sobre *gramática*.²

O presente artigo está estruturado em cinco seções. Após esta parte introdutória, apresentamos um breve relato do percurso histórico do estudo das crenças na área da Linguística Aplicada; em seguida, descrevemos a pesquisa realizada revelando os objetivos e perguntas que nortearam o estudo, a orientação teórico-metodológica adotada, os instrumentos de pesquisa, os procedimentos para geração e análise dos dados e as características do contexto de formação e dos participantes. Explicitamos, na seção seguinte, os resultados da pesquisa e, nas considerações finais, tecemos reflexões sobre a experiência alcançada com a realização da pesquisa, a importância da continuidade de investigações dessa natureza e suas contribuições para a formação de professores.

A trajetória do estudo das crenças de professores e aprendizes na área da Linguística Aplicada – Breve histórico

² A dissertação que apresenta a pesquisa realizada foi defendida no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (PPGLinC/UFBA). Para ter acesso ao arquivo da dissertação em pdf basta acessar o endereço eletrônico: <http://www.repositorio.ufba.br>

Os estudos sobre crenças, situados na área da Linguística Aplicada (LA), começaram a ser produzidos nas décadas finais do século passado. Conforme atestam as palavras de Barcelos (2004):

Pode-se dizer que o início dessa pesquisa se deu em meados dos anos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil. Observando-se os anais do Congresso da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) de 1995, não se encontra nenhuma referência e estudos a respeito de crenças. Já no congresso da ALAB de 1997, havia pelo menos quatro trabalhos a respeito de crenças sobre a aprendizagem de línguas. Além disso, desde 1995, o número de dissertações e teses a esse respeito tem crescido bastante [...]. Isso mostra, mais uma vez a importância desse conceito no Brasil e o crescente interesse por ele. (BARCELOS, 2004, p. 124).

Desde os anos iniciais até o presente momento, testemunhamos que, além dos trabalhos sobre a aprendizagem de línguas, têm surgindo na LA estudos sobre crenças específicas, as quais vêm sendo investigadas em variados contextos educativos e mediante a utilização de uma multiplicidade de instrumentos para a geração de dados. Temos, atualmente, um considerável conjunto teórico de produções sobre crenças, o qual é quantitativamente superior ao que tínhamos em períodos anteriores.

Cronologicamente, o percurso do estudo sobre as crenças, na LA, no contexto brasileiro, está estruturado em três diferentes períodos. Está agrupada, no quadro abaixo, a duração de cada um deles, conforme é identificado por Barcelos (2007, p.28):

Percurso histórico do estudo das crenças na Linguística Aplicada	
Períodos	Duração
Inicial	de 1990 a 1995
Desenvolvimento e Consolidação	de 1996 a 2001
Expansão	de 2002 até o presente

Quadro 1 – Diferentes períodos do percurso histórico do estudo das crenças na LA.

A referida autora afirma que o início da investigação desse conceito não foi uma tarefa fácil, devido, principalmente, ao fato de não termos aqui muitos estudos a esse respeito. Assim, no *Período Inicial*, conforme explica Barcelos (2007, p.30) “alguns trabalhos existentes e pioneiros abordaram o assunto de forma periférica, enquanto outros estudaram as crenças adotando o conceito de cultura de aprender”.

Uma produção relevante, nesse período, foi o artigo publicado no periódico: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, escrito por Leffa (1991), o qual analisou as narrativas de alunos de uma escola pública. De acordo com as explicações de Silva (2007), esse trabalho:

[...] investigou as concepções de alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental (5ª série) e mostra que, mesmo antes de iniciar o estudo de uma LE, eles já trazem concepções sobre língua, linguagem e aprendizagem de línguas. (SILVA, 2007, p. 251).

Posteriormente a esse estudo, foram produzidos significativos trabalhos que tangenciam as concepções sobre a aprendizagem de línguas.

No âmbito internacional, evidencia-se também o crescente interesse de pesquisadores pelo estudo das crenças, o qual é confirmado pela realização de eventos e publicações que discutem esse assunto, como lembra Silva (2010):

[...] na conferência da Associação Internacional de LA, realizada em 1999, no Japão (Tóquio), ‘houve um simpósio sobre crenças de aprendizagem de línguas’ que contou com a participação de renomados estudiosos da LA (Gaies, Sakui, Barcelos, Benson, Cotteral, Ellis, Horwitz, Hosenfeld, Midorikawa, Mori, Robson, Shaw, Victori, Wenden; entre outros), ‘e, mais tarde, no mesmo ano foi publicado um volume do periódico *System*, dedicado às crenças sobre aprendizagem de línguas’. (SILVA, 2010, p. 25).

Segundo a observação de Barcelos (2007, p. 35), no contexto brasileiro, nesse *Período Inicial*, “todos os estudos, com exceção de Leffa (1991) tratam de professores pré-serviço ou em serviço.³

No *Período de Desenvolvimento e Consolidação* (de 1996 a 2001), tivemos um expressivo incremento do número de pesquisas sobre crenças, com diferenciados enfoques. De acordo com Barcelos (2007), esse período agrega estudos com as seguintes características:

- Foco nas culturas de aprender (Garcia, 1999), ensinar (Félix, 1998; Reynald, 1998) e avaliar (Rolim, 1998);
- Utilização do BALLI para investigar as crenças de alunos de Letras em uma instituição (Carvalho, 2000), comparar as crenças de alunos de instituições diferentes (Silva, 2000), investigar a relação entre crenças, autonomia e motivação (Moreira, 2000);
- Crenças de alunos em contexto de ensino médio (Cunha, 1998);
- Crenças mais específicas, como por exemplo, crença a respeito do bom professor de línguas (Silva, 2000), crenças de alunos e professores sobre escola pública (Custódio, 2001), iniciando assim uma tônica que irá se consolidar em outros estudos sobre crenças mais específicas no período de expansão [...];
- Primeiros estudos de crenças a respeito de outras línguas estrangeiras: espanhol (Marques, 2001) e francês (Saquetti, 1997). (BARCELOS, 2007, p. 36).⁴

³Barcelos (2007, p. 35) utiliza o termo professores pré-serviço para referir-se aos estudantes de Letras que estão se preparando para serem professores. Lembramos que adotamos o termo: *professores em formação inicial*, para designar os estudantes de Letras que participam da nossa pesquisa.

No que tange, especificamente, à investigação das crenças de professores, há, nesse período, um significativo número de estudos realizados com sujeitos atuantes em instituições públicas, nos quais os pesquisadores utilizaram, em conjunto, vários instrumentos (questionários, entrevistas, anotações de campo e observação e gravação - em áudio ou vídeo - da atuação docente daqueles que já se encontravam em serviço) para a geração dos dados.

É importante ressaltar que as pesquisas que investigam as crenças de professores em formação inicial têm como participantes os professores que estavam em fase de conclusão do curso de Letras.

O último ano desse período (2001) coincide com o momento no qual é realizado, na capital mineira, mais um evento significativo na área da LA: o Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA). Segundo a análise feita por Silva (2010):

No ano de 2001, o CBLA contou com a participação de inúmeros pesquisadores, sendo que foram apresentados três trabalhos sobre CEAL. Neste evento, pela primeira vez esse importante tópico fez parte de uma conferência. (SILVA, 2010, p. 23).⁵

Como vimos, no *Período de Desenvolvimento e Consolidação*, frutificaram-se os estudos sobre crenças, na LA, com defesas de dissertações abordando essa temática, em diferentes universidades brasileiras.

O interesse pelo estudo das crenças ampliou-se, ainda mais, no momento subsequente, ou seja, a partir do *Período de Expansão* (de 2002 até o presente), no qual podemos evidenciar a vitalidade desse construto, principalmente pelo significativo aumento de trabalhos apresentados em publicações periódicas e em coletâneas. Essas produções são, em grande parte, fruto de pesquisas que movimentam a agenda dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado), com as defesas de dissertações e teses sobre crenças. Os resultados dessas pesquisas ganham maior circulação no país, inclusive em forma de artigos (de livros e de revistas impressas ou

⁴ As referências dos teóricos mencionados nessa citação encontram-se em Barcelos (2007, p. 63-69). Nessa mesma obra, Barcelos (p. 45) comenta que o questionário BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory* – Inventário de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas), desenvolvido por Horwitz (1985), foi um dos instrumentos mais utilizados (na íntegra ou em versões adaptadas) na investigação de crenças nesse período; contudo, essa intensidade diminuiu no *Período de Expansão*.

⁵ A sigla CEAL, utilizada por Silva (2010), significa Crenças sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas. A conferência realizada sobre esse tópico foi proferida pela Prof^a. Dr^a. Ana Maria Ferreira Barcelos, com o título: *Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas estrangeiras*.

eletrônicas), graças ao empenho de respeitados estudiosos, atuantes na área da LA, para divulgá-los.

Há, nesse período, um substancial crescimento do interesse em investigar as crenças presentes na formação de professores e sobre os aspectos específicos que envolvem a aprendizagem de variadas línguas, como confirma Barcelos (2007):

Uma característica marcante dos estudos desse período diz respeito ao aumento da investigação de crenças mais específicas como crenças sobre vocabulário (Vechetini, 2005; Conceição, 2004), gramática (Carrazai, 2002), bom aluno (Araújo, 2004), apenas para citar algumas. Este é o período com maior número de dissertações e com a primeira tese sobre crenças defendida no Brasil (Conceição, 2004). (BARCELOS, 2007, p. 45).⁶

No que tange, especificamente, aos estudos que tiveram como participantes os professores em formação inicial, encontramos, nesse *Período de Expansão*, valiosas pesquisas que revelam, dentre outros aspectos: as prováveis origens das crenças pregressas ao processo de formação na graduação; fecundas reflexões acerca das crenças que tais sujeitos cultivam sobre o ensino de línguas; sobre o curso de Letras; sobre a capacitação para a atuação docente etc.

É válido ressaltar que recortes de alguns estudos envolvendo participantes nessa condição são apresentados em forma de artigo na coletânea organizada por Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), intitulada: *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Essa obra é de seminal importância e tem sido frequentemente consultada por estudiosos da LA, pois é a primeira coletânea publicada, no contexto brasileiro, sobre crenças no ensino de línguas.⁷

Outro valioso material é a coletânea intitulada: *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Esta obra foi organizada por Alvarez e Silva (2007) e traz, além do artigo de autoria de Alvarez, nomeado: *Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/ Espanhol* - o qual apresenta os resultados parciais de um estudo realizado com professores em formação inicial, que procurou detectar e investigar as crenças, mitos, motivações e expectativas dos estudantes de Letras/ espanhol de uma universidade do Distrito Federal - mais um que discorre sobre crenças,

⁶As referências dos teóricos mencionados nessa citação encontram-se em Barcelos (2007, p. 63-69).

⁷É importante asseverar, também, que outros periódicos, por exemplo: a *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*; *Trabalhos em Linguística Aplicada*; *DELTA*; *The ESpecialist*; *Horizontes de Linguística Aplicada* e a revista *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa* têm sido instrumentos prodigiosos na veiculação de vários trabalhos da LA, que apresentam implicações teóricas e práticas acerca de pesquisas sobre crenças presentes no ensino e na aprendizagem de línguas e sobre a formação de professores, sobretudo nesse *Período de Expansão*.

de autoria de Barcelos, cujo título é: *Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisas no Brasil*. Seu lançamento ocorreu no CBLA, realizado na Universidade de Brasília (UnB), em 2007. Nesse evento, pela segunda vez, a importante temática das crenças na aprendizagem de línguas foi discutida em uma conferência.⁸

Ao olhar para as pesquisas aqui arroladas, podemos constatar que os estudos realizados nesse *Período de Expansão* foram desenvolvidos em diferentes contextos, utilizam diversificados instrumentos para a geração de dados, revelam crenças específicas de diferentes sujeitos (professores em serviço, em formação inicial) e apresentam um arcabouço teórico com reflexões sobre a formação de professores.

Convém lembrar que o *Período de Expansão* não findou, pois se prolonga em nossos dias, ainda sinalizando que estamos em um momento frutífero para o estudo das crenças.

Recentemente, ao fazer um balanço das pesquisas sobre crenças, mediante uma análise documental, Silva (2010) teceu algumas observações sobre novas fronteiras, ou seja, sobre alguns caminhos que caracterizam a atual agenda de pesquisas dessa temática. Esse autor informa que:

[...] A grande maioria dos estudos investigam o ensino de língua inglesa, embora já seja possível elencarmos alguns estudos que tiveram como cerne o ensino e aprendizagem de outras LEs: o francês (Santos, 1997; Saquetti, 1997), o italiano (Bedran, 2008; Veloso, 2007), o alemão (Rozenfeld, 2007), espanhol (Carraro, 2007; Taset, 2006; Nonemacher, 2002; Marques, 2001) e o português para falantes de outras línguas (Mendes, 2009; Mesquita, 2008). Em nossa concepção é necessário que se investigue o ensino de outras línguas, especialmente a língua brasileira de sinais (Libras), línguas indígenas e especialmente do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa como língua materna ou como língua internacional. (SILVA, 2010, p. 68).

Concordamos com as observações feitas por Silva (2010) principalmente no que tange à língua portuguesa porque entendemos que o aumento de investigações que revelem como as crenças interferem no processo de sua aprendizagem em nossas escolas pode, ainda, servir para que sejam encaminhadas ações no intuito de desfazer

⁸A conferência apresentada sobre essa temática foi proferida pela Prof^a. Dr^a. Ana Maria Ferreira Barcelos, com o título: *Desafios e perspectivas na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. Segundo Silva (2010, p.24), nesse evento tivemos, ainda, a apresentação de 12 simpósios, 9 comunicações individuais e 2 pôsteres com estudos sobre crenças.

imagens negativas que professores e alunos têm sobre esse processo e favorecer a melhoria da qualidade do ensino dessa língua.

Objetivos e orientação teórico – metodológica da investigação

Neste artigo, expomos, apenas, as reflexões provindas do alcance do propósito de examinar as crenças de professores em formação inicial sobre o construto *gramática*. Essa análise representa uma parte integrante de uma pesquisa mais extensa que tem como objetivo geral: Identificar as concepções e crenças sobre *língua, leitura, gramática e escrita* de professores de Língua Portuguesa em dois estágios de formação. Esse objetivo amplo congrega alguns propósitos e intenções essenciais, descritos como objetivos específicos são eles: a) Examinar quais as crenças sobre *língua, leitura, gramática e escrita* de professores de Língua Portuguesa em formação no ingresso do primeiro semestre e no início do terceiro semestre do curso de graduação em Licenciatura em Letras Vernáculas; b) Analisar quais os impactos que algumas disciplinas do campo dos estudos linguísticos causam na transformação das crenças cultivadas pelos professores em formação; c) Investigar a relação entre formação inicial X crenças.

O estudo em foco se insere na abordagem qualitativa de pesquisa. Ao relacionar as características das pesquisas que estão inseridas na perspectiva qualitativa, Vieira-Abrahão (2006) menciona que, apesar de existirem diferentes abordagens, elas reúnem aspectos comuns:

- a) são naturalistas, ou seja, são realizadas dentro de contextos naturais;
- b) são descritivas, ou melhor, os dados coletados tomam a forma de palavras ou figuras e não números; são processuais não se preocupando com resultados ou produtos;
- d) são indutivas, ou seja, os dados são analisados indutivamente, sem buscar evidências que comprovem ou não hipóteses previamente estabelecidas;
- e) buscam significados, ou melhor, são voltadas para as maneiras como os participantes envolvidos constroem significados de suas ações e de suas vidas. [...] São incluídos nesse paradigma o estudo de caso, a pesquisa-ação e a pesquisa etnográfica. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 220).

Alguns desses aspectos listados por Vieira-Abrahão (2006) estão presentes nessa investigação sobre as crenças de professores em formação. Foram produzidos significados a partir da compreensão das crenças manifestas nas afirmações escritas e nas palavras expressas pelos professores em formação em um ambiente natural

(contexto acadêmico) e identificado o laço coesivo que elas mantêm com as diferentes concepções de linguagem.

Também procedemos à compreensão da percepção desses sujeitos sobre o comportamento das crenças diagnosticadas em dois momentos específicos (ao ingressarem no curso e, após dois semestres de formação), e das contribuições das experiências vivenciadas no curso para a sua formação docente, mediante a triangulação dos respectivos dados gerados com a utilização dos diferentes instrumentos: questionários e entrevistas semi-estruturadas. Os dados quantitativos foram também incluídos nas análises e serviram para auxiliar as argumentações.

Realizamos também a análise dos planos de curso das disciplinas dos três semestres iniciais do curso, através da qual pudemos detectar a perspectiva a partir da qual os conteúdos selecionados são abordados.

Os dados gerados foram analisados e confrontados com as teorias que tratam do estudo das crenças e da formação de professores de língua materna.

Contexto e participantes da pesquisa

A investigação foi realizada na Universidade Federal da Bahia (UFBA), instituição pública que desenvolve atividades nas áreas de ensino, pesquisa e extensão.

Trabalhamos com os estudantes do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, ingressantes no primeiro semestre do ano de dois mil e nove, pois nos interessava identificar e compreender as crenças que estes sujeitos trouxeram quando iniciaram o processo de formação inicial.⁹

Nesse curso, o elenco de componentes do seu currículo é formado por disciplinas obrigatórias (teóricas, práticas, pedagógicas) que versam sobre os estudos linguísticos, literários, técnicas de pesquisa e a práxis pedagógica, além de disciplinas optativas (teóricas, práticas, pedagógicas) e atividades complementares.

A escolha por esse curso foi motivada pelo fato de reconhecer que na área da LA, no contexto brasileiro, a maioria das investigações, já produzidas, envolvendo professores em formação inicial, volta-se para o estudo das suas crenças sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Estrangeira, o que, a nosso ver, justificou a necessidade da

⁹Atualmente, esses sujeitos estão concluindo o curso. Estamos dando continuidade ao estudo examinando as suas crenças nessa fase e acompanhando a sua atuação docente no Estágio Curricular. Dessa forma, tem sido possível identificar como suas crenças orientam as suas ações para o ensino da gramática. As análises das observações realizadas serão divulgadas em uma próxima publicação.

realização do estudo, o qual traz reflexões sobre as crenças e a formação daqueles que atuarão no ensino da Língua Portuguesa como língua materna.

O primeiro momento da investigação foi realizado com um total de oitenta (80) estudantes de três turmas diferentes (sendo cada turma correspondente a um turno específico: matutino, vespertino e noturno), as quais foram escolhidas aleatoriamente.

No segundo encontro, contamos, nesse momento, com a participação de trinta e três sujeitos. Somente compuseram a amostra investigada, no segundo momento da pesquisa, aqueles que atendiam aos seguintes requisitos: a) ter cursado e alcançado a aprovação em todas as disciplinas do primeiro semestre; b) ter cursado e obtido aprovação perfazendo um crédito equivalente ou superior a cinquenta por cento das disciplinas do segundo semestre; c) estar regulamente matriculado para cursar o terceiro semestre.

Resultados da Pesquisa

Primeiro momento da investigação: *gramática*, as crenças dos ingressantes

Quanto aos significados apresentados para *gramática*, observamos que os sujeitos investigados no início de sua formação apresentaram variadas declarações para definir esse termo, as quais foram agrupadas por diferentes categorias de crenças, e, com a apresentação de alguns excertos, mostramos, aqui, o entrelaçamento que essas respostas possuem com tais categorias.

A nossa intenção ao estabelecer algumas categorias organizadoras para a compreensão do sentido de *gramática* está atrelada à possibilidade de analisar as representações dos participantes da pesquisa e agrupá-las de modo coerente, com o objetivo de mapear as crenças reveladas. Não trabalhamos, portanto, com definições fechadas e definitivas, mas com visões mais amplas e flexíveis, que trazem em si uma variedade de formulações as quais, de modo geral, apresentam características em comum, embora diversificadas na forma como foram redigidas.

Assim, ao selecionar, por exemplo, a categoria de compreensão da *gramática* como *conjunto de estruturas e regras de uma língua*, aí incluímos uma variedade de respostas que, em sua essência, trazem esses modos de ver a *gramática*.

De acordo com o que esclarecemos, organizamos as afirmações desses sujeitos, as quais apontam, inicialmente, que a *gramática* pode ser entendida como:

- a) *Conjunto de estruturas e regras de uma língua*, como mostram os excertos a seguir:

A2: “*Conjunto de regras ou estrutura de uma língua*”.

A42: “*Regras da Língua Portuguesa*”.

A61: “*São as regras estabelecidas para a execução da fala e da escrita*”.

- b) *Normas que regem o uso correto da língua, oralmente e por escrito*. Podemos identificar essa categoria pelas respostas apresentadas por:

A16: “*Um conjunto de normas e padrões estabelecidos à sociedade e considerados corretos*”.

A67: “*É a que impõe as regras, determina as normas cultas, como cada palavra deve ser escrita, a estrutura de uma frase, de um texto*”.

A72: “*É um conjunto de normas escritas que possuem a função de prescrever como se fala e se grafa a língua culta, o idioma-padrão*”.

- c) *Área de estudo da Linguística; área que estuda o uso da linguagem*. É possível conferir a presença desta categoria nas respostas mencionadas pelos seguintes sujeitos:

A1: “*Uma área que se interessa pelo uso da linguagem*”.

A35: “*É a sistematização do estudo de uma língua, que serve como referência para estudos, análises de uma língua*”.

A50: “*Estudo sobre regras do português falado e escrito*”.

- d) *Livro que reúne e determina as regras de uma língua*. Nesta categoria, a gramática é considerada como um compêndio que fixa normas da língua.

Evidenciamos esse aspecto nas respostas de:

A48: “*Livro para consultas como: estruturas frasais, maneira de como devemos escrever corretamente. Serve para a utilização de verificação de normas ortográficas*”.

A56: “*Manual. É um livro de consultas quando se tem dúvida ou interesse em saber ou identificar alguma regra ou norma*”.

A63: “*É o manual onde contém as regras para que se possa falar e escrever da forma correta*”.

Os participantes apresentam outras respostas sobre *gramática*, nas quais a sua definição é apresentada de modo genérico, amplo. Por não se enquadrarem nas categorias anteriores, agrupamos essas respostas como:

- e) *Crenças desfocadas*. Podemos identificar isso através das afirmações:

A55: “*É a forma organizada que se dá à escrita*”.

A49: “*É guardiã da linguagem*”.

Expomos as categorias de crenças sobre a *gramática* na Tabela - 1, na qual são reveladas, ainda, a intensidade com que elas são flagradas nas respostas dos professores em formação - ingressantes:

Crenças sobre Gramática	Número de citações	Percentual
Normas que regem o uso correto da língua, oralmente e por escrito	54	67,5%
Conjunto de estruturas e regras de uma língua	13	16,2%
Livro que reúne e determina as regras de uma língua	7	8,8%
Área de estudo da Linguística; área que estuda o uso da linguagem	4	5,0%
Crenças desfocadas	2	2,5%
Total	80	100%

Tabela 1- Crenças sobre *gramática* de ingressantes no curso de Letras Vernáculas

Diante da análise que fizemos, é possível constatar que a maioria dos ingressantes crê que a *gramática* apresenta uma natureza coercitiva, uma vez que estabelece normas ou regras, as quais devem ser tomadas como referência pelos usuários da língua que desejam falar e escrever “corretamente”.

Tais normas estão associadas à variedade padrão, culta, mais prestigiada socialmente. Dessa maneira, quaisquer outras formas diferentes desse modelo são entendidas como “erro”. Esses participantes não fazem menção explícita, ou seja, não destacam em suas respostas, a validade do uso gramatical que está presente em expressões textuais construídas em outras variedades linguísticas.

Acreditamos que os professores em formação - ingressantes trouxeram essas crenças porque esse modelo de definição de gramática, por muito tempo, esteve, e ainda está presente em muitas gramáticas pedagógicas e em livros didáticos adotados para o ensino fundamental e médio. Além disso, é possível que, durante a sua passagem pela escola, eles tenham experimentado práticas nas quais o ensino da gramática foi exercitado sob o prisma da correção, com a finalidade de tomá-la como referência para classificar positiva ou negativamente o que acontece na escrita e na fala. Recorremos às palavras de Antunes (2003) para ratificar que, tradicionalmente, o trabalho com a gramática tem girado em torno de atividades que a consideram, dentre outros aspectos, como:

[...] predominantemente prescritiva, preocupada apenas com marcar o “certo” e o “errado”, dicotomicamente extremados, como se falar e escrever bem fosse apenas uma questão de falar e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz e se tem algo a dizer. (ANTUNES, 2003, p. 33).

E, para além da escola, em outras instâncias, o tratamento dado à gramática fortalece a crença de que a finalidade do seu estudo está centrada na tarefa de executar “consertos”, para “polir” a língua. A esse respeito, Silva (2008) faz um comentário importante, o qual se coaduna com o que acabamos de afirmar:

Ademais, pelo sucesso que fazem os programas de televisão que contratam professores tradicionais para o exercício de correção de frases, permanece na sociedade a convicção de que o ensino fundamental deve ter como objetivo ensinar a falar e escrever segundo as regras da Gramática Normativa. Ela ainda é persuadida de que é pelo conhecimento da análise gramatical que se aprende a ler, a escrever, e a falar. Para ela, por conseguinte, o objetivo do ensino da Língua Portuguesa é ainda o saber gramatical [...]. (SILVA, 2008, p.174).

Sem dúvida, uma parcela significativa dos ingressantes no curso de Licenciatura em Letras reage com aceitação a essa visão cultivada sobre a *gramática*, e formula crenças influenciadas por essa noção.

Somente um pequeno grupo, apenas treze participantes apresentam respostas que podem ser vinculadas ao princípio de que a língua compreende um conjunto de regras gramaticais que são combinadas na estruturação de enunciados, as quais especificam o seu funcionamento. Tal princípio é afirmado por Antunes (2003):

Toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade que é falada. Quer dizer, não existe língua sem gramática. (ANTUNES, 2003, p. 85).

Nesse sentido, é necessário ressaltar que todas as circunstâncias de uso interacional da língua que possibilita a construção da identidade cultural dos grupos sociais são reguladas por regras, que não são rígidas, imutáveis, mas funcionais, modificam-se para atender à finalidade do evento de uso da língua e o objetivo de seus usuários. Como vimos, poucos participantes fazem menção a esses aspectos das regras gramaticais.

Segundo momento da pesquisa: as crenças dos professores sobre *gramática* após dois semestres de formação

Quanto à significação da *gramática*, notamos, através da análise das respostas, que os professores em formação no terceiro semestre apresentam variadas afirmativas para ilustrar a maneira como a compreendem.

Agrupamos, também, por categorias de crenças, tais respostas, as quais revelam o sentido que atribuem à *gramática*. Através da utilização dos excertos, torna-se evidente para quais categorias tais formulações convergem.

De acordo com as variadas respostas, os professores em formação revelam que a *gramática* pode ser entendida como:

a) *Conjunto de estruturas e regras de uma língua*, segundo afirmam:

A12: “*Conjunto de regras estabelecidas de forma formal de uma língua*”.

A67: “*Conjunto de regras de uma língua, indicando sua forma gramatical*”.

b) *Normas que regem o uso correto da língua, oralmente e por escrito*. Estão de acordo com as afirmações feitas por:

A16: “*Sistema de regras e normas padrões estabelecidas e vistas como corretas por uma parte dos estudiosos da língua (gramáticos) e que, ainda hoje, devem ser seguidas por aqueles que almejam o ‘bem falar’*”.

A64: “*Norma a ser seguida para a prática da boa escrita*”.

A71: “*Conjunto de normas e regras em que se ensina a utilização da língua de forma ‘correta’*”.

c) *Capacidade que os humanos possuem; sistema internalizado*. Identificamos essa crença nas respostas de:

A15: “*É a capacidade que todos os seres humanos têm de falar uma língua natural*”.

A22: “*É um sistema internalizado*”.

d) *Livro que reúne e determina as regras de uma língua*. Nesta crença, a *gramática* é representada na figura de um manual, o qual armazena as normas da língua.

Observamos essa afirmação em:

A10: “*A gramática possui diversas acepções que irão depender do ponto de vista adotado, mas a principal é a de que se trata de um livro constituído de normas e regras que definem o uso adequado da língua*”.

A38: “*Livro que geralmente é utilizado como instrumento para se ditar regras de como se escrever e falar de maneira adequada*”.

As respostas que apresentavam a definição de *gramática*, de forma imprecisa, vaga, ou de modo genérico, e que não apontavam para nenhuma das categorias de crenças dentre as que foram estabelecidas, agrupamos como:

e) *Crenças desfocadas*. Isso é revelado na resposta:

A59: “*É o português na sua ciência*”.

As categorias de crenças sobre *gramática* seguem elencadas na tabela abaixo, na qual é revelada a frequência e o percentual com que elas são mencionadas nas respostas dos professores em formação no terceiro semestre:

Crenças sobre Gramática	Número de citações	Percentual
Normas que regem o uso correto da língua, oralmente e por escrito	17	51,5%
Capacidade que os humanos possuem; sistema internalizado	7	21,2%
Conjunto de estruturas e regras de uma língua	5	15,1%
Livro que reúne e determina as regras de uma língua	2	6,1%
Crenças desfocadas	2	6,1%
Total	33	100%

Tabela 2- Crenças sobre *gramática* de professores em formação no terceiro semestre

Mediante o exame dessas citações, é possível afirmar que estes sujeitos conservam a crença de que a *gramática* possui uma natureza prescritiva por impingir à língua a manutenção de regras fixas, as quais funcionam como balizas para evitar corruptelas em seu uso.

Observamos que as respostas apresentadas pelos professores em formação no terceiro semestre, para significar a *gramática*, convergem para as crenças que outrora foram desveladas no primeiro momento da investigação.

A seguir, podemos visualizar que, de um modo geral, o conjunto de crenças sobre a *gramática* apresenta poucas alterações nos dois universos investigados, havendo, no entanto, no segundo momento, o aparecimento da crença que considera a *gramática* como uma capacidade interna, inerente ao falante, e nenhuma menção que apontasse a crença de que a gramática poderia ser compreendida como a área de estudo da Linguística. Examinemos, pois, o quadro – 2, a seguir:

Crenças sobre <i>Gramática</i>	Professores em Formação/ Ingressantes (%)	Professores em Formação/ do 3º semestre (%)
Normas que regem o uso correto da língua, oralmente e por escrito	67,5	51,5
Capacidade que os humanos possuem; sistema internalizado	–	21,2
Conjunto de estruturas e regras de uma língua	16,2	15,1
Área de estudo da Linguística; área que estuda o uso da linguagem	5,0	–
Livro que reúne e determina as regras de uma língua	8,8	6,1
Crenças desfocadas	2,5	6,1
Total	100	100

Quadro 2 - Comparativo das crenças sobre *gramática* apresentadas por professores em formação –ingressantes e do 3º semestre

A observação do quadro ajuda a interpretar que a crença sobre a *gramática* prevalecente nos dois momentos de investigação, é aquela em que se mostra uma tendência a associar esse termo, estritamente, à gramática normativa. Transcrevemos, aqui, palavras de Travaglia (2005) para lembrar que a gramática normativa:

[...] apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a **correta** utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como válida, como sendo a língua verdadeira. [grifo do autor]. (TRAVAGLIA, 2005, p. 30).

Se a crença do sentido estritamente normativo da *gramática* for assumida para orientar as práticas desses professores, não é exagerado pensar que eles seguirão práticas tradicionalmente arraigadas para o seu ensino, as quais têm por ritual: o exercício de reconhecimento e classificação de unidades morfológicas; análises de estruturas, a identificação de alguns usos da língua como “erros” e a supervalorizar a correção gramatical etc.

Notamos, ainda, que a crença no significado da *gramática* como um sistema internalizado, a qual não foi citada por nenhum participante no momento do ingresso, apareceu, no segundo momento, com um significativo número de indicações. Isso revela que durante os semestres cursados houve uma aproximação desses participantes com pressupostos teóricos que concebem esse construto a partir do enfoque gerativista, de base chomskyana, que concebe a língua como um dispositivo inato, atrelado à noção de competência linguística em oposição à performance, ou seja, a capacidade de uso. Aos formalistas, desse modo, interessa a competência. A ideia da língua como

dispositivo inato, de caráter sistêmico, exerceu, em muitos casos, influência sobre as crenças dos professores em formação no segundo momento da investigação. Tal influência, como podemos observar, é refletida sobre o que eles formulam a respeito da *gramática* nesse instante da formação.

É importante lembrarmos que nesse retrato feito das crenças do futuro professor de língua portuguesa, em períodos específicos da sua formação, foi possível observar que algumas crenças enraizadas não sofreram modificações, contudo, essa conservação não deve ser tomada como algo definitivo, isso não quer dizer que elas perdurarão até o final da graduação.

Acreditamos que é necessário favorecer aos professores em formação maior contato com as teorias que lidam com os conceitos que abordam a gramática como parte integrante dos processos discursivos, a fim de que possam desenvolver na sua atuação docente, um ensino da gramática que não esteja apenas centrado no estudo dos aspectos estruturais da língua.

Conforme nos mostra Antunes (2003), as práticas pedagógicas para o ensino gramatical devem, entre outras coisas, trabalhar em sala uma gramática que seja funcional:

Com isso se pretende privilegiar o estudo das regras dos usos sociais da língua, [...] de suas condições de aplicação em textos de diferentes gêneros. Deve-se propor, portanto, uma gramática que tenha como referência o funcionamento da língua, o qual, como se sabe, acontece não através de palavras soltas, mas apenas mediante a condição do texto. Assim o professor deve apresentar uma gramática que privilegie, de fato, a aplicabilidade real de suas regras, tendo em conta, inclusive, as especificidades de tais regras, conforme esteja em causa a língua falada ou escrita, o uso formal ou informal da língua [...]. (ANTUNES, 2003, p.96).

Evidentemente, o encaminhamento dos professores para essa discussão abrirá oportunidades para a conseqüente reformulação de suas crenças, isso é o que, primeiramente, pode aumentar a nossa expectativa de que o ensino da gramática a ser realizado por esses sujeitos nas aulas de língua portuguesa seja produtivo.

Considerações Finais

A realização desta pesquisa permitiu a identificação das crenças que professores em formação inicial cultivavam sobre *gramática* e os efeitos que as experiências no

curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, da UFBA, proporcionaram sobre essas crenças após dois semestres de formação.

O conjunto de crenças revelado por esses professores em formação, no ingresso do curso, deixou evidente que tais sujeitos possuíam um entendimento prévio sobre os significados do construto investigado. Esse saber não foi configurado isoladamente, mas é decorrente das suas vivências anteriores a esse processo de formação, tais como: as experiências pessoais (constituídas de seus antecedentes culturais e socioeconômicos, da relação familiar) e as experiências provenientes da sua participação em variados contextos de formação (extraídas dos processos educacionais enquanto aprendizes da língua portuguesa, do contato com seus professores, das palestras assistidas, dos cursos etc.).

Tais crenças possuem, de certo modo, laços com princípios constituídos pelas diferentes concepções de *língua*, as quais são evocadas, por vezes, de modo explícito ou implícito nas formulações desses sujeitos, nos significados que constroem.

Conforme mostraram os resultados dessa investigação, grande parte dos professores em formação chegou ao curso de Licenciatura em Letras Vernáculas trazendo um repertório de crenças, que agrega variadas significações sobre *gramática*.

No conjunto de crenças mapeadas, diagnosticamos que há o predomínio de afirmações que revelam que *gramática* representa as normas que regem o uso correto da língua.

Algumas crenças reveladas no primeiro momento são reiteradas, pois reaparecem, com força, no segundo momento. No conjunto de crenças mapeadas, constatamos que dentre as variadas afirmações apresentadas pelos professores em formação do terceiro semestre, prevalece aquelas em que se considera que *gramática* representa as normas que regem o uso correto da língua, oralmente e por escrito.

Mesmo depois de terem passado por um processo de formação, poucos participantes reformulam o modo de compreender esse construto. É revelado que grande parte das crenças desses sujeitos converge para perspectivas que ainda estão distanciadas de concepções que consideram o caráter discursivo, contextualizado e interacional da língua.

Em geral, o conjunto de crenças mapeadas nos dois momentos não sofre muitas mudanças, alterações mais significativas porque as crenças prevalecentes; acabam, de certo modo, sendo reforçadas e sofrem a influência das visões nas quais as abordagens dos componentes curriculares estão lastreados. Ou seja, a efetiva ênfase em abordagens

sistêmicas e formalistas, que pouco refletem sobre a língua em uso e sobre as práticas pedagógicas futuras, criam o ambiente oportuno para que os professores em formação sedimentem certas crenças, uma vez que não refletem sobre outras perspectivas para a compreensão da língua como lugar de interação e, conseqüentemente, das outras dimensões a ela ligadas, como, por exemplo, a *gramática*.

Essa realidade mostra que se faz necessário possibilitar a esses sujeitos mais aproximações com outras visões, a fim de que possam refletir sobre quais princípios atuarão como um “leme”, orientando as suas ações em sala de aula. Como é ressaltado por Mendes (2010), nos cursos de graduação deve-se:

[...] dar condições ao professor em formação de conhecer, portanto, a evolução das ideias linguísticas, ter contato com teorias e práticas diversificadas e refletir sobre os objetivos que estão em jogo quando ele vai ensinar é prepará-lo para decidir, com autonomia e consciência crítica, que representações de língua e de linguagem estarão na base de suas ações [...]. (MENDES, 2011, p.12).

É válido ressaltar que nenhuma ação para o ensino da língua é descolada de um conjunto de princípios teóricos que trazem postulações e modos de conceber a linguagem, portanto, o professor em formação inicial precisa estar ciente de que a adoção de uma determinada concepção orienta, em grande parte, a maneira como será abordada a *gramática* nas aulas de língua portuguesa e traz conseqüências para a aprendizagem dos alunos.

Não podemos esquecer que as crenças não são estruturas rígidas, fixas, mas passam por ressignificações, e que o ambiente universitário é o contexto no qual podem vicejar discussões em torno da língua que propiciem interferências no sistema de crenças constituído e a construção de novas crenças. Lembramos, também, que podem ocorrer mudanças pela inserção e interação desses sujeitos em outros espaços, como nos explica Garbuió (2009):

[...] Na medida em que os professores ganham experiência, suas crenças são reformuladas a partir de seus encontros com outros professores, alunos e pais e mesmo o contato com a instituição onde o professor trabalha, além do contato com o livro didático. (GARBUÍO, 2009, p. 121).

Creemos que não convém deixar à margem formação do futuro docente a discussão sobre a atuação da língua como dimensão cultural e promotora da interação sociocomunicativa, visto que pode encaminhar revisões e prováveis mudanças nas crenças atreladas a concepções tradicionais, em que o conhecimento da língua ocorre pelo viés do estudo da sua estrutura.

Além disso, se faz necessário conscientizá-los de que uma nova configuração do ensino de língua portuguesa está atrelada a uma formação docente de qualidade. E, para isso:

[...] é necessário o professor estar em contato com outros sentidos de plausibilidade, o que quer dizer que o docente precisa ir a congressos, participar de projetos e de grupos de discussão, estar em contato com as pesquisas na área da Linguística Aplicada e fazer leituras relevantes, etc. (SILVA; ROCHA; SANDEI, 2005, p. 31).

O desafio que se coloca diante das instituições superiores que promovem a formação inicial de professores para o ensino da língua materna é favorecer-lhe esse suporte teórico, a sua integração em atividades dessa natureza e, mais do que isso, o conhecimento e a reflexão sobre as suas crenças.

Os professores em formação apontaram que essa investigação os ajudou a tomarem consciência sobre as suas crenças. A reflexão sobre as crenças parece não ser algo muito estimulado pelos seus professores. É importante lembrar que o professor precisa conhecer suas crenças durante a formação. Se isso for realizado, será importante para que esses sujeitos não acrescentem novas teorias às suas teorias informais sem analisar se são auxiliadoras ou não da sua prática. Creemos que este estudo pode contribuir para que esses sujeitos se conscientizassem de suas crenças sobre *gramática*.

Vale a pena esclarecer, ainda, que a realidade da prática pedagógica é algo complexo, na qual ocorrem conflitos, problemas, obstáculos, os quais contribuem para que as práticas dos professores não espelhem suas crenças. Mas o levantamento das crenças, no processo de formação inicial, se faz necessário, pois representa o ponto de partida para que as entidades de educação superior possam alcançar mais informações sobre a formação dos graduandos no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas e desencadear ações e investimentos para melhorar a qualidade da formação dos profissionais para o ensino de Língua Portuguesa.

Referências

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, RS, v.7, n.1, p. 123-156, jan./jun. 2004.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. (orgs.) *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Brasília, DF: UNB - Universidade Federal de Brasília/Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p. 27-69.

GARBUIO, L. M. *Crenças e desafios na prática do ensino de língua inglesa: experiências de alunos do curso de Letras*. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.sare.unianhanguera.edu.br/index.php/article/viewfile/pdf>>. Acesso em: 6.nov.2009.

MENDES, E. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, T. CARNEIRO, Z. et al. *ROSAE: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 10, n. 1, jan./ jun. 2007. p. 235-271.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. In: _____. (org.). *Crenças, Discursos & Linguagens*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 6., 2010.

SILVA, M. B. Novos horizontes no ensino de língua portuguesa: a formação do professor e o livro didático. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas, São Paulo. Pontes Editores, 2008.

SILVA, K.; ROCHA, C. H.; SANDEI, M. L. R. A importância do estudo das crenças na formação de professores de línguas. *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo, n.8, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA- ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

MENTE E LINGUAGEM: A PERSPECTIVA CHOMSKYANA E SUA REPERCUSSÃO NAS DISCUSSÕES DE PUTNAN, FODOR E SEARLE

Nathália Luiz de Freitas¹⁰

Resumo

Este artigo possui o objetivo de compreender e analisar aspectos relativos a propostas teóricas sobre mente/linguagem desenvolvidas por Chomsky e suas repercussões nas teorizações de Putnan, Fodor e Searle em obras que abordam tal escopo. A partir de uma perspectiva metodológica dialógica, em que é utilizada como instrumento a revisão bibliográfica, foram considerados certos fenômenos mentais/linguísticos discutidos por esses autores. Observa-se que, embora cada um dos estudiosos privilegie a reflexão acerca de determinado objeto hipotético, como intencionalidade, linguagem do pensamento, Gramática Universal e externalismo semântico, Chomsky, Putnan, Fodor e Searle concebem a indissociabilidade entre mente e linguagem nos processos de significação humana.

Palavras-chave: Linguagem. Mente. Chomsky.

Abstract

This article has the objective to understand and analyze aspects of theoretical propositions about mind / language developed by Chomsky and its impact on theories of Putnan, Fodor and Searle in works that deal with this scope. From a dialogical methodological perspective, it is used as a tool to literature review, were considered certain mental/linguistic phenomena discussed by these authors. It is observed that although each of academic favors the reflection on certain hypothetical object, such as intentionality, language of thought, Universal Grammar and semantic externalism, Chomsky, Putnan, Fodor and Searle conceive of the inseparability of mind and language in processes of signification human.

Keywords: Language. Mind. Chomsky.

Considerações Iniciais

Os objetos *Mente e Linguagem*, de modo isolado, são escopos investigativos pelos quais tiveram e têm interesse estudiosos de diferentes áreas do conhecimento durante toda a trajetória do desenvolvimento filosófico-científico de que se tem

¹⁰ Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS – *Campus* Poços de Caldas. Rua Coronel Virgílio Silva, n. 1723, Poços de Caldas, MG, Brasil. nathaliadefreitas@yahoo.com.br.

documentação. A partir do advento de novos aportes teóricos, arcabouços metodológicos e instrumentais tecnológicos, houve extensão significativa da amplitude de investigação dessas temáticas, de forma que suas estruturas e funcionamentos receberam e têm recebido descrições e explicações realizadas por expoentes de diversas vertentes do saber, entre as quais está a Neurociência, área responsável por parcela expressiva das conjecturas atuais, principalmente, quanto a aspectos fisiológicos e biológicos da mente e da linguagem.

Embora tenham sido foco de estudos em diferentes épocas e através de variados filósofos/cientistas, somente com Chomsky, na década de 50 do século passado, abriu-se caminho para a investigação da mente e da linguagem em conjunto¹¹. Pela primeira vez, atentou-se para a relação específica e necessária entre mente e linguagem como instâncias, de natureza biológica, inseparáveis e plausíveis de serem concebidas, juntamente, como um objeto de estudo. Ao colocar a faculdade mental da linguagem como objeto de estudo da Linguística, Chomsky (1957) assume uma perspectiva naturalista e internalista no seio das discussões de tal ciência, do qual resultam implicações substanciais para o estudo da díade mente-linguagem.

As ideias que embasam o Programa Gerativista fomentaram investigações tanto no âmbito da Linguística quanto em outras áreas. Componentes da proposta, como o naturalismo da sintaxe, a perspectiva modular da mente com relativa autonomia entre os módulos (inclusive o da linguagem), o caráter internalista da semântica e a natureza computacional da mente/linguagem levaram a discussões teórico-epistemológicas que, por seu turno, trouxeram contribuições significativas para o estudo da mente/linguagem. Entre tais discussões, destacam-se as teorizações de Putnan (1960/1975), as propostas de Fodor (1975/1983) e os esforços teóricos de Searle (1983/1992), estudiosos que se ocuparam e têm se ocupado de uma série de fenômenos relativos ao escopo mente/linguagem.

¹¹ Vale ressaltar, contudo, que tal afirmação diz respeito à relação mente/linguagem como objeto de estudo, já que, o próprio Saussure, no *Curso Geral de Linguística*, aponta a existência de uma faculdade de linguagem, com sede no cérebro, cujo produto social é a língua. Sua decisão teórica de eleger a língua como objeto de estudo da Linguística pode ser entendida em função das possibilidades científicas da época, em detrimento da assunção de que os sistemas linguísticos teriam uma natureza estritamente social (cf. MODESTO, 2014).

Putnan (1975), entre outras questões, busca compreender a noção de conteúdo mental, apresentando a tese de que o conteúdo linguístico é determinado por fatores externos ao sujeito que profere uma sentença declarativa, aos quais ele não tem acesso direto, de modo a indicar que a referência é estabelecida através de relações causais objetivas e externas entre o objeto da referência e os estados internos que participam no uso do termo pelo falante. Fodor (1975/1983), em linhas bem gerais, postula a existência de uma linguagem do pensamento de caráter inato, à qual manipula os símbolos mentais, de forma a propiciar a geração de significados, condição fundamental para a aquisição de uma linguagem natural, além de formular um arcabouço teórico sobre a arquitetura mental, especificando a configuração modular da mente e a organização das capacidades cognitivas. Searle (1992), *grosso modo*, questiona o fato de a sintaxe ser uma característica física, de maneira a considerar tal propriedade como sendo relativa ao observador, constatação da qual emergem outros pontos de vistas contrários à perspectiva cognitiva chomskyana.

Nessa perspectiva, torna-se instigante e de relevância teórica investigar as consonâncias e divergências existentes entre os programas de investigação sobre mente/linguagem de Chomsky, Putnan, Fodor e Searle, tomando-se o primeiro estudioso como ponto de partida. A opção por tais autores deve-se ao fato de que tratam de questões como a natureza da linguagem, sua estrutura e funcionamento enquanto instância interna e/ou externa ao indivíduo, a relação entre computação, mente e linguagem, a configuração da linguagem na mente, as funções da semântica e da sintaxe nos processos mentais e linguísticos e a caracterização dos estados mentais¹². Diante do exposto, este artigo configura uma tentativa de compreensão e análise de aspectos referentes a teorizações sobre mente/linguagem desenvolvidas por Chomsky e suas repercussões nas propostas teóricas de Putnan, Fodor e Searle em obras que abordam tal escopo.

Metodologia

¹² Não necessariamente todos eles abordam especificamente as mesmas temáticas, haja vista que cada um deles está preocupado com um objeto de estudo em particular; porém, suas discussões tangenciam, em alguma medida, as problemáticas citadas.

Este estudo tem como método de abordagem, ou seja, sua caracterização ampla e em nível de abstração mais elevado dos fenômenos em foco, o método dialético, que visa à elaboração de conceitos com o objetivo de examinar os fenômenos e objetos e diferenciá-los (MARCONI; LAKATOS, 2010). O emprego do método dialético como base de raciocínio permite “verificar com mais rigor os objetos de análise, justamente por serem postos frente a frente com o teste de suas contradições possíveis” (MEZZAROBA; MONTEIRO, 2003, p. 72). Assim, através do método dialético, é possível investigar as discussões acerca da relação mente/linguagem de Chomsky, Putnan, Fodor e Searle, tomando-se o primeiro estudioso como ponto de partida, com vistas a atender aos objetivos propostos na pesquisa.

Considerando que a fonte em que se encontra o material de interesse do projeto proposto é formada por textos escritos, especialmente livros, o principal instrumento a ser usado é a revisão sistemática de literatura das obras de Chomsky, Putnan, Fodor e Searle. Levando-se em conta a extensão das obras de tais estudiosos, este trabalho se ocupou da investigação de aspectos relativos a teorizações sobre mente/linguagem nos escritos chomskianos *Language and Mind* (2006) e *New Horizons in the study of language and mind* (2000), nas publicações de Putnan *Minds and machines* (1960) e *Language, Mind and Knowledge* (1975), nas produções fodorianas *The Language of Thought* (1975) e *The Modularity of Mind* (1983) e nos livros de Searle *Intentionality* (1983) e *The rediscovery of the mind* (1992).

Os trabalhos de revisão de literatura consistem em estudos que descrevem e analisam a produção bibliográfica em determinada área temática e em um recorte temporal, propiciando um panorama que tende a ser reflexivo, acerca do estado da arte de um tópico específico. Esses estudos buscam evidenciar novas perspectivas, métodos, ênfases que certos subtemas têm recebido na literatura selecionada, entre outros aspectos relevantes que venham a ser observados. Podem ainda ser utilizados com o intuito de posicionar o leitor do trabalho, assim como o próprio pesquisador no que tange aos avanços e retrocessos relativos à temática em questão, além de serem passíveis de fornecer informações que contextualizem a extensão e a significância do problema que se aborda (NORONHA; FERREIRA, 2000).

A perspectiva Chomskyana

A Linguística como ciência cognitiva, ou seja, sob o estatuto de ciência natural que se ocupa dos fenômenos simbólicos enquanto ocorrências na mente/cérebro tem seu marco inicial com Noam Chomsky (GARDNER, 2003), quando de seu postulado da existência de uma gramática formal internamente representada, fundamentada em uma faculdade biológica de linguagem, responsável pela produção simbólica (CHOMSKY, 1957). Trata-se de uma perspectiva internalista de linguagem inserida no domínio da Psicologia e, por conseguinte, no da Biologia, visão esta que prevê a análise da linguagem de acordo com o aparato metodológico das ciências naturais, embora admita que a Linguística possua leis e generalizações próprias que a impedem de ser descrita e explicada nos termos de ciências como a Física, por exemplo (SMITH, 2005).

Na concepção de Chomsky (2005), a faculdade humana de linguagem consiste em uma propriedade da espécie, de modo a variar pouquíssimo entre os seres humanos, podendo ser considerada um “órgão da linguagem” (p. 31) à medida que se têm sistemas visual, imunológico, circulatório etc. como órgãos do corpo. Segundo o linguista, tal órgão, assim como os demais que compõem a estrutura biológica da espécie humana, é um subsistema de uma estrutura complexa, possuindo expressão genética. Ademais, cada linguagem é a culminância da inter-relação do estado inicial – comum à espécie –, concebido como um sistema de aquisição de linguagem, e o curso da experiência, que serve de *input* e fornece a linguagem como *output* – o qual é representado na mente/cérebro.

No cerne do programa de investigação chomskyano está a Gramática Universal¹³, expressão que designa o conjunto de princípios linguísticos geneticamente determinados, isto é, diz respeito ao estado inicial da faculdade de linguagem, o qual permite a existência de um número indefinido de línguas humanas possíveis (CHOMSKY, 1957; 2000; 2006). Trata-se, pois, de uma Gramática Gerativa, um sistema dedutivo que especifica todas as expressões bem formadas da linguagem, através do qual os seres humanos são capazes de criar um número infinito de sentenças

¹³ Embora tenha sido definida de modos diferentes ao se considerar o desenvolvimento teórico de Chomsky, entre a Teoria Padrão e a Teoria dos Princípios e Parâmetros, a Gramática Universal traz em seu escopo a tese dos universais formais da faculdade de linguagem e o postulado de existência de um órgão mental, em que se encontra um estado inicial, o qual especifica as gramáticas das línguas humanamente possíveis.

com base em um conjunto finito de regras e de dados do ambiente. A Gramática Gerativa é um aparato biológico/mental de caráter universal, concebido como um “sistema de princípios, condições e regras que são elementos ou propriedades de todas as línguas humanas, não por mero acaso, mas por necessidade [...] biológica, não lógica”. (CHOMSKY, 1975, p. 28).

A concepção referente à Gramática Gerativa surgiu durante o que habitualmente denomina-se de *Revolução Cognitiva*¹⁴, nos anos 50, momento em que houve uma substancial mudança de perspectiva: o estudo do comportamento e de seus produtos, entre eles os textos, cedeu espaço à investigação dos mecanismos internos envolvidos nos pensamentos e ações (GAZZANIGA, *et. al.*, 2006). Assim, o comportamento, e o que dele emerge, passou a ser tomado como um dado passível de propiciar evidências acerca dos mecanismos mentais, bem como sobre as formas pelas quais esses mecanismos operam na execução de ações e interpretação de experiências, em detrimento de ser considerado como o objeto próprio de estudo. Para Chomsky (2005), a adoção da perspectiva cognitiva corresponde ao “estudo de um objeto real no mundo natural – o cérebro, seus estados e suas funções – e, assim, conduzir o estudo da mente em direção a uma eventual integração com as ciências biológicas” (p. 33).

No fim dos anos 50, o movimento cognitivo ganhou força a partir da publicação da resenha¹⁵ de Chomsky sobre o livro *Comportamento Verbal* (1957), de Skinner. A

¹⁴ Em entrevista à Revista Mana no ano de 1997, Chomsky discorre sobre a Revolução Cognitiva: “Eu preferiria chamá-la de segunda revolução cognitiva, não de primeira. A primeira revolução cognitiva ocorreu no século XVII, e foi apenas uma parte da revolução científica geral daquele período. Se retornarmos àquela época, perceberemos que as questões então postas – e até mesmo algumas das respostas dadas – foram, de várias maneiras, retomadas e modificadas, reformuladas e redescobertas (já que tinham sido totalmente esquecidas) pela revolução cognitiva da década de 50.” (p. 185)

¹⁵ Quanto ao teor da resenha, em linhas gerais, Chomsky (1959) teceu considerações relativas à limitação das explicações fornecidas por Skinner acerca do comportamento verbal, apontando que as variáveis levadas em conta pelo behaviorista possuem caráter exclusivamente externo ao homem, ao qual não caberia qualquer tipo de autonomia durante a emissão de suas respostas. Na percepção de Chomsky, haveria processos mentais entre os *inputs* ambientais (termo equivalente à expressão skinneriana *estímulo*) e os *outputs* (que corresponde ao termo skinneriano *resposta*) produzidos durante a comunicação. Ademais, o gerativista apontou dois problemas cruciais na proposta de Skinner: i) Os resultados obtidos por meio da realização de pesquisas em laboratório não poderiam ser generalizados na ausência de controle rígido; e ii) Os resultados oriundos da experimentação animal não humana não poderiam, conforme fez Skinner, ser concebidos como “livres de restrição de espécies” (SKINNER, 1957, p. 3). Chomsky argumentou que o enfoque behaviorista era equivocado, haja vista que os conceitos elaborados a partir dos estudos desenvolvidos em laboratório – estímulo, resposta, reforço, privação

obra resenhada é fruto do modelo científico behaviorista, de orientação empirista, e consistiu em uma tentativa de estabelecer que todos os fenômenos complexos humanos, entre os quais a linguagem, poderiam ser explicados tendo-se como objeto científico o comportamento. Nessa perspectiva, a resenha chomskyana reascendeu a polêmica discussão acerca da natureza humana, defendendo o viés racionalista e pautando-se na premissa de que o conceito de representação, sob a forma de atividade mental, seria totalmente plausível a um modelo científico de explicação dos fenômenos humanos. Na concepção de Chomsky (1957; 2006), não seria possível entender o processamento mental humano, especialmente o linguístico, na ausência da compreensão sobre quais as regras regem o processamento cognitivo de uma proposição, de forma a ser fundamental a investigação sobre o modo pelo qual as representações mentais são passíveis de gerar proposições linguísticas. De acordo com o linguista, os aspectos biológicos têm papel fundamental no que tange à linguagem, já que parcela representativa das regras responsáveis pelo processamento linguístico seria inata.

A mudança de paradigma supracitada é fundamental para o pensamento Chomskyano que, por sua vez, fomentou uma série de investigações concernentes aos mecanismos de funcionamento da mente e da linguagem, tanto por parte de linguistas quanto de filósofos. Se antes, a Linguística se ocupava do estudo dos produtos linguísticos, a partir da ótica gerativista, essa ciência deveria se ater à compreensão dos bastidores dessas produções, ou seja, daquilo que é anterior ao comportamento linguístico, a capacidade biológica e exclusivamente humana de gerar linguagem. Na perspectiva de Chomsky, a referida capacidade é de natureza mental, sendo, portanto, a mente, ou especificamente uma parte dela – condizente à linguagem –, o objeto de estudo da Linguística (CHOMSKY, 2000). O gerativista inicia e estabelece uma concepção internalista de linguagem, segundo a qual a linguagem – ou, ao menos, uma parte dela – tem existência na mente/cérebro do ser humano.

etc. – não seriam capazes de abarcar a complexidade humana. Cumpre apontar que, no final dos anos 60, a crítica chomskyana começou a ser examinada, de modo que um dos aspectos mais importantes de tais revisões consiste na tentativa de evidenciar que Chomsky julgou erroneamente a obra de Skinner como uma teoria da linguagem, em detrimento de uma teoria do comportamento linguístico.

Na perspectiva de Chomsky (1957), considerando que, em sua exterioridade, a linguagem consiste em cadeias de representações discretas, que podem gerar novas cadeias de símbolos – processos passíveis de serem modelizados pela lógica –, a referida capacidade humana necessita de um suporte material que, segundo o linguista, é responsável pelo cálculo de representações inacessível à consciência, cujos universais formais têm determinação inata. Esse aparato biológico, de configuração neuronal, é, portanto, de natureza algorítmica, podendo ser analisado e simulado, do que advém a plausibilidade de uma mente computacional e da existência de regras e representações simbólicas, bem como o postulado da autonomia da sintaxe em relação à semântica e do caráter gerativo da primeira em detrimento do caráter interpretativo da segunda (CHOMSKY, 1957).

A sintaxe possui papel preponderante na teorização gerativista, haja vista que, nela, a capacidade humana de combinar e recombinar símbolos verbais, conforme regras específicas que possibilitam a formação de um sem número de sentenças gramaticalmente válidas é independente dos níveis semântico e fonológico. Assim, a sintaxe, em uma concepção estritamente computacional – de combinação de símbolos: advérbios, conjunções, preposições, substantivos, verbos etc. –, tem relevância não só para a compreensão da formação e do desenvolvimento das regras da linguagem especificamente, mas também, para o entendimento da relação entre a formação bem como desenvolvimento de tais regras e as estruturas cognitivas da mente, entre as quais está a estrutura mental particular da linguagem (CHOMSKY, 1971). Searle (1992) coloca-se totalmente contrário a tal visão sobre a sintaxe, como poderá ser observado.

A estrutura mental particular da linguagem acima referida diz respeito ao isolamento funcional dos processos algorítmicos desta com relação aos outros processos mentais, proposto por Chomsky (1957; 1971). Trata-se de uma perspectiva modular, em que há o isolamento funcional delimitado do módulo de linguagem, concebido como um sistema cognitivo informacionalmente encapsulado. A perspectiva modular da mente de Chomsky, na qual a mente seria composta por módulos autônomos, relativamente independentes uns dos outros, caracterizados por princípios e representações específicas, foi essencial para o advento de propostas tanto sobre a natureza e arquitetura da mente, quanto acerca dos atributos relativos ao funcionamento cognitivo da linguagem especificamente, conforme feito por Fodor.

Putnan

Hilary Putnan tem fornecido contribuições significativas para a Filosofia da Ciência, Filosofia da Mente e Filosofia da Linguagem, sendo que, com relação aos dois últimos escopos, suas formulações teóricas sobre o Funcionalismo e o Externalismo Semântico são de grande relevância para os estudos sobre mente/linguagem. Uma de suas características como investigador é a proposição de experimentos mentais com vistas a explorar as consequências das hipóteses aventadas acerca de um fato ou um fenômeno, de forma que o experimento mental, denominado Terra Gêmea, consiste no raciocínio fundamental para seus postulados quanto ao Externalismo Semântico.

O argumento da Terra Gêmea, desenvolvido por Putnam no seu ensaio *The meaning of 'Meaning'* (1975), pretende refutar a tese descritivista¹⁶ da referência, conforme a qual a referência dos termos é fixada por meio de conceitos ou estados mentais individuais, de forma a defender que o conteúdo linguístico possui determinação de fatores externos ao sujeito que faz uso da linguagem. Trata-se, pois, da defesa do externalismo semântico. Para o estudioso, a referência é estabelecida por relações causais objetivas e externas existentes entre o objeto de referência e os estados internos mobilizados durante o emprego do termo pelo falante, configurando uma perspectiva causal da referência. Segundo tal argumento, dois falantes, *F* e *F'*, – conceitos ou descrições que os falantes associam aos termos e que determinam a sua extensão – a uma determinada palavra e, contudo, ela ter diferentes extensões – referências. Disso resultam duas conclusões: i) As intensões dos termos¹⁷, interpretadas como os estados mentais que correspondem à apreensão do sentido de um termo, não determinam a extensão; e ii) O conteúdo descritivo de termos não é suficiente para determinar a extensão. Portanto, na concepção de Putnam (1975), os significados não estão na “cabeça”, conforme assinalam os descritivistas, mas na coletividade, isto é, o

¹⁶ Segundo Putnam (1975), as teses da semântica tradicional descritivista podem ser sintetizadas em: i) saber o significado de um termo consiste somente em estar em certo estado mental, ou seja, em apreender a intensão do termo; e ii) a intensão de um termo determina a sua extensão, isto é, se dois termos possuem a mesma intensão (sentido), então, têm a mesma extensão (referência).

¹⁷ Putnam se refere a termos para tipos naturais, como a água, conforme exposto no experimento mental Terra Gêmea.

estabelecimento do significado de um termo, da sua extensão, é dependente da cooperação entre os diversos membros de uma sociedade. Essa é a hipótese da divisão do trabalho linguístico.

No entanto, tais considerações têm aplicação efetiva apenas para certos termos e em determinados momentos, especialmente para termos referentes a tipos naturais, como o termo *água*. Conforme Putnam (1975), os termos para tipos naturais têm um componente indexical oculto, cuja descoberta se dá em razão da forma como a sua referência é fixada, isto é, através de uma definição ostensiva. Tendo em vista que o termo *água*, por exemplo, denota algo que o indexical “este” (apontado para a água) da definição ostensiva se refere no mundo, os estados mentais, além de não determinarem a extensão dos termos para tipos naturais, também não estabelecem os objetos intencionais — sobre o que, de fato, se pensa quando se pensa em água. Assim, o raciocínio de Putnam aborda a referência relativa a termos que denotam algo que possuem essência no mundo, de forma que, mesmo que o conceito não capture a essência da referência, tal essência existe, pois é ela que define o significado, contudo, são poucas as coisas no mundo que realmente possuem essências, fatores estes apontados por Chomsky (2000) como sendo contrários à ideia geral de Putnam. Searle (1983) também se posiciona contrariamente à argumentação de Putnam, assumindo que, sendo o objetivo de uma teoria semântica explicar o modo como a linguagem se relaciona com o mundo, tal conexão ocorre em razão de os falantes a relacionarem durante a execução de atos linguísticos.

A insistência de Putnam na regulação do uso da linguagem por fatores externos vai de encontro à perspectiva mentalista chomskyana, conforme a qual há relações entre a faculdade de linguagem e a representação de mundo, especificamente, entre a forma de interpretar itens lexicais e o modo de percepção das coisas, uma vez que, segundo Chomsky (2000), todas as palavras possuem propriedades semântico-conceituais, derivadas, em grande parte, da natureza, com alguma contribuição da experiência, as quais só podem ser usadas quando interpretadas pelos falantes. Trata-se de um embate entre uma postura externalista e outra internalista sobre a natureza do significado, discordância esta não existente quanto à sintaxe, já que, ao reconhecer em 1975 que a linguagem é a primeira capacidade cognitiva humana que não está sendo descrita de forma simplificada, principalmente, em razão dos trabalhos dos linguistas gerativistas, Putnam afirma que tais estudos proporcionam uma descrição incomparavelmente pormenorizada da sintaxe das línguas naturais, mas não abordam a questão do

significado das palavras, situação que o estudioso hipotetiza resultar do fato de o conceito pré-científico de significado estar bem menos desenvolvido que o conceito pré-científico de sintaxe.

Ainda discutindo questões sobre o significado, Putnan (1991) afirma não ser possível utilizar a Neurociência para esclarecer aspectos semânticos, já que, para ele, tal ciência é capaz de descobrir os fenômenos eletroquímicos que ocorrem no cérebro de alguém que usa, por exemplo, a palavra *gato*, o que, entretanto, não teria qualquer relevância para esclarecer o significado de *gato*, o que resulta que o estudo do cérebro não auxilia nos estudos acerca da noção de significado. Novamente, há uma diferença de perspectiva entre Putnan e Chomsky, pois o gerativista, embora admita que a análise do cérebro, no que se refere à descrição das suas configurações neurais, não é suficiente para evidenciar questões sobre as propriedades semânticas das palavras, afirma que, quando tal análise é combinada a uma investigação dos aspectos computacionais representacionais do cérebro, diversas problemáticas referentes ao uso das propriedades semânticas da linguagem podem ser elucidadas (CHOMSKY, 2000).

Com relação à outra formulação teórica mencionada, o Funcionalismo, Putnam¹⁸ considera os estados mentais como sendo funcionais, em detrimento de cerebrais, do que advém sua posição sobre a impossibilidade de os estados mentais serem reduzidos a aspectos físicos, já que as propriedades mentais não são idênticas aos estados cerebrais (PUTNAN, 1960). Tal perspectiva concebe a mente como sendo análoga ao computador. Assim, os estados mentais de seres como, por exemplo, os humanos, estão para os estados neurofisiológicos do mesmo modo que os estados lógicos de uma máquina estão para os estados físicos desta, ou seja, *a mente está para o cérebro como o software para o hardware*. Tal noção funcionalista é essencial para o surgimento da teorização de Fodor acerca do simbolismo representacional-computacional autônomo dos estados funcionais, em termos de linguagem do pensamento.

Fodor

Jerry Fodor pode ser considerado um dos teóricos mais importantes da Filosofia da Mente contemporânea e da Psicologia Cognitiva. Claramente influenciado pela linguística chomskyana e pela perspectiva funcionalista de Putnan, Fodor é o responsável por duas

¹⁸ Atualmente, Putnan rejeita o funcionalismo.

teorizações de suma importância para a área investigativa referente ao escopo mente/linguagem, quais sejam: a Teoria Representacional da Mente, cujo cerne reside na assunção de uma linguagem do pensamento, e a Teoria Modular da Mente, que visa ao entendimento da estrutura mental e da organização das capacidades cognitivas, entre as quais a linguagem.

Inspirado pelos modelos computacionais, Fodor (1975), em *The Language of Thought*, buscou dar respostas à problemática relativa à maneira como ocorre a passagem do objeto do mundo real para o universo da referência linguística. Segundo o autor, “certos tipos de padrões muito centrais de explanação psicológica pressupõem a disponibilidade, para o organismo atuante, de algum tipo de sistema representacional” (p. 31). Assim, a mente de um indivíduo necessita ter meios para representar: i) suas opções de comportamento; ii) as prováveis consequências de agir sobre as opções de comportamento; e iii) a situação original em que ele (o indivíduo) se encontra. As relações entre *inputs* e *outputs* seriam, então, mediadas por um sistema de representações internas, as quais, por sua vez, possuiriam diferentes níveis de representação, determinados “por uma diversidade de variáveis, incluindo fatores de motivação e atenção e o caráter geral das avaliações desse organismo sobre as demandas características de sua tarefa” (FODOR, 1975, p. 156). A resposta de um indivíduo ao *input* em questão seria, portanto, determinada pela forma de representação interna que o organismo atribui ao *input*, sendo tal atribuição dependente, por seu turno, do modo de sistema representacional disponível, no indivíduo, com vistas à mediação dos processos cognitivos.

Diante disso, tem-se um processo de decisão computacional, sendo que a ação realizada pelo agente advém de computações acerca das representações de ações possíveis. Não havendo representações, não existem computações. O comportamento resultaria de uma computação, fator que exige a existência de um sistema de representações ou uma linguagem do pensamento, o “mentalês”, de forma que as rotinas computacionais constituintes das possibilidades cognitivas dos indivíduos são estabelecidas pelas fórmulas oriundas dessa linguagem interna. Desse modo, a linguagem do pensamento preenche a lacuna entre a trajetória do objeto no mundo real e a sua respectiva referência linguística, seu sentido. Conforme Fodor (1975), “a representação pressupõe um medium de representação, e não há simbolização sem símbolos. Em particular, não há representação interna sem uma linguagem interna” (p. 55).

Ainda de acordo com Fodor (1975), a aquisição de uma língua natural exigiria a linguagem do pensamento, já que a aprendizagem de uma primeira língua envolve a construção de gramáticas em consonância a algum sistema inatamente especificado de universais linguísticos bem como a testagem dessas gramáticas diante de um *corpus* composto de enunciados observados em alguma ordem determinada. Nesse raciocínio, é necessário existir uma linguagem que permita a representação dos universais, das gramáticas concorrentes e dos

enunciados observados, linguagem esta que não pode ser natural, uma vez que é a primeira língua que a criança está adquirindo. Disso advém que a linguagem do pensamento, assim como a gramática universal de Chomsky (1957), é inata, não sendo aprendida conforme o são as línguas naturais. Contudo, tal linguagem interna compartilha certas propriedades com as línguas naturais, entre as quais, a produtividade, que propicia ao sistema simbólico mental a habilidade de “calcular as opções comportamentais apropriadas para um tipo de situação em que ele nunca se encontrou antes” (FODOR, 1975, p. 31-32). Outra característica fundamental da linguagem mental é a de que suas fórmulas possuem propriedades semânticas concernentes à sua capacidade de representação da realidade e dos estados de coisas relativos a ela, isto é, ao se aprender o significado em língua natural, a extensão dele é representada na linguagem do pensamento.

A tese de linguagem inata é a postura básica de Fodor no que se refere à teoria da mente, já que aborda especificamente a sintaxe, deixando de lado a questão do conteúdo, isto é, da semântica, problemática que só se tornou preocupação do estudioso no início da década de 80, após discussões com Putnan sobre o externalismo. Fodor (1975) postula uma teoria da mente que, na esteira de Chomsky, admite a existência de estados mentais, de causalidade mental e de conteúdo informativo inato (princípios por meio dos quais os indivíduos, ao nascerem, são capazes de compreender a experiência e de adquirir uma linguagem). À hipótese da linguagem do pensamento subjaz a premissa de que os símbolos mentais envolvidos nas representações de mundo nos pensamentos dos seres humanos são como sentenças, sendo que, do mesmo modo que as gramáticas de qualquer língua natural não impõem limites sobre a quantidade de sentenças enunciáveis, o “mentalês” não limita o número de pensamentos possíveis. A perspectiva fodoriana também associa a Psicologia Cognitiva à Teoria da Computação, ao explicar de que forma os objetos mentais, como pensamentos e conceitos, podem fornecer domínios aos processos mentais, entre os quais o raciocínio, sendo possível abordar os processos mentais como tipos de computações, as quais consistem em operações formais definidas sobre as estruturas sintáticas das representações (FODOR, 1975).

Baseando-se na teoria transformacional de Chomsky, Fodor (1983) defende que os módulos de processamento de informação – módulos mentais ou cognitivos – são inatos, de maneira que, ao longo da vida do ser humano, há uma adaptação desses módulos ao ambiente, o que possibilita a aprendizagem. Em sua concepção, os processos mentais são mais bem explicados sob a forma de módulos independentes, isto é, encapsulados, os quais funcionam por meio de regras e processos próprios. Cada um dos módulos estaria ligado a um processador central, capaz de acessar as informações presentes em todos os outros módulos. O processador teria certa flexibilidade quanto à tomada de decisões e resolução de problemas, com base nos muitos *inputs* que recebe, do que resultaria a construção de hipóteses (crenças) sobre como o

mundo e seus constituintes são. A arquitetura do modelo computacional da mente fodoriano é composta por sistemas que funcionam sequencialmente: i) sistemas compiladores: de nível sensorial, fornecedores dos suportes perceptivos; ii) sistemas de entrada: operação computacional, encapsulada, que é responsável por identificar os objetos por meio de suas características perceptivas; e iii) processador central.

Fodor (1983), em *A modularidade da Mente*¹⁹, advoga por uma psicologia das faculdades mentais, segundo a qual a mente consiste em um “complexo heterogêneo e destaca as diferenças entre funções ou noções mentais, como sensação e percepção, volição e cognição, aprendizagem e memória, linguagem e pensamento” (1983, p. 01). O mentalismo forte de sua postura pode ser observado em sua afirmação de que “a estrutura do comportamento está para a estrutura da mente, assim como o efeito está para a causa” (1983, p. 02). Trata-se de um programa investigativo que se restringe à psicologia cognitiva²⁰, não abarcando elementos da psicologia das emoções, nem da psicologia social. Os objetivos fundamentais da metáfora da mente modular é compreender no que consiste a estrutura mental e qual a forma de organização das capacidades cognitivas. Para tanto, Fodor exhibe quatro explicações sobre o caráter da estrutura mental, as quais possuem tanto pontos distantes quanto comuns: neocartesianismo, estrutura horizontal da mente, estrutura vertical da mente e associacionismo. A partir do contraste entre tais explanações, surge, então, o fundamento de sua tese da modularidade da mente, ou seja, a defesa da psicologia das faculdades mentais.

Searle

O filósofo John Searle pode ser considerado um dos grandes pensadores da Filosofia da Mente na atualidade. Embora tenha iniciado sua trajetória acadêmica se preocupando com questões relativas à Linguística e à Filosofia da Linguagem, com seus escritos sobre os *speech acts* (atos de fala), a maioria de suas produções diz respeito à reflexão acerca de fenômenos mentais, entre os quais a relação linguagem/mente e os processos envolvidos nela. Sua objeção radical à Inteligência Artificial Forte, por meio do experimento mental da sala chinesa, exposto no polêmico artigo *Minds, Brains and Programs* (1980), é o trabalho que o coloca no bojo das

¹⁹ A obra *A Modularidade da Mente* teve origem em um curso sobre Teoria da Cognição, desenvolvido juntamente a Chomsky, em 1980.

²⁰ A discussão sobre o que a psicologia cognitiva estuda possui posições bastante divergentes, uma vez que pesquisadores como Antônio Damásio entendem que os processos afetivos são, por excelência, cognitivos (DAMASIO, 2011).

discussões tangentes aos fatos mentais, especialmente, no que se refere aos pressupostos teóricos e epistemológicos que sustentam o cognitivismo²¹.

O argumento da sala chinesa restringiu a pretensão da Inteligência Artificial Forte, de que os programas de computador pudessem ter certa capacidade de entendimento tal como os seres humanos, ao demonstrar que a sintaxe não é intrínseca à semântica. Consequentemente, na perspectiva de Searle (1997), o cognitivismo abandonou a tese de que a mente é um computador que possui estados mentais, passando a postular somente que o cérebro efetua processamento de informação sintático sobre a estrutura formal de estados mentais. Assim, para Searle, os cognitivistas passam a assumir que os processos computacionais²² – operadores e manipuladores de símbolos – operam sobre a estrutura formal dos estados mentais permanecendo a premissa cognitivista de que o cérebro é um computador digital. Portanto, Searle (1992) entende que o argumento da sala chinesa não alcança totalmente o cognitivismo, já que tal raciocínio não aborda a questão de os processos computacionais serem constitutivos de processos e estados mentais.

O filósofo considera que o cognitivismo não atinge o objetivo de explicitar de que forma os modelos devem se relacionar com a realidade modelada, uma vez que os modelos computacionais não conseguem demonstrar de que maneira exata o cérebro é intrinsecamente um computador digital que efetua processamento de informação. Com vistas a essa demonstração, Searle afirma que o cognitivismo precisaria responder à formulação: “que fato acerca do cérebro poderia decretar ser ele um computador digital?” (1997, p. 292). Não sendo capazes de resolver a referida questão, os cognitivistas estariam atribuindo arbitrariamente propriedades a um sistema, em vez de demonstrar que essas características são intrínsecas a ele.

Também, por meio da análise da concepção de computação elaborada pelos cognitivistas, Searle (1992) aventa determinados problemas relativos aos estudos da mente/cérebro desenvolvidos pelos cognitivistas, entre os quais está a ausência de acordo entre tais teóricos sobre a ideia de computação que, por sua vez, só foi consensual nas origens das ciências cognitivas, quando da formulação de Alan Turing. Segundo Searle (1997), de acordo com Turing, uma máquina de Turing é passível de executar certas operações elementares, como reescrever um 0 na sua fita de gravação sob a forma de 1, reescrever um 1 na sua fita no formato de um 0, deslocar a fita uma casa para a esquerda ou deslocar a fita uma casa para a direita. Há

²¹ Searle (1997) denomina de cognitivismo a tendência recente da ciência cognitiva que defende o fato de o computador fornecer uma imagem correta da natureza do mental, não consistindo em uma metáfora somente.

²² Conforme Searle (1997), segundo os cognitivistas, a estrutura formal dos processos computacionais seria semelhante à estrutura formal dos estados mentais.

o controle por um programa de instruções, de maneira que cada instrução especifica uma condição e uma ação a ser executada se a condição for satisfeita.

Ao assumir que o cérebro é um computador digital, ou seja, que manipula 0's e 1's, o movimento cognitivista, segundo Searle (1992), considera que pode-se produzir um sistema que realiza os mesmos feitos que o cérebro a partir de qualquer material, advindo da referida definição de computação que a máquina computacional pode ser feita de qualquer substância. Trata-se, pois, da tese da múltipla realizabilidade, conforme a qual a computação pode ser implementada em qualquer tipo de material físico, uma vez que ela não consiste em uma propriedade ou característica pertencente ao material que efetua a manipulação simbólica de 0's e 1's. Contudo, para Searle, a assunção da tese da realizabilidade tem a consequência de admitir uma realizabilidade universal, de forma que "tudo poderia ser um computador digital, pois que todo e qualquer objeto poderia ter atribuições sintáticas feitas a ele" (SEARLE, 1997, p. 296). Não sendo a computação uma propriedade intrínseca à substância, a atribuição de propriedades sintáticas é sempre relativa a um agente ou observador humano. Por isso, Searle assente que não se pode aceitar a posição cognitivista de que o cérebro pode ser caracterizado como um computador digital, mas que se deve considerar somente a possibilidade de atribuição de interpretações computacionais às coisas.

Searle (1997) se opõe ainda à perspectiva de que os mecanismos através dos quais os processos cerebrais produzem a cognição são computacionais e que, através da especificação dos programas, são encontradas as causas da cognição, não sendo necessário conhecer detalhadamente o funcionamento do cérebro para explicar a cognição, tendo em vista que a investigação seria no nível dos programas – lugar onde seriam manipulados os 0's e 1's que se movem pelo cérebro “à velocidade de um raio” (p. 307) e causam a cognição. Na concepção de Searle, entretanto, o processo em questão não seria possível, pois os 0's e 1's, enquanto tais, não possuem quaisquer capacidades causais, haja vista que sequer existem, exceto a partir do ponto de vista dos observadores. O programa implementado só possui capacidades causais referentes ao meio implementante, pois depende de ser implementado por alguém e em algum lugar, resultando que os programas de computador existem à medida que os seres humanos os implementam. Portanto, Searle (1992) procura evidenciar que o cognitivismo não consegue fornecer uma explanação causal da cognição, uma vez que a sintaxe não possui capacidades causais e, tanto o computador bem como o cérebro somente são dotados de configurações, que, por seu turno, têm capacidades causais referentes ao seu meio implementante.

Também a tese cognitivista, segundo a qual é um fato intrínseco sobre o cérebro ser ele um sistema que processa informação, é negada por Searle (1997). Na perspectiva do estudioso, os fenômenos mentais não podem ser entendidos como manipulações simbólicas, pois não se

pode confundir a realidade com o modelo, havendo diferenças significativas entre um modelo (computacional) e a forma como, de fato, fenômenos (eventos e processos) mentais são produzidos por processos biológicos eletroquímicos específicos. Trata-se de uma contraposição à perspectiva de Fodor, segundo a qual nenhum fenômeno físico existente no mundo exhibe as mesmas capacidades encontradas na mente, como a consciência e a intencionalidade, de forma ser extremamente difícil naturalizar esses tipos de fenômenos. Conforme Searle, o sentido de processamento de informação empregado na ciência cognitiva é bastante abstrato para a apreensão da natureza biológica concreta da intencionalidade intrínseca, tendo em vista que a informação no cérebro é específica para alguma modalidade, como, por exemplo, o tato, a visão, o pensamento. O tipo de processamento de informações apresentado nos modelos computacionais de cognição consiste na obtenção de uma série de símbolos como *output* em resposta a um conjunto de símbolos como *input*, o que obscurece o fato de que as experiências externas ao organismo são eventos conscientes e concretos, produzidos no cérebro por processos eletroquímicos específicos, de modo que a confusão desses eventos e processos com manipulação formal de símbolos consiste em confundir a realidade com o modelo, culminando na conclusão de que “no sentido de ‘informação’ empregado na ciência cognitiva, é simplesmente falso dizer que o cérebro é um dispositivo de processamento de informações” (SEARLE, 1997, p. 320-321).

Buscando explicitar que a decisão puramente cognitivista e sintaticista de Chomsky intercepta a problemática das condições de possibilidade quanto à forma da linguagem no mundo, já que a sintaxe, enquanto condição de linguagem, não existiria no mundo físico, Searle (1992) questiona a plausibilidade de a sintaxe existir no cérebro – mente – humano, que participa como componente de tal universo. Além disso, o autor tece uma objeção à *razão cognitiva*, isto é, à concepção cognitiva do mental como sendo algorítmico, defendendo que a sintaxe não satisfaz à semântica. Para Searle (1983), uma caracterização sintática, funcional e computacional de processos e estados mentais não é capaz de abarcar, bem menos explicar, o seu semanticismo, a sua intencionalidade. Desse modo, o filósofo coloca aqueles que seriam os dois grandes equívocos da analogia cognitivista: i) a desconsideração da possibilidade de existência de formas qualitativas linguisticamente expressas; e ii) a ocultação da questão da intencionalidade. Na concepção de Searle (1983), o verdadeiro centro do problema referente ao lugar que a mente ocupa na natureza, o qual não pode ser resolvido pela naturalização do computacionalismo – uma vez que, segundo o autor, a sintaxe não consiste em uma propriedade física –, reside na intencionalidade.

Considerações Finais

As discussões sobre a natureza da mente e suas propriedades perpassam toda a história da filosofia ocidental. Entre esses componentes mentais, a linguagem sempre despertou enorme interesse, do que resultou, sob a ótica de diferentes áreas do conhecimento, a proposição de diversas teorias e modelos que buscaram explicá-la. Indubitavelmente, as proposições chomskianas, que colocaram a Linguística no seio das Ciências Naturais, foram essenciais para o desenvolvimento de modelos e abordagens teóricas a partir da segunda metade do século passado. Mais recentemente, a Neurociência, cujas técnicas de estudos desenvolvidas nos últimos vinte anos têm proporcionado instrumental capaz de viabilizar a observação do funcionamento do cérebro durante as atividades mentais, foi preponderante para a consolidação de uma área de estudos acerca da descrição e da explicação funcional dos processos cognitivos, em especial, da linguagem²³.

Embora se trate de um âmbito de pesquisas consolidado, em que os debates são constantes e frutíferos, tal área investigativa encontra-se em franca expansão, havendo contribuições por parte de estudiosos de diferenciadas orientações epistemológicas e metodológicas, aspecto que desencadeia posturas bastante distintas. Nesse contexto, é imprescindível que sejam feitas sistematizações críticas sobre tais movimentos, sendo este trabalho um possível representante.

Faz-se importante ressaltar que, conforme assinalado, juntamente ao fato de haver determinadas questões que são de interesse de Chomsky, Putnan, Fodor e Searle, como a discussão internalismo/externalismo, natureza e funcionamento da semântica e da sintaxe e o lugar da computação no processamento da mente/linguagem, as posturas teóricas desses autores entrelaçam-se, ora de modo convergente, ora divergente, originando formulações de importância acentuada para os estudos sobre mente/linguagem, tanto na perspectiva da Linguística quanto na da Filosofia. Ademais, mesmo com posicionamentos distintos, é possível depreender que tais estudiosos concebem linguagem e mente como fenômenos indissociáveis nos processos de significação humana.

Referências

CHOMSKY, N. *Perspectivas sobre a linguagem e a mente*. Sobre natureza e linguagem. Trad. de Marylene Pinto Michael. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

²³ Vale ressaltar, entretanto, que as técnicas de estudo desenvolvidas pela Neurociência ainda estão longe de explicitar a natureza e o funcionamento de diversas propriedades da linguagem, tais como a sintaxe (Cf. MODESTO, no prelo).

- CHOMSKY, N.. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. Tradução Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- CHOMSKY, N.. *New Horizons in the study of language and mind*. Cambridge: University Press, 2000.
- CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Armênia Amado, 1975.
- CHOMSKY, N. *Linguagem e pensamento*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1971.
- CHOMSKY, N.. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, n. 35, v.1, 1959, p. 26-58.
- CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.
- DAMÁSIO, A. R.. *E o cérebro criou o homem*. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- FODOR, J. *The Modularity of Mind*. Cambridge (Mass): The MIT Press, 1983.
- FODOR, J. *The Language of Thought*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1975.
- GARDNER, H. *A nova ciência da mente*. 3ªed. São Paulo: EDUSP, 2003.
- GAZZANIGA, M. S.; MANGUN, G.R.; IVRY, R.B. *Neurociência Cognitiva: A Biologia da Mente*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia do trabalho científico*. 7. ed. São Paulo:Atlas, 2010.
- MEZZAROBA, O.; MONTEIRO, C. S. *Manual de Metodologia de Pesquisa no Direito: atualizado de acordo com as últimas normas da ABNT*. São Paulo: Saraiva, 2003.
- MODESTO, M . Internalismo e externalismo em linguística e a neurociência da linguagem. *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP. Online), 2014.
- NORONHA, D; FERREIRA, S. Revisões da literatura. In: CAMPELLO, B. S; CENDÓN, B. V; KREMER, J. M. (Eds) *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000. p. 191-198.
- PUTNAN, H. *Representation and Reality*. Cambridge, MA: A Bradford Book, 1991.
- PUTNAN, H.. *Mind, Language, and Reality: Philosophical Papers*, vol. 2. Cambridge:

Cambridge University Press, 1975.

PUTNAM, H. The Meaning of 'Meaning'. In: *Language, Mind and Knowledge*. Minnesota Studies in the Philosophy of Science, vol. 7, ed. Keith Gunderson (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1975), pp. 131-193. Repr. in *Mind, Language and Reality*, 1975, p. 215-271.

PUTNAM, H. Minds and machines. In: HOOK, S. (Ed.). *Dimensions of mind*. New York: Collier Books, 1960.

ROTHER, E.T.. Revisão Sistemática x Revisão Narrativa. *Acta Pau. Enf.* n. 20, v. 2, 2007, p. 1-3.

SEARLE, J. *A redescoberta da mente*. Trad. Eduardo Pereira e Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SEARLE, J. *The rediscovery of the mind*. Cambridge Mass., Londres: MIT Press, 1992.

SEARLE, J. R. Minds, brains, and programs. *Behavioral and Brain Sciences*. p. 417-45, 1980.

SEARLE, J.. *Intentionality: An Essay in the Philosophy of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983

SKINNER, B. F. *Comportamento Verbal*. São Paulo: Cultrix, 1978. (Trabalho original publicado em 1957).

SMITH, N. Prefácio. In: CHOMSKY, N.. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. Tradução Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO

Tiago Sousa Santos²⁴

Resumo: Este artigo discutirá sobre a avaliação da produção textual no Ensino Médio. Para isso, serão analisados uma atividade avaliativa e um questionário, coletados no segundo semestre do ano de 2012, em uma escola pública e tecnológica, localizada na periferia de Belém-Pará. Metodologicamente, a pesquisa contou com a aplicação de questionário e coleta de uma prova avaliada pela professora. A investigação tem base na concepção de língua como interação e dialogismo (cf. Bakhtin/Volochinov, 2004). Os resultados apontam para o uso de metodologias e concepções divergentes na avaliação da produção de textos e indicam a necessidade de uma prática não estática com os textos na escola.

Palavras-chave: Avaliação. Produção Textual. Ensino Médio.

Abstract: This article will discuss the evaluation of textual production in high school. For this, an evaluative activity and a questionnaire, which were collected in the second semester of 2012 in a public and technological school located on the outskirts of Belém-Pará, will be analyzed. Methodologically, the research involved the use of questionnaire and the application of a test analyzed by a teacher. The investigation is based on the concept of language as interaction and dialogism (cf. Bakhtin / Voloshinov, 2004). The results point to the use of different methodologies and concepts in the evaluation of the production of texts, and indicate the need for a non-static practice with texts at school.

Keywords: Evaluation. Textual production. High school.

1 Introdução

Neste artigo, discutiremos sobre a avaliação da produção textual. Faremos uso de dois dados coletados no segundo semestre de 2012: um questionário aplicado a uma docente e uma prova corrigida por ela. Esses dados foram coletados no contexto da disciplina de Atividades Práticas de Docência III (APD III)²⁵, caracterizada pela realização de investigações sobre o ensino de Língua e Literatura no Ensino Médio (EM). Dentre elas, a produção textual no EM, objeto deste artigo.

²⁴ Graduado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará. Belém-Pa. E-mail: tsantos36@gmail.com.

²⁵ Ementa da disciplina: ementa a “instrumentalização, reflexão e discussão de temáticas inerentes ao desenvolvimento do ensino da língua portuguesa e suas literaturas” (UEPA, 2010, p. 36). É uma disciplina ministrada no terceiro ano do curso de Letras – Língua Portuguesa da UEPA.

Realizamos a pesquisa no segundo semestre do ano de 2012 em uma turma de quinta fase (segundo ano) do curso de secretariado, de uma escola de EM pública e tecnológica, localizada em um bairro de periferia da cidade de Belém-Pará. A disciplina voltada à produção textual era denominada de Técnicas de Redação Comercial, com conteúdos referentes ao ensino médio e profissionalizante.

Situamos nossa investigação em uma concepção de linguagem como interação e diálogo (cf. Bakhtin/Volochínov, 2004), em que esses dois últimos são indispensáveis para a existência de uma língua. Estamos também situados nos estudos em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas, área voltada à descrição e análise de práticas e conceituações didáticas no ensino/aprendizagem de línguas.

Além desta introdução, este artigo está dividido em mais quatro partes. Na primeira, problematizaremos a avaliação. Na segunda, faremos reflexões sobre a produção textos no ensino médio. Na terceira, analisaremos os dados coletados com base em nossa análise. Na quarta, traremos as nossas reflexões e apontamentos sobre a pesquisa.

2 A problemática de avaliar

Avaliar, de um modo geral, sempre causou muito mal estar na classe. De um lado, os professores não se sentem à vontade para fazerem isso. De outro, os alunos sofrem porque a avaliação tem um valor social. Muitas vezes, pode até ser responsável pela desistência ou desmotivação em estudar.

Por causar muito mal estar, a avaliação tem um grande reconhecimento na escola. Muitos pensam, inclusive, que a avaliação surgiu com ela, o que é errado, pois Ferreira e Leal (2007) fornecem evidências de que o ato de avaliar não existe só na escola, já que “constantemente nos deparamos com situações que exigem de nós ponderações, reflexões, avaliações” (p. 12). Tais situações estão presentes nas ações mais simples, como “uma simples ida ao comércio” (p. 12), e nas mais complexas, como a decisão de uma profissão. Avaliar está, portanto, presente no nosso dia-a-dia.

Quando avaliamos, geralmente, podemos avaliar a nós mesmos ou ao nosso próximo. Se emitimos um julgamento de valor sobre nossas próprias atitudes e ações nos **autoavaliamos**. Caso avaliemos o outro, desempenhamos uma **avaliação horizontal** (cf. Antunes, 2009). Na maioria das vezes, temos um olhar mais crítico sobre as ações do outro do que sobre as nossas. E podemos ser duramente criticados pelo outro por sermos assim!

Já na esfera escolar, em especial, Ferreira e Leal (2007) apontam que no início do sistema educacional brasileiro:

O sistema educacional brasileiro, organizado em séries desde o início de sua formação, foi reconhecido por diversos autores como aquele que selecionava “os melhores”, ou seja, os que mais se adaptavam às exigências escolares, e encaminhava os alunos aos tipos de educação oferecida: ensino primário para muitos, médio para alguns e universitário para poucos. (p. 15)

Marchesan (2011) argumenta que essa prática, “a de avaliar apenas o produto, ao final de um período de ensino, não atende nem a estrutura social atual nem as novas teorias de ensino/aprendizagem” (p. 204). Mais adiante, a autora denomina a perspectiva de avaliação da citação acima de **tradicional**.

Dependendo do contexto, essa forma de avaliar também pode ser chamada de **somativa** ou **classificatória**. Ela se caracteriza, em termos gerais, pela ênfase nestes aspectos: “a) a ideia de classificação; b) a identificação com a medida; c) a fixidez dos objetivos; d) a valorização de comportamentos observáveis; e) a existência de referenciais predefinidos de julgamento” (SUASSUNA, 2007a, p. 28).

Na história mundial, essa perspectiva surge no século XIX, sob a influência de correntes teóricas que analisam quantitativamente o fenômeno, como as ciências exatas e a psicomетria. Avaliar tenta se tornar um fenômeno objetivo, com base no certo e errado. Há uma assimetria entre o aluno, único responsável pelo acerto ou erro, e o professor, o único avaliador da classe.

Para exemplificarmos, retornaremos ao estudo de Marchesan (2011) acerca da avaliação. Nele, a pesquisadora questiona quatro docentes de língua inglesa sobre o ato de avaliar, na condição de professoras e antigas alunas. Quando eram discentes, as quatro apontaram dificuldades e estranhamentos em terem sido avaliadas. Todas relatam que tiveram medo, pavor e pânico quando tiveram contato com a prova. Apesar de ter esses sentimentos quando foram alunas porque eram avaliadas somativamente, as docentes tentam avaliar seus alunos de maneira quantificável e objetiva, com o instrumento prova, que serve somente, de acordo com as docentes, para verificar o conteúdo ensinado. No fim, a estudiosa conclui que a prática da avaliação somativa é, ainda, a mais presente em classe.

Enquanto isso, nas pesquisas de Tadif e Lessard (2012) acerca do que acontece no trabalho docente:

Verifica-se, portanto, que as atividades de avaliação não se limitam a dar notas em alguns momentos determinados pela burocracia escolar. Trata-se,

pelo contrário, de atividades complexas, contínuas, que tomam formas diversas; elas se baseiam em diferentes critérios e dão lugar a tratos significativos com os alunos, os pais, os administradores escolares e a sociedade em geral, pois, ao serem registradas, essas avaliações servem para comparações de rendimentos das escolas (p. 137).

No sentido contrário dos apontamentos de Marchesan (2011), as investigações de Tardif e Lessard (2012) revelam que a avaliação, na prática, vai muito além de atribuir notas aos alunos, pois o ato de avaliar é complexo e é uma atividade intersubjetiva entre os participantes da comunidade escolar. Isso justifica o porquê de não existir uma avaliação “neutra” ou objetiva.

Amparados no fato de que avaliar é uma atividade intersubjetiva e complexa, de que aprender é algo contínuo e de que a avaliação não é definitiva, isto é, um produto; muitos estudiosos contestam o paradigma da avaliação tradicional, somativa ou classificatória. Isso ocasionou no surgimento da **avaliação formativa**, que, dependendo do contexto, pode ser também denominada de contínua, emancipatória ou democrática. Segundo Suassuna (2007a):

A avaliação formativa é comprometida com uma educação democrática; consiste em fazer apreciações críticas; busca qualificar o ensino e a aprendizagem; tem função diagnóstica e exige a participação ampla das instituições e sujeitos envolvidos; enfatiza aspectos qualitativos; considera resultados e também os processos de produção desses resultados; favorece uma leitura dos diversos aspectos e dimensões dos processos e fenômenos educativos. A natureza formativa da avaliação remete não para a correção do rumo e a homogeneidade, mas para o movimento próprio das relações pedagógicas e da linguagem (p. 41).

Nessa perspectiva, a avaliação é um processo. Ela se articula com a aprendizagem e se desenvolve a partir dela, na medida em que uma não existe sem a outra. Há uma relação de simetria entre professor e aluno, pois a avaliação assume um caráter retrospectivo e prospectivo. O docente, portanto, revê as metodologias realizadas no ensino a partir de seu instrumento avaliativo e, por meio disso, avança nos conteúdos. Temos aqui uma relação recíproca entre ensinar e avaliar (Antunes, 2011).

Na teoria de Bakhtin (2003), há aproximações entre o dialogismo e avaliação formativa, afinal, o autor nos faz lembrar da “avaliação como momento indispensável do conhecimento dialógico” (p. 400). Avaliar, então, se torna inseparável de um contexto dialógico e não existe sem o encontro, a relação e o diálogo. Mesmo que nos autoavaliemos, estaremos em um contexto dialógico porque o sujeito é internamente dialogizado (Faraco, 2013).

Já Luckesi (2012) é um pouco mais radical em relação aos paradigmas de avaliação. Somente é avaliação a perspectiva que denominamos aqui de formativa. Para o autor, a escola atual está longe de avaliar: o que ela faz se restringe a examinar e verificar o aluno, pois o teórico constata que instrumento mais usado na escola – a prova – é elaborada para o erro e não para diagnosticar a aprendizagem. Faltam, assim, os professores aprenderem a avaliar os alunos, no intuito de ensiná-los para a cidadania.

Quando tomamos por objeto de avaliação um texto escrito, mais dificuldades aparecem. Passemos a elas.

2.1 Breve histórico e paradigmas na avaliação de textos

Outras reflexões, além das problematizadas acima, surgem quando temos por objeto a avaliação de textos. Aliás, é indispensável relacionarmos o nosso objeto com o ensino médio, cujas séries são caracterizadas pela forte relação com o vestibular, definido em Antunes (2011) como:

Um conjunto de provas em torno dos programas curriculares desenvolvidos até o final do ensino médio, instituído para avaliar e selecionar os candidatos ao ensino superior. Naturalmente, estes objetivos deixaram o vestibular, nos primeiros anos de sua instalação, em forte vinculação com o ensino médio, sendo os conteúdos das provas pensados a partir dos programas curriculares vigentes. Ou seja, as provas eram elaboradas conforme os programas executados (p. 13).

Com a grande repercussão do certame, as provas selecionaram objetos de ensino e de avaliação na escola, que passaram a ser escolhidos por meio dos programas dos processos seletivos e dos conteúdos que mais caíam nas questões do vestibular. O ensino (e a avaliação), que copiava a prova (Antunes, 2011) se pautava nas regras, nas nomenclaturas e nos conteúdos metalinguísticos, apenas com questões objetivas.

Logo após, na tentativa de incluir conhecimentos textuais da escola, a redação fez parte do vestibular, alcançando um *status* de disciplina na escola, com professor e carga-horária próprios. Grafocêntrica, essa matéria objetivava ampliar a competência comunicativa de produzir textos escritos, com foco nos “tipos” que mais caíam nas provas.

Mesmo com inúmeras iniciativas de programas e de conteúdos de vestibulares, a inserção da produção de textos escritos na escola, de acordo com Antunes (2011), continua sendo feita em condições limitadas, com um texto “engessado” e sem interlocutor. Surgem, neste contexto, as famosas dicas e técnicas (ou “macetes”) nas

aulas de redação, que “acrescentam muito pouco e não fazem de ninguém um sujeito competente em escrita” (ANTUNES, 2009, p. 168). Tais “dicas”, na maior parte, se pautam no que não se deve fazer na produção escrita e não nos acertos, muito menos no que se faz, de fato.

Em seu turno, Geraldi (2004) historiou o percurso relatado acima por Antunes (2011) e o denominou de passagem da “redação” para a “produção de texto”. De acordo com o autor, os dois termos não significam a mesma coisa, haja vista que as duas palavras indicam tendências e ideologias distintas. Na redação, o olhar do professor-avaliador se foca exclusivamente nos erros e no atendimento às dicas. Enquanto isso, na produção, o olhar do docente, mais ampliado, se volta para os aspectos particulares e globais do texto, como a situação de produção, o dialogismo, os elementos linguísticos e os critérios de textualidade.

Marcuschi (2007), por sua vez, denomina o megagênero produzido pelos alunos com fins pedagógicos de “redação escolar”. Para a autora, esse tipo de enunciado engloba uma tipologia com dois grupos, não dicotômicos e não contraditórios entre si: a) redação clássica e b) redação mimética.

O primeiro grupo, a **redação clássica**, é a tradicional redação escolar, que se inicia a partir da indicação de um tema, sem condições dialógicas e restritiva à classe. Sobre isso, a autora afirma que:

Na escola, via de regra, as condições de produção não são apresentadas. Quando é solicitada do aluno a escrita de um texto a respeito de um determinado tema ou gênero escolarizado, as recomendações mais comuns são: atenha-se ao tema; escreva um texto com começo, meio e fim; observe a grafia correta das palavras; não faça parágrafos longos; não faça parágrafos curtos, ou variantes desse tipo de comando, que em nada contribuem para ampliar as competências de escrita do aprendiz (p. 63).

Nessas condições, o paradigma de avaliação geralmente realizado é o somativo. Os critérios se pautam em dois aspectos: no cumprimento do que é pedido pelo professor e no atendimento às técnicas, avisadas previamente. Há pouco ou nenhum foco na análise de texto e nos efeitos de sentido.

O segundo subgrupo, a redação mimética, é caracterizado pela variação de um gênero textual de referência com o fim de ensino-aprendizagem. São, assim, mantidas as características originais do texto e adicionadas as categorias que dizem respeito à apropriação de determinado aspecto do gênero pelos alunos. É, em síntese, a mesclagem entre o gênero de referência e a redação escolar. Produz-se um modelo do gênero, com o fim de melhorar a competência comunicativa do aluno.

A perspectiva de avaliação usada nesse subgrupo, em geral, é a formativa, que considera o texto como processo e não como produto. Os critérios avaliativos não se restringem somente ao uso “correto” da ortografia no texto, mas há outros elementos a serem considerados, como os linguísticos, os de textualização e os pragmáticos. Há uma mobilidade no texto. São constantemente sugeridas atividades de refacção e retextualização.

Após a explanação desses paradigmas e as problematizações postos sobre a avaliação e produção de textos no ensino médio, seguiremos para a análise de dados.

3 Análise de dados

Como dito na introdução, coletamos dois instrumentos para a análise de dados: um questionário aplicado à professora e uma prova de redação corrigida por ela. Iremos primeiro ao questionário e, na sequência, nos focaremos na proposta de redação.

3.1 Questionário:

Logo no início de nossa investigação, aplicamos um questionário destinado à professora, que contou com indagações de múltiplas escolhas e perguntas discursivas. Sobre pergunta e resposta, Bakhtin (2003):

Pergunta e resposta não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal (p. 408).

Perguntas e respostas cabem em mais de uma consciência. Dialogicamente, cada resposta gera uma nova indagação, o que supõe um certo distanciamento entre os que perguntam (nós, pesquisadores) e a que responde (a professora da turma).

Privilegiamos, em nosso questionário, as questões de múltipla escolha por serem mais simples e fáceis de serem respondidas. No entanto, também elaboramos questões discursivas. A professora assinalou as respostas com X e justificou quando o comando pedia. Quando marcava a alternativa “nenhuma das acima” ou “outra”, a docente respondia discursivamente.

Dividimos o questionário em três blocos: 1) formação da docente; 2) ensino de língua, em que questionamos as particularidades de suas aulas; e, 3) avaliação, com perguntas sobre a sua forma, instrumentos e metodologias de avaliação.

3.1.1 Primeiro eixo (estrutura da escola e formação do professor):

No primeiro eixo, a docente assinalou que:

- a) conceber a língua como meio de interação
- b) ter como objetivo desenvolver competências comunicativas, como a leitura, a oral, a escrita e a criticidade;
- c) suas aulas se pautam em ensino de regras gramaticais, de tipos textuais – narração, descrição, dissertação, argumentação e exposição – e de textos e de assuntos que possibilitam a reflexão e o uso da língua e dos temas.

Verificamos que a docente usa, em sala de aula, conceitos teóricos que parecem ser conflituosos. Sua concepção norteadora analisa a língua como interação e/ou dialogismo. Mas, as aulas se pautam em ensino de regras gramaticais e de tipos de textos. Para Beth Marcuschi (2007), esses tipos de texto assumem condições dialógicas próprias na esfera escolar e assumem o *status* de gêneros escolares. Já para Geraldi (2004), o trabalho com esses tipos não é um trabalho com texto porque não há condições de produção.

Logo após, questionamos:

d) Os alunos conseguem corresponder aos objetivos propostos? Por que você acha que sim/não?

R: Em parte. Muitos já manifestaram interesse nas aulas, disciplina, leitura, poesia, o que antes era difícil, a aversão era mais visível. Outros estão em processo de “conquista”.

Observamos que, segundo a docente, alguns alunos já atenderam aos objetivos propostos, cuja justificativa consiste no interesse e na conquista por parte da professora, ou seja, na motivação. Motivação, para Tardif (2012), é “uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições, etc.” (p. 268). Para incentivar os alunos, a professora mobiliza – em classe – várias ações, com o fim de alcançar os objetivos pretendidos.

No fim, indagamos:

e) Você acha que seu aluno conseguirá se expressar em todas as situações comunicativas reais a partir do modo que está lecionado português? Justifique

R: Sim. Uma vez que considero que ele deve dar conta de argumentar, refletir, ter discernimento na hora de concordar, de divergir, etc.

A docente acredita que o seu ensino fará com que os alunos desenvolvam a competência comunicativa, já que os alunos lidam socialmente com uma série de contextos nos quais eles argumentam (concordar e divergir) e refletem.

Na sequência, após realizarmos uma série de perguntas acerca do ensino, deixamos um terceiro tópico, destinado à avaliação, em face da interdependência entre o ensino e a avaliação.

3.1.3 Terceiro eixo (avaliação):

No último eixo, a docente assinalou que:

- a) ela e o conselho de classe avaliam os alunos;
- b) sua avaliação é baseada em textos, situações concretas de uso da língua e regras gramaticais;
- c) na avaliação de textos, são considerados fatores pragmáticos e normativos;
- d) após a avaliação, ela reconsidera seu instrumento de avaliação e vê metodologias;
- e) acha que os alunos melhoram após a avaliação, por considerar o aprendizado processual e construtivo;

Constatamos que a docente é a única avaliadora dentro da classe. Não há a possibilidade da autoavaliação e nem de avaliação horizontal, o que corresponde para as constatações de Antunes (2009), que dizem que o professor, no geral, é o único avaliador na classe. Já Suassuna (2007a), denomina esse fenômeno de **hipertrofia do avaliador**, que é “um agente externo e especializado, investido de um alto grau de poder, submete alunos e/ou escolas a uma normatividade absoluta, produzindo hierarquias e juízos categóricos” (p. 35).

Fora da classe, há outra instituição que avalia os alunos, o conselho, que “foi criado para minorar o exercício arbitrário por parte do professor” (LUCKESI, 2012, p. 86). Acreditamos que, no caso da escola e da disciplina em questão, o conselho pode ter a função de diminuir a hipertrofia do avaliador.

Ainda que a docente seja a única avaliadora dentro da classe, pensamos que seu paradigma de avaliação se aproxima do formativo, pois ela acredita que a aprendizagem é processual e contínua, o que nos remete à afirmação de Antunes (2011), para a qual “a avaliação, em função mesmo de sua finalidade, deve acontecer em cada dia do período letivo, pois a aprendizagem, também, está acontecendo todo dia” (p. 160).

Contudo, quando indagamos no questionário:

- j) Que avaliação você faz?
R: Avaliação somativa e processual

Há, a rigor, outra confusão teórica e metodológica: a docente nomeia sua avaliação de somativa e processual. Se definimos o processo como “conjunto de procedimentos que adotamos para chegar ao resultado mais satisfatório” (LUCKESI,

2012, p. 63), acreditaríamos que a categoria “processual” é nada mais do que avaliar formativamente. Nessa perspectiva, a professora executa os dois paradigmas de avaliação, o que ocasiona em confusões teórica e metodológica.

Talvez ela tenha denominado sua avaliação de somativa porque os alunos devem alcançar no final do ano letivo uma média, resultado da soma de avaliações, e, dentro desse sistema, a professora tenta avaliar seus alunos formativamente, chamado também de processual. Há, nessa direção, um misto de avaliações: a docente deve responder a uma normativa da escola e, ao mesmo tempo, tenta implementar a avaliação formativa.

Perguntamos, a seguir:

f) Que critérios você adota nos seus procedimentos avaliativos?

R: Desenvolvimento integral dos alunos, interesse e envolvimento nas atividades da escola, da disciplina e da área de conhecimento.

g) Que metodologias são usadas?

R: • Exames orais (seminários, debates, produção oral, exposições, etc.);

• Exames escritos (produções escritas, interpretação de texto, textos avaliativos);

• Observação nas atividades (participação e envolvimento).

A docente considera, nos seus procedimentos, os critérios “desenvolvimento”, “interesse” e “envolvimento”. Sua avaliação, assim, vai além da sala de aula, pois ela considera o envolvimento dos alunos nas atividades da escola, o que a aproxima novamente da avaliação formativa. Os instrumentos adotados nessas avaliações são as observações, exames com os gêneros do discurso (seminários, debates, produção oral, exposições) e exames escritos.

No entanto, no que tange à avaliação da produção de textos, parece que não há uma definição clara dos objetos: no item II do questionário, ela denominou que sua concepção de língua é pautada no dialogismo. Já no item III, assinalou que avalia com base em textos, situações concretas de uso da linguagem e em regras gramaticais. Há, novamente, uma mistura de concepções e de conceitos distintos.

Percebemos, portanto, que a docente pode mobilizar conceitos díspares na avaliação de textos, oriundos de concepções teóricas diferentes, ou tenta dar conta de tudo, sem saber como avaliar. Alguns de seus objetos parecem dessemelhantes, o que pode dar origem a práticas confusas. Em alguns momentos, parece que ela trabalha com a redação como objeto de avaliação. Em outros, ela trabalha com a produção textual, nas definições de Geraldi (2004).

Só a análise de uma avaliação de uma produção textual, feita pela professora, demonstraria como ela avalia de fato. Iremos a ela.

3.2 A produção textual

A produção de texto, dentro da escola, foi um instrumento usado pela professora para avaliar os alunos na disciplina “técnicas de redação comercial”. Para melhor análise, definiremos os instrumentos de avaliação como “conjunto de tarefas, atividades, exercícios, testes etc. que aplicamos com o objetivo de acompanhar a aprendizagem dos alunos” (SUASSUNA, 2007b, p. 111), que “expressam uma determinada concepção de linguagem (e de ensino-aprendizagem na área da linguagem)” (p. 114).

No contexto em questão, o instrumento usado pela professora foi a prova/teste, um instrumento de medida caracterizado por ser aplicado em um dia, horário e espaços determinados previamente pela professora ou pela escola, que necessita da nota para registrar os resultados da aprendizagem (LUCKESI, 2012).

A sala, os alunos e os professores estavam, então, durante a produção textual em condições diferentes dos dias ditos “normais”: as cadeiras foram dispostas de maneira que os alunos não pudessem “colar” e eles produziram o texto em um tempo e um horário determinado, com ansiedade e nervosismo.

Analisaremos, primeiramente, a proposta de produção de texto para depois discutirmos a avaliação da produção feita pela docente.

LEIA O TEXTO COM ATENÇÃO:

“A Vergonha” - Crônica de Luiz Fernando Veríssimo sobre o BBB

Que me perdoem os ávidos telespectadores do Big Brother Brasil (BBB), produzido e organizado pela nossa distinta Rede Globo, mas conseguimos chegar ao fundo do poço. A décima (está indo longe) edição do BBB é urna síntese do que há de pior na TV brasileira. Chega a ser difícil encontrar as palavras adequadas para qualificar tamanho atentado à nossa modesta inteligência.

Dizem que Roma, um dos maiores impérios que o mundo conheceu, teve seu fim marcado pela depravação dos valores morais do seu povo, principalmente pela banalização do sexo. O BBB 10 é a pura e suprema banalização do Sexo. Impossível assistir este programa ao lado dos filhos... Gays, lésbicas, heteros... todos na mesma casa, a casa dos “heróis”, como são chamados por Pedro Bial.

Não tenho nada contra gays, acho que cada um faz da vida o que quer, mas sou contra safadeza ao vivo na TV, seja entre homossexuais ou heterossexuais. O BBB 10 é a realidade em busca do IBOPE. Veja como Pedro Bial tratou os participantes do BBB 10. Ele prometeu um “zoológico humano divertido”. Não sei se será divertido, mas parece bem variado na sua mistura de clichês e figuras típicas.

Se entendi corretamente as apresentações, são 15 os “animais” do “zoológico”: o judeu tarado, o gay afeminado, a dentista gostosa, o negro com suingue, a *nerd* tímida, a gostosa com bundão, a “não sou piranha mas não sou santa”, o modelo Mr. Maringá, a lésbica convicta, a DJ intelectual, o carioca marrento, o maquiador *drag-queen* e a PM que gosta de apanhar (essa é para acabar!!!).

Pergunto-me, por exemplo, como um jornalista, documentarista e escritor como Pedro Bial que, faça-se justiça, cobriu a Queda do Muro de Berlim, se submete a ser apresentador de um programa desse nível. Em um e-mail que recebi há pouco tempo, Bial escreve maravilhosamente bem sobre a perda do humorista Bussunda referindo-se à pena de se morrer tão cedo. Eu gostaria de perguntar se ele não pensa que esse programa é a morte da cultura, de valores e princípios, da moral, da ética e da dignidade.

Outro dia, durante o intervalo de uma programação da Globo, um outro repórter acéfalo do BBB disse que, para ganhar o prêmio de um milhão e meio de reais, um Big Brother tem um caminho árduo pela frente, chamando-os de heróis. Caminho árduo? Heróis? São esses nossos exemplos de heróis?

Caminho árduo para mim e aquele percorrido por milhões de brasileiros, profissionais da saúde, professores da rede pública (aliás, todos os professores), carteiros, lixeiros e tantos outros trabalhadores incansáveis que, diariamente, passam horas exercendo suas funções com dedicação, competência e amor e quase sempre são mal remunerados. Heróis são milhares de brasileiros que sequer tem um prato de comida por dia e um colchão decente para dormir, e conseguem sobreviver a isso todo santo dia.

Heróis são crianças e adultos que lutam contra doenças complicadíssimas porque não tiveram chance de ter uma vida mais saudável e digna. Heróis são inúmeras pessoas, entidades sociais e beneficentes, ONGS, voluntários, igrejas e hospitais que se dedicam ao cuidado de carentes, doentes e necessitados (vamos lembrar de nossa eterna heroína Zilda Arns). Heróis são aqueles que, apesar de ganharem um salário mínimo, pagam suas contas, restando apenas dezesseis reais para alimentação, como mostrado em outra reportagem apresentada meses atrás pela própria Rede Globo.

O Big Brother Brasil não é um programa cultural, nem *educativo*, não acrescenta informações e conhecimentos intelectuais aos telespectadores, nem aos participantes, e não há qualquer outro estímulo como, por exemplo, o incentivo ao esporte, à música, à criatividade ou ao ensino de conceitos como valor, ética, trabalho e moral. São apenas pessoas que se prestam a comer, beber, tomar sol, fofocar, dormir e agir estupidamente para que, ao final do programa, o escolhido receba um milhão e meio de reais. E aí vem algum psicólogo de vanguarda e me diz que o BBB ajuda a “entender o comportamento humano”. Ah, tenha dó!!! Veja o que está por de trás\$\$\$\$\$\$\$\$\$\$\$\$\$\$\$\$ do BBB: José Neumani da Rádio Jovem Pan, fez um cálculo de que se vinte e nove milhões de pessoas ligarem a cada paredão, com o custo da ligação a trinta centavos, a Rede Globo e a Telefônica arrecadam oito milhões e setecentos mil reais. Eu vou repetir: oito milhões e setecentos mil reais a cada paredão. Já imaginaram quanto poderia ser feito com essa quantia se fosse dedicada a programas de inclusão social, moradia, alimentação, ensino e saúde de muitos brasileiros? (Poderia ser feito mais de 520 casas populares; ou comprar mais de 5.000 computadores) Essas palavras não são de revolta ou protesto, mas de vergonha e indignação, por ver tamanha aberração ter milhões de telespectadores.

Em vez de assistir ao BBB, que tal ler um livro, um poema de Mário Quintana ou de Neruda {por que não do próprio Vetissimo - afirma Giba} ou qualquer outra coisa..., ir ao cinema..., estudar..., ouvir boa música..., cuidar das flores e jardins..., telefonar para um amigo..., visitar os avós..., pescar..., brincar com as crianças..., namorar... ou simplesmente dormir. Assistir ao BBB e ajudar a Globo a ganhar dinheiro e destruir o que ainda resta dos valores sobre os quais foi construída nossa sociedade.

Redija uma carta ao autor da crônica expressando sua opinião, positiva ou negativa, ao que o mesmo expôs, argumentando de maneira a defender o ponto de vista que você apresentar.

A carta deverá apresentar os itens exigidos para esse tipo de texto e deverá ser assinada por você. O texto deverá ter o mínimo de 20 e o máximo de 30 linhas e ser apresentado em linguagem padrão levando em consideração coerência e coesão textuais, bem como ortografia adequada à linguagem exigida. Lembre-se: qualquer que seja sua posição ela deverá ir seguida de um argumento coerente.

Boa prova!

Fonte: arquivo pessoal.

A prova, ancorada numa concepção de linguagem como interação, pede a redação de uma carta destinada a Érico Veríssimo, na qual o aluno deveria se posicionar sobre a crônica lida. Dessa forma, para escrever o gênero, o aluno teria de ler o texto para compreender e identificar o posicionamento do autor.

Essa proposta se aproxima da redação mimética, pois é criado um contexto pragmático ficcional. É cobrado ao discente, amparado na liberdade de expressão e na cidadania, redigir uma carta, com a defesa de um ponto de vista, que pode ser favorável ou contrário ao autor da crônica. Há, assim, um contexto situado que deve ser levado em conta ao escrever.

A carta a ser escrita teria caráter argumentativo, já que o ponto de vista, oriundo de uma tomada decisão, deveria estar amparado em argumentos que justificassem esse posicionamento. Isso é corroborado pela professora no fim da proposta: ela pede para que a tomada de posição seja seguida de argumentos coerentes, com uma unidade lógica e de sentido.

Depois de ter solicitado a escrita de uma carta, a prova exige que o gênero apresente “os itens exigidos para esse tipo de texto” (acreditamos que sejam os elementos situacionais) e seja assinada pelo aluno, com extensão de 20 a 30 linhas e em linguagem “padrão”, com obediência à coesão e coerência textuais (dois critérios de textualidade pautados no texto) e à ortografia adequada a situação de produção. Nesse instante, são definidos os critérios de avaliação.

Vale salientar que o nível de linguagem exigido é o próximo da norma oficial, exigido pelas condições de produção desse gênero, pois o aluno responderá a um posicionamento de Érico Veríssimo, renomado escritor da Literatura Brasileira, sobre o Big Brother Brasil. Isso exige a escrita de um texto com um nível de linguagem mais formal.

Esta proposta, como é perceptível, se pauta no texto e em um contexto imaginário de uso da língua, tal como foi assinalado pela professora no questionário aplicado. Para que a proposta fosse escrita de maneira satisfatória, seria indispensável que o aluno estivesse em uma atitude responsiva em relação à crônica e, além disso, que **escrevesse como** alguém que, no direito de sua cidadania, refutasse ou colaborasse para o posicionamento do escritor, com argumentos próprios.

Além do mais, observamos que a proposta da docente executa o respondido no questionário: se pauta em uma concepção de língua como interação, usa o texto como objeto de avaliação, cobra o desenvolvimento de competências, usa a “críticidade” e a pragmaticidade para avaliar.

Entretanto, quando avalia, observamos que há algumas contradições. Passaremos a uma produção corrigida²⁶:

Figura 2 – Produção textual da Carta

²⁶ Suprimimos, no fim da carta, o nome da aluna.

Belém, 20 de Junho de 2012

Sr. Luiz Fernando Veríssimo

gratuito

A respeito do meu texto e argumentações contidas nele, pude perceber que o Sr. não é a favor de programas de televisão relacionados à Reality Show, porque o mesmo não é um programa educativo e muito menos cultural.

Com o texto de sua autoria, aprendi que enquanto gastamos dinheiro com coisas sem importância, poderíamos estar ajudando outras pessoas que estão passando por necessidade e poderíamos doar esse dinheiro para instituições sociais.

É ao ressaltar a questão da desvalorização do peso e dizer que é impossível assistir esse programa ao lado dos filhos, compreendi que isso é verdade porque as pessoas que produzem esse reality poderiam produzir programas educativos e não uma coisa que nem ensina, que não dá incentivo à nada.

É quando assistimos isso, querendo ou não estamos dando dinheiro à Rede Globo, dinheiro que poderia estar indo para outro lugar.

Tendo em vista várias opiniões sobre o Reality Show, sou contra, por haver muita violência, imoralidade, falta de ética, etc. Isso influencia muito as crianças que assistem esse programa, por achar que aquilo é o certo.

Atenciosamente,

Fonte: arquivo pessoal.

Embora a proposta de produção esteja situada em uma concepção de língua como interação, os critérios avaliativos adotados para averiguar o texto da aluna são meramente normativos, pois é apenas destacado: a) o fenômeno da crase (nos primeiro, terceiro e quinto parágrafos); b) o uso de infinitivo (no segundo parágrafo); c) o uso de uma forma verbal (no mesmo parágrafo) e d) o uso do sinal de pontuação (no último parágrafo). Enquanto isso, os outros critérios são desconsiderados, até os que estavam presentes nas recomendações da proposta.

Mesmo que o aluno redigisse uma carta considerando o fato de que seu interlocutor fosse Érico Veríssimo, com argumentos relevantes, coesa e coerente, isso

seria desconsiderado em detrimento ao atendimento da norma oficial. A avaliação feita pela professora é similar às seguintes constatações de Antunes (2011):

A avaliação atual das produções dos alunos não tem se afastado muito das práticas tradicionais de destacar (quase sempre em vermelho) os erros (que erros se destacam?) cometidos, com o acréscimo da alternativa correta ao lado. O aluno, sem ser levado a pensar a inadequação de sua escolha ou o porquê da substituição apontada, recebe passivamente esta interferência do professor e parte para a próxima experiência, sem ter ampliado sua própria capacidade de avaliar o que lê, o que diz ou o que escreve (p. 158).

Dessa forma, as produções são avaliadas, de modo geral, pela superfície do texto, com destaque nos desvios e na concordância verbal. Isso foi encontrado no trabalho da docente, pois, mesmo que a proposta ficcionalize uma situação de produção, a avaliação é pautada apenas no cumprimento à norma oficial. Temos, aqui, vários conceitos e teorias divergentes, todos constatados quando implementamos o questionário.

Considerar, na avaliação, a ortografia, a crase e a concordância foram importantes diante do exigido na proposta. Entretanto, levar em conta apenas esses critérios, sem fazer uso dos elementos interacionais e pragmáticos da proposta causou problemas na avaliação, pois a prática da professora mostrou que ela faz uso do texto para averiguar se a norma oficial está ou não sendo cumprida.

Aliás, se sabemos, com Antunes (2013), que:

No ensino de língua, o apelo maior deve ser orientado para a descoberta e a compreensão de sentidos, das intenções e da função com que as coisas são ditas. O fundamental, portanto, é perceber a função pretendida para cada uso, para cada escolha. Em tudo que dizemos, como se sabe, as escolhas não são aleatórias (p. 59).

Concluiremos que uma avaliação pautada nos critérios interacionais e pragmáticos consideraria o texto como uma unidade de sentido, pautado no que se quer dizer - com intenção e fim pretendidos - e não apenas no que a gramática tradicional determina como o “certo” e o “errado”. Usar como critérios de avaliação apenas o uso “correto” da língua esgota as possibilidades de avaliação do texto, que vai bem mais do que averiguar se todas as regras foram usadas.

Assim, mesmo com uma proposta na qual considerava as condições de produção, observamos que os critérios avaliativos da docente se pautam no uso correto da língua. Temos, portanto, um engessamento do texto. Esse se torna um objeto para

verificar, na perspectiva da avaliação somativa, se uma certa norma gramatical foi usada.

Talvez, tenhamos um caso de incompreensão teórica por parte da docente, como demonstrado no questionário. Ela pensa que avalia o texto pelas condições de efetivação do texto e pela gramática normativa. Entretanto, o que acontece, na prática, é que a professora usa a produção de texto para averiguar o uso correto, na escrita, das normas gramaticais.

Se analisássemos apenas a avaliação corrigida, diríamos que a professora trabalha com a redação clássica. No entanto, se averiguarmos a proposta de redação, argumentaríamos que o trabalho docente é a redação mimética. Esse misto de conceitos e concepções, na prática do ensino (e da avaliação) de textos, corrobora para a constatação de Marcuschi (2007), a qual diz que o texto na escola assume tanto a perspectiva da redação clássica quanto a da mimética.

4 Reflexões e apontamentos:

Defendemos que a prática de avaliação de textos não deve ser estática, porém móvel, dinâmica e dialógica. A atribuição de nota a uma produção não deve encerrar as vozes acerca do texto na escola, mas preceder e originar outras discussões. Parece que só a prática de uma avaliação formativa e com uma concepção interacionista de língua levará o aluno a alcançar a competência comunicativa, além de ajudá-lo no desenvolvimento da cidadania.

Contudo, apesar de esses saberes parecerem já serem estabilizados e cristalizados na academia, constatamos que, no trabalho da docente, tais definições não são homogêneas. Sobre isso, Tardif (2012):

Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareça contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (p. 263).

Talvez isso justifique o fato de a professora mobilizar muitos saberes que parecem ser díspares. Denominar sua avaliação de contínua e processual, e estabelecer a interação como base de seu trabalho, porém trabalhar com tipos e regras e considerar tanto as condições de efetivação do texto quanto a gramática normativa na avaliação de

textos demonstram que a docente usa muitos conceitos que pareciam ser, teoricamente, antagônicos entre si. No entanto, na sala de aula, eles coexistem e convivem entre si.

Acreditamos que avaliar textos na escola é bem mais do que destacar os erros e corrigi-los. O professor, para além de um simples verificador de erros, deve se tornar um leitor e co-autor, tendo em vista que, na vida social, lidamos com leitores e coautores de nossas produções. Avaliar textos, dessa maneira, é formar alunos para a plena cidadania, da qual todos nós temos contato diariamente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. 2ª reimpressão. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. **Aula de português**: encontro e interação. 11ª reimpressão. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. 3ª ed. São Paulo: Parábola, 2009, p.163-180.

_____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11ª. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. 2ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FERREIRA, A. T. B; LEAL, T. F. (2007) Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCHUSCHI, B; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-26, 2007.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIPPINI, L. [coord]. **Aprender a ensinar com textos de alunos**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, p.17-24, 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCHESAN, M. T. O professor e a avaliação: uma relação mal resolvida. In: ALBUQUERQUE, R.; MOTTA, A. V. [org.] **Linguagem e interação: o ensino em pauta**. São Carlos: Pedro e João Editores, p. 203-224, 2011.

MARCHUSCHI, B. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: MARCHUSCHI, B.; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 61-74, 2007.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: MARCHUSCHI, B.; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 27-44, 2007a.

_____. Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: limites e possibilidades. In: MARCHUSCHI, B.; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 111-126, 2007b.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto Pedagógico**. Belém: Curso de Letras, 2010.

OS CONTATOS LINGUÍSTICOS EM TIMOR-LESTE: MUDANÇAS E REESTRUTURAÇÃO GRAMATICAL

Davi Borges de Albuquerque*

Resumo: Timor-Leste é uma pequena ilha localizada no sudeste asiático e tem como línguas oficiais o português e o Tétum-Praça. Há milhares de anos esta ilha é alvo de contato entre povos e línguas pelo fato de fazer parte de uma rota comercial asiática documentada há séculos desde um período anterior aos europeus. Através de evidências arqueológicas e linguísticas é possível mapear migrações de povos pré-austronésios, austronésios e papuásicos, em tempos pré-históricos e em tempos históricos. Este artigo procura analisar o contato de línguas em Timor-Leste, quais línguas nativas sofreram mudanças devido ao contato e quais sofreram reestruturação gramatical devido a um contato ainda mais intenso. Ainda, as línguas de origem austronésia e papuásica de Timor-Leste sofreram mudanças linguísticas distintas, como o Tétum, o Manbae e o Tokodede que tiveram contato intenso e mudanças induzidas pelo contato, enquanto outras línguas, como o Baikenu, o Makasae e o Bunak, sofreram poucas mudanças linguísticas.

Palavras-chave: Timor-Leste. Contato de línguas. Mudança linguística. Reestruturação gramatical.

Abstract: East Timor is a small island located at Southeastern Asia and present Portuguese and Tétum-Praça as its official languages. For thousand years this island has suffered contacts with several people and languages due to its place within a commercial trade route in Asia which is documented for several centuries, even before European. Through archeological and linguistic evidences, it is possible to map the migration of Pre-Austronesian, Austronesian and Papuasic people dating pre-historical and historical times. This paper intends to analyze different degrees of language contact in East Timor, contact-induced change underwent on Timorese native languages, and in some cases grammatical restructuration due to intense contact. Furthermore, Austronesian and Papuan languages of East Timor have had divergent linguistic change, some languages, such as: Tetum, Mambae, and Tokodede, have intense contact and great contact-induced change, others languages, such as: Baikenu, Makasae, and Bunak, have only slight contact-induced change.

Keywords: East Timor. Language Contact. Contact-induced Change. Grammatical Restructuring.

* Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Foi professor cooperante da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), em Dili, Timor-Leste, e professor substituto da Universidade Federal de Sergipe (UFS). É membro do Núcleo de Pesquisa NELIM (Núcleo de Estudos de Ecolinguística e Imaginário), na Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil. E-mail: albuquerque00@hotmail.com.

1 – Introdução²⁷

Timor-Leste é uma pequena ilha localizada no sudeste asiático e há milhares de anos é alvo de contato linguístico entre diversos povos. Através de evidências arqueológicas e linguísticas é possível mapear migrações de povos pré-austronésios, austronésios e papuásicos, em tempos pré-históricos e em tempos históricos. Após as primeiras migrações pré-austronésias e papuásicas, em tempos pré-históricos, ocorreu uma migração austronésia, de povos Ambônicos, originários de Molucas, em direção à ilha de Timor. Vale lembrar que Timor fez parte da rota comercial do sudeste asiático, tendo contato com os reinos indianizados, o império chinês, povos árabes e os sultanatos malaios, e, finalmente, o contato com os colonizadores europeus, portugueses e holandeses.

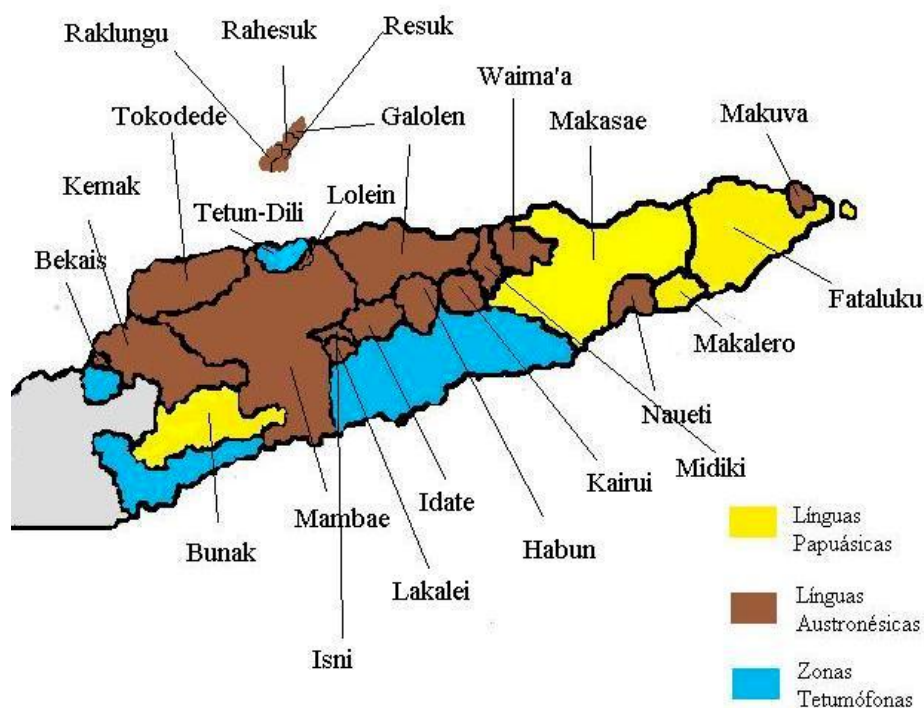
Após sofrer uma invasão da Indonésia em 1975 que se estendeu até 1999, a República Democrática de Timor-Leste reconheceu, na constituição de 2002, a língua portuguesa e a língua Tétum²⁸ (em sua variedade Tétum-Praça²⁹) como línguas oficiais, e a língua inglesa e o Malaio (em sua variedade *bahasa indonesia*) como línguas de trabalho. Ainda, há 16 línguas nativas pertencentes a duas filiações genéticas diferentes, a saber: 12 línguas austronésias e 4 línguas papuásicas que se encontram distribuídas pelo território leste-timorense de acordo com o mapa:

Mapa 1. Timor-Leste e a distribuição das línguas nativas pelo seu território

²⁷ Abreviaturas utilizadas neste trabalho: 1sg ‘1ª pessoa do singular’, 1EXC ‘1ª pessoa do plural exclusiva’, 1INC ‘1ª pessoa do plural inclusiva’, 2 ‘2ª pessoa’, 3pl ‘3ª pessoa do plural’, CAU ‘causativo’, CLF.HUM ‘classificador humano’, CNTF ‘marcador diretivo centrífugo’, COP ‘cópula’, DEF ‘definido’, DEM ‘demonstrativo’, DIST ‘distancial’, ENF ‘ênfase’, EXCL ‘exclamação’, EXI ‘existencial’, FOC ‘foco’, GEN ‘genitivo’, IN ‘inalienável’, LOC ‘locativo’, NEG ‘negação’, NOM ‘nominalizador’, PERF ‘perfectivo’, PL ‘plural’, POS ‘possessivo’, PROG ‘progressivo’, PRX ‘proximidade’, RED ‘reduplicação’, REL ‘relativizador’ e TOP ‘topicalizador’. Foram utilizadas também as abreviaturas específicas dos autores citados no decorrer deste artigo, porém elas se encontram explicadas antes dos exemplos em que são empregadas.

²⁸ Grafias alternativas *Tetum*, *Tétum* e *Tetun*. Optou-se pela grafia *Tétum*, e para seus compostos também, como *tetunófono*, *Tétum-Praça* pelo fato de ser a escrita mais adaptada à ortografia portuguesa, bem como ser essa forma a mais usada em publicações acadêmicas.

²⁹ Há duas principais variedades, a saber: Tétum-Praça e Tétum-Terik (ALBUQUERQUE, 2011b; THOMAZ, 2002). Há certa controvérsia em relação à variação dialetal da língua Tétum. Alguns autores, como Klinken (1999) e Hull e Eccles (2001), subdividem a variedade Tétum-Terik em duas, a saber: Tétum-Terik e Tétum-Fehan, acabando por considerar estas como duas variedades diferentes, aumentando o número para três variedades diferentes.



(Fonte: Albuquerque, 2011a, adaptado)

No presente trabalho apresentarei as estruturas linguísticas da língua Tétum, comparando as variedades Tétum-Praça (que sofreu diversas mudanças linguísticas devido ao contato) e Tétum-Fehan (que sofreu menos contato linguístico) por ser falada em regiões geográficas mais isoladas. Ainda, serão apresentados dados das demais línguas leste-timorenses, procurando estabelecer quais línguas sofreram mais mudanças gramaticais com o contato linguístico e quais sofreram menos e, assim, mantiveram maior número de estruturas linguísticas nativas. A comparação entre as duas variedades da língua Tétum, complementada pelos dados das demais línguas faladas em Timor-Leste, servirão para a discussão da relação entre mudança linguística e contato de línguas, bem como a classificação das línguas leste-timorenses que, pelo fato de apresentarem poucas estruturas de morfologia flexional, são apontadas como pidgins, crioulos, entre outros.

2 – Histórico dos contatos

A língua Tétum é usada como língua franca em uma grande parte da ilha de Timor desde tempos anteriores à chegada dos portugueses, provavelmente a partir do século XV, quando o reino tetumófono *Wehale* se espalhou a partir da região centro-leste da Ilha de Timor e conquistou grande parte do território e de outros povos (THOMAZ, 2002).

Ainda, há indícios de que outras línguas serviram como língua franca no sudeste asiático, são elas: o *Bazar Melayu* – variedade crioula do Malaio – usada inicialmente nos portos para a comunicação entre os diversos comerciantes, aproximadamente no século XV e o Crioulo Português de Malaca (CPMal) que teve um papel importante durante o século XVI. Desta maneira, há também a possibilidade de que essas duas línguas tenham influenciado em alguma medida o Tétum-Praça³⁰.

O Tétum-Praça é a variedade que possui o status de língua oficial e é aquela que funciona como língua franca até os dias atuais. Ela é uma das línguas leste-timorenses que sofreu um intenso contato linguístico, conforme foi mencionado anteriormente. O número de contatos entre povos, migrações, rotas e atividades comerciais etc. foi grande e ocorreram em períodos históricos distintos. A seguir encontra-se um resumo dos prováveis contatos, juntamente com suas influências nas línguas e uma provável datação:

- Em tempos pré-históricos ocorreu um contato entre os povos papuásicos, que já habitavam a ilha de Timor, com o povo que realizou a primeira migração austronésia. Este longo contato linguístico entre as línguas austronésias e papuásicas em Timor foi o fator mais importante para a formação de uma área linguística (HULL, 2001);
- A região central de Timor-Leste apresenta indícios de habitação de povos pré-austronésios distintos dos papuásicos, que já habitavam a ilha, e deram origem às línguas papuásicas. Desta maneira, as línguas da região central do país – Mambae, Tokodede e Kemak – apresentam a influência de substratos distintos que não são de origem austronésia, nem papuásica;
- A segunda migração austronésia (de origem ambônica) causou uma série de empréstimos e simplificações gramaticais, além disso, outro fato interessante é que esse povo foi totalmente assimilado à população que já habitava a ilha;
- O contato com os comerciantes de diversas origens étnicas deve ter se realizado com o uso do *Bazar Melayu* (VERSTEEGH, 2008, p. 175). Este fator causou uma série de empréstimos e outro processo de simplificação de algumas estruturas gramaticais, principalmente no Tétum (HULL, 2005), mas também nas demais línguas faladas em Timor-Leste (HULL, 2001);

³⁰ Esperança (2001) apresenta evidências de uma possível influência do Português Crioulo de Bidau (PCB) na formação do Tétum-Praça.

- No século XV o reino tetumófono de Wehale iniciou sua expansão e dominação dos demais reinos. Desta forma, a língua Tétum começou a ser aprendida como a língua do reino dominador. Assim, a aquisição não nativa (MCWHORTER, 2008) do Tétum causou mais uma nova série de simplificações gramaticais;
- A mudança da capital do Timor português, no ano 1769, de Lifau – hoje a região do enclave de Oecussi – para Díli, que era uma região falante de Mambae, causou mais uma série de simplificações gramaticais;
- Nos últimos anos, o Tétum-Praça, em sua variedade Tétum-Díli³¹, como língua urbana vem recorrendo à língua portuguesa para realizar um grande número de empréstimos relativos ao mundo moderno.

3 – A língua Tétum

O Tétum-Praça (doravante TP), quando comparado ao Tétum-Fehan (TF)³², apresenta um grande número de exemplos que corroboram para a hipótese da reestruturação gramatical devido aos diversos contatos mencionados anteriormente. Outra evidência de reestruturação gramatical é que diversas mudanças ocorreram em todos os níveis de análise linguística: fonologia, morfologia, sintaxe e léxico do TP.

Na fonologia, o TP possui diversos empréstimos fonológicos; na morfologia, a simplificação de estruturas morfológicas e algumas morfossintáticas; no léxico, uma grande quantidade de empréstimos linguísticos do português e do malaio.

De maneira distinta, o TF mantém um número considerável de estruturas linguísticas nativas. Somente a sua fonologia é que se apresenta mais simplificada, quando comparada com a do TP, pois o TF não apresenta os empréstimos fonológicos do português. Porém, muitas estruturas nativas foram mantidas no TF, principalmente as estruturas morfossintáticas.

Entre essas estruturas gramaticais presentes no TF³³, podemos citar: uma série de prefixos marcadores de sujeito no verbo TF, ausente em TP; um conjunto de afixos

³¹ Hull (2002) apresenta um esboço gramatical do Tétum-Díli, já Albuquerque (2011, p. 56) fornece uma discussão detalhada a respeito da diferencial dialetal e variação linguística da língua Tétum.

³² Variedade do Tétum-Terik que possui estudos linguísticos significativos, como a descrição elaborada por Klinken (1999), que será usada neste trabalho, por isso sua escolha para a presente análise.

³³ Os dados presentes nos exemplos e as tabelas sobre o Tetum-Fehan foram extraídos de Klinken (1999) e outros foram gentilmente cedidos pela autora.

operadores de valência e derivação em TF, com somente alguns resquícios em TP; o uso de reduplicação parcial e total em TF, enquanto este processo é limitado em TP; TP não apresenta a cópula TF *nii*; TF possui dois verbos existenciais: *iha* e *nó*, enquanto o TP manteve somente o *iha*; o sistema de negação complexo do TF foi reduzido em TP; TF apresenta um sistema de classificação nominal marcada por classificadores numerais, o TP mantém somente três desses classificadores.

A seguir, será feita uma breve análise, com a apresentação de alguns dados, de cada uma das características apontadas anteriormente.

O TF possui uma série de prefixos marcadores de sujeito no verbo que são flexionados de acordo com a pessoa, os quais se perderam totalmente em TP:

TF	Oa	ne'e	oo	m-atene	lale?	
	criança	PRX	2sg	2-conhecer	não	
TP	Oan	ne'e, ó	hatene	ka	lae?	
	criança este	2sg	conhecer	ou	não	
	'você conhece esta criança?'					
1. TF	Sia	r-alai	r-ola	r-ikar	loro-sa'e=n	baa.
	3pl	3-correr	3-ir	3-costas	sol-subir=GEN	DIST
TP	Sira	halai	ba	lorosa'e		
	3pl	correr	CNTF	leste		
	'eles fugiram em direção a leste'.					

TF apresenta um conjunto de afixos operadores de valência e derivação que se apresentam produtivos em TF e possuem somente alguns resquícios em registros literários do TP. A tabela abaixo os apresenta em TF:

Tabela 1. Derivação de nomes não abstratos para verbos

Afixo	Raiz	Glossa	Nome	Glossa
RDP parcial	simu	‘receber’	sa-simu-n	‘coisa recebida’
k(a)- -k	lele	‘flutuar’	k-lele-k	‘barco’

A seguir encontram-se alguns exemplos destes mesmos afixos em TP:

2. *fahe* ‘dividir’ > *fafahek* ‘divisão’, *la’o* ‘andar’ > *lala’ok* ‘andamento, progresso’, *seluk* ‘outro’ > *saseluk* ‘substituo’, *mii* ‘urinar’ > *mamiik* ‘bexiga’.

A reduplicação parcial e total de vocábulos para expressar diversas noções semânticas é produtiva em TF, já em TP este processo é limitado e não produtivo em TP. Digno de nota é que tanto no exemplo em (3) e na tab. (1), há também exemplos de reduplicação, porém a função para esse tipo de reduplicação é bem específica, a derivação. A reduplicação em TP somente é usada em alguns itens lexicais da língua e que de certa forma já foram cristalizados, sendo a maioria são adjetivos e advérbios, com o sentido de serialização ou intensificação, ou para fazer o plural de alguns nomes que são empréstimos linguísticos³⁴:

3. Reduplicação em TP (ALBUQUERQUE, 2011b, p. 116):

bain ‘tempo’ > *baibain* ‘todo o tempo’

loron ‘dia’ > *lorloron* ‘todo dia’

ida ‘um’ > *idaidak* ‘um por um’

liu ‘acima, passar’ > *liuliu* ‘especialmente, acima de tudo’

³⁴ A reduplicação em Tétum-Praça foi analisada detalhadamente por diferentes linguistas, destacando-se Esperança (2001), Avram (2008) e Albuquerque (2011b, p. 116).

Tabela 2. Reduplicação parcial em TF

Sílaba	Base	Glossa	Reduplicação	Glossa
CVV	hoo	‘ter’	ha-hoo-k	‘posses’
CVCVC	sukat	‘medir’	sa-sukat	‘ferramenta para medir’
CCVCVC	krakat	‘ter.raiva’	k-ra-rakat	‘raiva’
Trissílaba	hakees	‘falar’	ka-ke-es	‘fala (n.)’

O TP não apresenta a cópula *nii*, existente em TF. TP não possui nenhuma cópula:

4. TF lale, tais oo=k nii nia
 NEG roupa 2sg=GEN COP 3sg
- TP lae, o=nia hena mak ida ne’ebá.
 NEG 2sg=POS roupa FOC um DIST
 ‘Esta roupa não é tua.’

Em relação aos verbos existenciais, TF apresenta dois verbos: *iha* e *nó*, enquanto o TP manteve somente o *iha*:

5. TF Ai kanoik nee hori rai moris noo kedas.
 história este desde terra nascer EXI imediatamente
- TP Istoría ne’e iha hori rai moris.
 história este EXI desde terra nascer
 ‘Esta história existe desde o início do mundo.’
6. TF Ei! Noo fetó ida. Noo fetó ida noo oa!
 EXCL EXIST mulher um EXI mulher um e criança
- TP Ei! Iha fetó ida. Iha fetó ida ho oan!
 EXCL EXI mulher um EXI mulher um e criança

‘Ei! Há uma mulher! Há uma mulher e uma criança!’ (Dito por um homem que acabou de vê-los em uma ilha distante)

O TF apresenta um sistema de negação complexo em que a negação é marcada por diferentes itens lexicais ou gramaticais, sendo distintos também de acordo com a classe gramatical do item que está negando. Esse sistema do TF foi reduzido para três itens em TP: a negação verbal *la=*, a negação nominal *la'ós* e a negação absoluta *lae*.

7. TF Oo! Buat e'e Bei Beur ha'i!
oh coisa PRX Sr. enganar não
- TP Oo! Buat ne'e lae seño' bosok.
EXCL coisa este NEG senhor mentira
Oh! Esta coisa (na realidade uma pessoa) não é o Sr. Enganador!
8. TF Ne'e lahoos ema lian. Manu lian.
PRX realmente.não pessoa voz pássaro voz
- TP Ne'e ne'e lae ema lian manu lian.
Isto TOP NEG pessoa voz pássaro voz
Isto não é a voz de uma pessoa. (É a) voz de um pássaro.

O TF possui um sistema de classificação nominal marcada por classificadores numerais, o TP mantém somente três dos classificadores, porém com o uso facultativo e limitado a situações formais. Atualmente, só o classificador numeral humano [+ HUM] ainda é utilizado:

9. TF fetu kawa'ik na'in neen ne'e
mulher velho CLF.HUM seis PRX
- TP ferik ne'e (na'in) neen.
velha este seis
‘estas seis velhas (senhoras).’

Tabela 3. Classificadores numerais

Classificador	Significado	Classificador para
na'in	nobre	peessoas
matan	olho	búfalo e porco
lolon	galho	objetos cilíndricos grandes, ex. vela, peixes.
tahan	folha	objetos chatos e finos, ex. papel, roupa.
fuan	fruta, coração	objetos arredondados grandes, ex. coco, ovo.
musan	semente	objetos arredondados pequenos.

Esses fatores fizeram com que as diferentes variedades citadas da língua Tétum fossem classificadas de diferentes maneiras: processo de crioulização (HULL, 2001); crioulo (ETHNOLOGUE, 2009); pidgin (HAGÈGE, 2002 *apud* HAJEK, 2007). Na realidade, se verificarmos os dados linguísticos do Tétum, das demais línguas leste-timorenses e da bibliografia linguística a respeito do assunto, é possível perceber que tais classificações estão incorretas.

O Tétum-Praça, quando comparado ao Tétum-Fehan, apresenta um grande número de exemplos que corrobora para a hipótese de reestruturação gramatical (HOLM, 2004; LUCCHESI & BAXTER, 2009), que ocorreu por causa da transmissão linguística irregular, ou aquisição não nativa, conceitos que serão comentados abaixo. Em relação aos aspectos linguísticos e sócio-históricos, vale a pena salientar os seguintes: os diversos contatos linguísticos sofridos pelos diferentes povos leste-timorenses; a expansão dos reinos tetumófonos de *Servião* e *Belo*, dominando e impondo a língua Tetun aos povos vizinhos, o que facilitou seu uso como língua franca. Outra evidência de reestruturação gramatical é que diversas mudanças ocorreram em todos os níveis de análise: fonologia, morfologia, sintaxe e léxico, mas somente nas línguas de Timor-Leste que se localizavam nas zonas que sofreram maior contato linguístico, enquanto as línguas em regiões mais isoladas apresentam apenas um número reduzido de empréstimos e mudanças linguísticas, como é o caso das zonas falantes de Tétum-Fehan .

Seguindo o conceito de transmissão linguística irregular (LUCCHESI, 1994), ou de aquisição não nativa (MCWHORTER, 2007), que, grosso modo, são semelhantes e consistem na interrupção e/ou alteração de alguma forma na transmissão linguística de

uma geração para outra, defende-se aqui que o Tétum-Praça sofreu erosão de sua morfologia flexional, por causa de diversos processos sócio-históricos que influenciaram a mudança linguística, entre eles: o contato com os comerciantes de diversas origens étnicas mediado pelo uso do *Pazar Melayu* por volta dos séculos XIII e XIV; no século XV, o reino tetumófono de *Wehale* iniciou sua expansão e dominação dos demais reinos. Dessa forma, a língua Tetun começou a ser aprendida como a língua do reino dominador; a mudança da capital do *Timor Português*, no ano 1769, de Lifau (hoje a região do enclave de Oecussi) para Díli, que era uma região falante de Manbae.

Ainda, trabalhando com a hipótese de Ansaldo e Nordhoff (2009) de que simplicidade e complexidade gramaticais não estão ligadas com a idade da língua, mas com o meio ambiente linguístico, em outras palavras, caso o meio ambiente linguístico está cercado por línguas morfologicamente ricas, logo influenciará na formação de uma morfologia mais rica; caso o meio ambiente linguístico seja isolante, influenciará na formação de uma língua mais isolante, argumento também que o TP vem desenvolvendo uma “nova” morfologia flexional que está em vias de gramaticalização por causa da convivência extensa com diferentes variedades da língua portuguesa do século XVI até o XIX, principalmente com o Crioulos Portugueses Asiáticos, principalmente os Crioulos Portugueses de Malaca e Macau, e no século XX até a atualidade com a língua portuguesa e a língua inglesa. A formação dessa morfologia flexional, que será descrita abaixo, consiste no outro aspecto da reestruturação gramatical que, além de incluir a erosão da morfologia flexional, consiste na transferência funcional, o uso de um lexema com uma nova função gramatical, conforme foi estudado amplamente por Siegel (2008).

4 – Línguas Austronésias

As línguas austronésias faladas em Timor-Leste sofreram mudanças devido ao contato em escalas distintas. As línguas faladas na região centro-norte do país, região mais afetada pelo contato linguístico, apresentam uma reestruturação gramatical, como o Mambae, Tokodede e o Tétum-Praça, como foi analisado anteriormente. Já as línguas que ocupavam regiões relativamente isoladas conseqüentemente sofreram menos mudanças linguísticas com o contato, apresentando um maior número de retenções da proto-língua original, foram elas o Tétum-Terik, Baikenu e os dialetos da ilha de Ataúro (ALBUQUERQUE, 2009; HULL, 2001).

A seguir serão analisados alguns dados dessas línguas leste-timorenses. Será possível perceber por meio dos dados apresentados que as mudanças linguísticas ocorrem de maneira natural, mesmo sendo condicionadas pelo contato de línguas e povos, e que o par ‘complexidade/simplicidade linguística’, além de ser uma característica um tanto relativa, não tem ligação com a idade da língua, com as mudanças e nem com os contatos linguísticos, bem como não é um parâmetro importante para a classificação de uma língua como pidgin ou crioula.

4.1 – Mambae

A língua Mambae é falada em diversos distritos por toda a região central de Timor-Leste. Em um de seus primeiros estudos linguísticos a respeito do Mambae, Hull (2001) afirma que essa língua não possui flexão e nem outras estruturas gramaticais, o que não está em concordância com os dados que serão apresentados mais adiante. Posteriormente, o próprio autor revisou esta análise (HULL, 2003). Tanto o Manbae, quanto o Tokodede, outra língua da mesma região de Timor-Leste, são apontadas como possuidoras de estruturas crioualizadas, pelo fato de apresentarem um histórico de contato intenso, reestruturação gramatical e morfologia analítica, conforme alguns crioulistas afirmam, como McWhorter (2007).

O que ocorre, porém, é algo diferente. As línguas Mambae e Tokodede, por estarem localizadas na região central de Timor-Leste, foram aquelas que sofreram maior impacto com os sucessivos contatos e, assim, ocorreu um verdadeiro processo de reestruturação gramatical com a perda de diversas estruturas morfossintáticas, fazendo com que certos itens lexicais fossem gramaticalizados para assumir a posição e a função dos itens gramaticais perdidos. Vale lembrar que esses processos são mais bem compreendidos em Manbae pelo fato de esta ser uma das línguas mais estudadas de Timor-Leste, além do Tétum³⁵.

Assim, a língua Manbae possui a presença de morfologia flexional, tanto de morfemas que são resquícios da protolíngua (HULL, 2001), como também os mesmos cognatos gramaticalizados do Tétum-Praça, estando um estágio mais avançado de

³⁵ É possível citar os seguintes estudos linguísticos sobre o Manbae nos últimos anos: Corte-Real e Hull (1998), em que há uma análise de vários textos Manbae; Hull (2003) em que o autor faz um esboço gramatical da língua; Albuquerque (2013) em que o autor realiza um estudo do contato de línguas e seu impacto em Manbae; Fogaça (2013) em que é elaborada uma descrição fonética e fonológica da língua.

gramaticalização em Manbae³⁶, pois nesta língua são sufixos ou clíticos. Em Hull (2003a) e Albuquerque (2013), o Manbae apresenta os seguintes afixos e clíticos: prefixo *n-* marcador de 3ª pessoa do singular, em (11); o prefixo *ma-* ‘intransitivizador’³⁷, em (12); os sufixos *-ga* para marcar definição e *-id* indefinição, em (13), (14) e (16); *-ser* para marcar o definido plural, em (13) e (115); o enclítico *=ni* para marcar posse, em (14) e (16); os sufixos que marcam a flexão de gênero são *man* ‘masculino’ e *hin* ‘feminino, e *ama* ‘macho’ e *ina* ‘fêmea’³⁸, em (15) e (17)³⁹:

10. Flexão pessoal em Manbae

au	ét	‘eu vejo’
ó	ét	‘tu vês’
ua	n-ét	‘ele vê’
it/ am	ét	‘nós vemos’
im	ét	‘vós vedes’
ró	ét	‘eles veem’

11. salmatan	ma-laé	pod	atub	met
porta	INT-abrir	para	pessoa	tudo
‘a porta está aberta para todas as pessoas’				

12. méstri- ga	babar	tél	iskolanti- ser	man	pada.
professor-DEF	mandar	PERF	estudante-PL	para	casa
‘O professor mandou os estudantes para casa.’					

³⁶ Os cognatos entre Tétm-Praça e Manbae são os seguintes: Tt. *Ida* Mb. *-id*, Tt. *sira* Mb. *-ser*, Tt. *mane* Mb. *-man*, Tt. *feto* Mb. *-hin*, Tt. *aman* Mb. *-ama* e Tt. *inan* Mb. *-ina*, sendo que em Tetun Prasa são lexemas gramaticalizados, enquanto no Manbae estes mesmos lexemas são usados como formas livres (lexemas propriamente dito) ou formas presas (sufixos).

³⁷ Esses dois primeiros prefixos, *n-* e *ma-*, são retenções do proto-austronésio, de acordo com Hull (2001), Hull (2003) e Albuquerque (2013). Há vários outros afixos, não citados aqui, apontados nas publicações anteriores, que também são retenções dessa proto-língua.

³⁸ Hull (2001) afirma que esses e vários outros traços tipológicos fazem parte da área linguística de Timor-Leste, ou área timórica oriental. Digno de nota é que Timor-Leste encontra-se inserido em uma área linguística maior, conhecida como Nusantara Oriental (KLAMER, REESINK e STADEN 2007), e compartilha esses mesmos traços com as línguas faladas nela.

³⁹ Os dados do Manbae foram extraídos de Albuquerque (2013, p. 269).

13. au=**ni** ama né ruif-**id** laó aus
 1sg=POS pai dar osso-IND para cão
 ‘Meu pai deu um osso ao cachorro.’

14. lóba-**man-ser** balikan istuda
 criança-**MSC-PL** não.quer estudar
 ‘Os meninos não querem estudar.’

15. léb kdéi néi-**ga** it=**ni** sos
 poder deixar LOC-este 2sg=POS compra
 ‘Pode deixar aqui suas compras.’

16. ua ténki sos maun-**ama**
 3sg tem comprar pássaro-macho
 ‘Ele tem que comprar um galo.’

4.2 Tokodede

A língua Tokodede, língua materna do distrito de Liquiçá, apresenta morfologia isolante e sintaxe paratática e é considerada, juntamente com o Mambae e o Tétum-Praça, uma das línguas mais afetadas pelos contatos linguísticos (HULL, 2001). A reestruturação gramatical sofrida pelo Mambae foi semelhante a do Tokodede, com a simplificação de grande parte das estruturas morfossintáticas. O Tokodede se destaca, ainda, por apresentar menos resquícios das formas antigas com apenas a retenção parcial de uma série de pronomes possessivos.

17. aka’u so’a di’a kuartu telu, sala ru, diuhati.
 1POS casa ter quarto três sala dois banheiro
 ‘minha casa tem três quartos, duas salas e um banheiro’

As estruturas atuais da língua que diferenciam o Tokodede são as seguintes: uma possível formação de gênero discursivo, com o uso dos vocábulos TK. *mane* ‘homem’ ou *hine* ‘mulher’ para especificar o sexo da 1ª pessoa do discurso, como no exemplo:

18. aipil mane-kami uza kami=ni'i lapar, mane-kami di'a osa dada
quando homem-1EXC usar 1=POS coisa homem-1EXC ter dinheiro muito
'quando nós (masc.) usarmos nossos bens, então nós (masc.) teremos muito dinheiro'

Ainda, o Tokodede compartilha com o Tétum-Praça e o Mambae uma série de marcadores aspectuais e modais (17), e uma flexão, quanto ao número e à definição, do 'relativizador': TP *ne'ebé, ida-ne'ebé, sira-ne'ebé*; MB. *bae, id-bae*; TK. *mane ~ ke, iso-mane ~ iso-ke*:

19. a: peni bali her aldeia besi vila
1sg morar PERF LOC aldeia perto vila
'eu morei em uma aldeia perto da vila'

20. a: pene mane iso-ke (iso-mane) doso aka'u sa heu
1sg ver homem REL queimar 1POS casa novo
'Eu vi o homem que queimou minha casa nova'

Os exemplos acima apontam possivelmente para um novo processo de reestruturação gramatical, desta vez, porém, de maneira contrária ao do ocorrido anteriormente, com a emergência de novas categorias gramaticais sendo marcadas como: número, definição, grau de animacidade e gênero natural. Isso está ocorrendo principalmente pelo fato de as comunidades de fala dessas línguas de Timor-Leste estarem estabilizadas e por algumas gerações estão sendo adquiridas de forma natural e pela comunidade nativa (MCWHORTER, 2007). Entre essas comunidades estão: o Tokodede, que atualmente é a língua materna de um distrito inteiro, Liquiçá, e símbolo de identidade deste povo, e o Mambae falada em vários distritos e símbolo de identidade de uma etnia inteira que vive nas regiões montanhosas de Timor-Leste.

4.3 Kemak

A língua Kemak falada na fronteira com a Indonésia, principalmente no distrito de Bobonaro, encontra-se em intenso contato com a língua papuásica Bunak. Este contato aparenta ser antigo, pois o Kemak, de origem austronésica, apresenta diversos traços tipológicos papuásicos, o que fez com que sua classificação fosse duvidosa durante um longo período. Entre esses traços o Kemak apresenta uma divisão de classe de nomes e

pronomes entre alienável e inalienável, divisão esta que faz parte da tipologia das línguas papuásicas (KLAMER, REESINK & STADEN, 2007) e, ainda, a presença de uma série de pronomes duais, que é outro traço tipológico das línguas papuásicas, ambos emprestados da língua Bunak.

21. ita=bua taai karaka ulala
 1INC=DUAL NEG gostar gostar
 ‘Nós dois não gostamos de cobra.’

22. imi=bua la uma baipila
 2pl=DUAL ir casa quando
 ‘quando vocês dois irão para casa?’

23. au enu tsilu bea
 1sg beber PROG água
 ‘eu estou bebendo água’

24. au: asu di:a au: uma
 1POS cão LOC 1 casa
 ‘meu cão está em minha casa’

25. au: nipa-ga baraga
 1POS dente-IN doente
 ‘meu dente está doendo.’

4.4 Baikenu

Baikenu é falado no enclave de Oecussi e, na realidade, trata-se de um dialeto da língua Dawan, que é falada em grande parte do lado oeste da ilha de Timor, que é território indonésio. O enclave de Oecussi, chamado de Lifau na época colonial, foi a capital de Timor Português até o ano de 1769, quando foi transferida para Díli.

A influência tetumófono parece ter sido pouca no Baikenu, assim como o contato linguístico sofrido, pois a língua Dawan apresenta somente uma leve influência do Malaio. Das línguas austronésicas leste-timorenses, então, o Baikenu é a que mantém o maior

número de estruturas nativas, como uma série de classificadores e diversos marcadores sintáticos, assim como a série completa de pronomes pessoais sujeito, objeto e possessivo, ainda, esta série completa dos pronomes variam entre tônicos e átonos (MCWHORTER, 2008):

26. Qau qòt
1 cortar
'eu cortei.'

27. Nuif qi qau qote
Osso esse 1 cortar
'eu cortei esse osso.'

28. Hò m-qoet nuif?
2sg 2-cortar osso
'você cortou o osso?'

5 – Línguas Papuásicas

As línguas de origem papuásica faladas em Timor-Leste são apenas quatro, a saber: Fataluku, Makalero, Makasae e Bunak. A língua Makasae que se espalhou por uma grande parte do território a leste foi a única que sofreu reestruturação gramatical, enquanto a comunidade Fataluku, apesar de apresentar um maior número de falantes em relação às demais línguas papuásicas, manteve-se sempre como comunidade monolíngue e relativamente fechada a influências externas. O povo Bunak migrou há um tempo considerável para a região oeste de Timor-Leste e apresenta algumas influências do Tétum-Terik. Finalmente, os falantes de Makalero são em número reduzido e mantiveram-se isolados ao sul do território Makasae, mantendo muita das estruturas gramaticais nativas⁴⁰.

⁴⁰ Como o objetivo do presente trabalho era analisar as mudanças linguísticas e reestruturas gramaticais devido ao contato, a análise dos dados das línguas papuásicas será apenas comentada brevemente, pois se tratam de casos distintos das línguas austronésias, que serão analisados separadamente em um trabalho futuro.

‘A questão (aquilo que cai) era quem usaria o trator’.

5.3 Bunak

A língua Bunak falada no distrito de Bobonaro e em contato principalmente com o Kemak e o Tétum-Fehan apresenta fonologia, morfologia e léxico bem distintos das línguas vizinhas.

Na morfologia, o Bunak manteve o paradigma de pronomes pessoais inclusivos-exclusivos, singular-dual-plural, a diferença entre pronome sujeito e pronome objeto, e a marcação da oposição alienável x inalienável. Somado a esses paradigmas o Bunak desenvolveu uma série de inovações (BERTHE, 1963), entre elas: o afixo *ha-* causativo, o infixo *-l-* marcador de dualidade, *-o* e *-i* como sufixos marcadores de sg. e pl. nos nomes, e outros elementos adnominais que realizam marcações de número e elementos adverbiais que marcam TAM e alteram a valência verbal.

6 – Algumas conclusões

De acordo com as evidências apresentadas, percebeu-se que as línguas nativas de Timor= Leste sofreram mudanças gramaticais distintas conforme a natureza do contato com os outros povos. O Baikenu, o TF e os dialetos de Atauro por estarem localizados em regiões mais isoladas sofreram mudanças gramaticais leves com o contato linguístico; os povos falantes das línguas papuásicas, além de estarem localizados fora da grande área onde ocorreram os contatos linguísticos (a região central de Timor-Leste), estão em regiões mais periféricas; ainda, os povos papuásicos já haviam se fixado em Timor-Leste em um período pré-histórico; as demais línguas austronésias – Mambae, Tokodede, Kemak, entre outras – sofreram um grande impacto pelos sucessivos contatos linguísticos, o que as levou a uma reestruturação gramatical, perdendo uma grande parte de suas estruturas morfossintáticas complexas.

As estruturas morfossintáticas que se perderam no contato linguístico foram reconstruídas em Hull (2001) e entre elas encontram-se atualmente alguns resquícios nas línguas, como os que foram apresentados anteriormente: clíticos e afixos marcadores de pessoa, os diversos afixos marcadores de flexão nominal e verbal, as diferentes formas de classificação nominal, a flexão de posse, as formas complexas de negação.

Desta maneira, pode-se afirmar que a natureza das mudanças linguísticas que ocorreram por causa do contato nas línguas de Timor-Leste afetou muito mais algumas línguas do que outras, de acordo com o esquema abaixo:

– MUDANÇAS		+ MUDANÇAS		
Baikenu >	Tétun-Fehan >	Línguas >	Tétum-Praça >	Mambae
		Papuásicas	Kemak	Tokodede

O esquema acima, então, consiste em um resumo do que foi apresentado, mostrando as línguas que sofreram menos mudanças e mais mudanças linguísticas resultantes dos contatos que ocorreram com diversos povos na ilha de Timor. Ainda, Hajek (2007), quando analisa as gramáticas em contato das línguas Baikenu, Tétum e Mambae, chega à mesma conclusão: o Baikenu é a língua que sofreu menos mudança devido ao contato, enquanto o TP sofreu uma mudança mediana se comparado ao Mambae, que sofreu uma reestruturação gramatical.

Porém deve-se ter o cuidado de não confundir mudanças estruturais induzidas pelo contato com crioulização e pidginização. Pidgin é definido por Holm (1988) como uma língua reduzida resultante de um extenso contato entre povos falantes de diferentes línguas geneticamente distantes, enquanto o crioulo consiste na nativização e/ou estabilização de um pidgin. Ainda, segundo o mesmo autor, essa situação ocorre geralmente quando há um povo com status social superior aos demais, e quando o contato é entre povos falantes de línguas geneticamente próximas – como é o caso de Timor-Leste – ocorre ‘coineização’. Desta maneira, com as evidências históricas e linguísticas apresentadas, percebe-se que ocorreu apenas uma ou outra das condições necessárias para o surgimento de pidgins e/ou crioulos. Por isso, não é correto afirmar que as línguas de Timor-Leste na realidade são pidgins, crioulos, ou que sofreram processos de crioulização. O que ocorreu foi somente a influência de diferentes processos sócio-históricos de mudança linguística.

Finalmente, de acordo com a hipótese formulada por McWhorter (2008), que as línguas mantêm alto nível de complexidade gramatical naturalmente, não há possibilidade nenhuma de uma língua sofrer mudanças gramaticais aleatórias que a tornem semelhante a crioulos. O único fator que altera essa tendência natural das línguas de se manterem complexas é se por motivos sócio-históricos elas passarem a ser adquiridas em massa por não nativos e o caso extremo são os pidgins e crioulos (MCWHORTER, 2007).

Referências

- ALBUQUERQUE, D. B. Pré-história, história e contato lingüístico em Timor Leste. *Domínios de Lingu@agem*, v.6, n.2, p.75-93, 2009.
- _____. O Português de Timor Leste: contribuição para o estudo de uma variedade emergente. *Papia*, v. 21, n.1, p.65-82, 2011a.
- _____. *Esboço gramatical do Tetun Prasa: língua oficial de Timor-Leste*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília. 2011b.
- _____. Ecologia dos contatos lingüísticos em Manbae, Timor-Leste. In: COUTO, E. K. N. N.; ALBUQUERQUE, D. B.; ARAÚJO, G. P. (Org.). *Da Fonologia à Ecolingüística*. Ensaio em homenagem a Hildo Honório do Couto. Brasília: Thesaurus, 2013. p. 251-283.
- ANSALDO, U.; NORDHOFF, S. Complexity and the age of languages. In E.O. ABOH, E. O.; SMITH, N. (eds.). *Complex processes in new languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2009.
- AVRAM, A. A. An Overview of Reduplication and Compounding in Tetun Dili. *Revue Roumaine de Linguistique*, v.53, n.4, p.427-448, 2008.
- BERTHE, L. Morpho-syntaxe du Buna' (Timor central). *L'Homme*, v. 3, n. 1, p. 106-116, 1963.
- CORTE-REAL, B. A.; HULL, G. First texts in Mambai-Ainaro. *Studies in languages and cultures of East Timor*, v. 1, p. 69-87, 1998.
- ENGELHOFEN, A. On derivational processes in Fataluku, a non-Austronesian language in East Timor. In WETZELS, L. (ed.). *The Linguistics of Endangered Languages*. Contributions to Morphology and Morphosyntax, p. 333-362. Utrecht: LOT 2009.
- ESPERANÇA, J. P. T. *Estudos de Lingüística Timorense*. Aveiro: SUL, 2001.
- FOGAÇA, H. A. O. *Estudo fonético e fonológico do Mambae de Same*. Uma língua de Timor-Leste. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- GOMES, F. A. *Os Fataluku*. Tese de Doutorado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 1972.

- HAJEK, J. Language Contact and Convergence in East Timor: The Case of Tetun Dili". In: AIKHENVALD, A.; DIXON, R. (eds.). *Grammars in Contact: A Cross-Linguistic Typology*. Nova York: Oxford University Press, 2007. p. 163-178.
- HOLM, J. *Languages in Contact. The Partial Restructuring of Vernaculars*. Nova York: Cambridge University Press, 2004.
- HULL, G. A Morphological Overview of the Timoric Sprachbund. *Studies in Language and Culture of East Timor*, v.4, p. 98-205, 2001.
- _____. *Southern Mambai (Manbae-Ainaru Nor Same)*. Dili: Instituto Nacional de Linguística/ Universidade Nacional Timor Lorosa'e, 2003.
- _____. The Malay Lexical Element in Tetum. *Studies in Languages and Cultures of East Timor*, v.7, p.84-124, 2005.
- HULL, G.; ECCLES, L. *Tetum Reference Grammar*, Sydney: Sebastião Aparício da Silva Project, Dili: Instituto Nacional de Linguística/Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, 2001.
- KLAMER, M.; REESINK, G.; STADEN, M. East Nusantara as a Linguistic Area. In: MUYSKEN, P. (ed.). *From linguistic areas to areal linguistics*. Amsterdam: Benjamins, 2007.
- KLINKEN, C. *A Grammar of the Fehan Dialect of Tetun, an Austronesian Language of West Timor*. Canberra: Pacific Linguistics, 1999.
- LEWIS, P. (ed.). *Ethnologue: Languages of the World*. 16a ed. Dallas: SIL International, 2009.
- LUCCHESI, D. Variação e norma: elementos para a caracterização sociolinguística do português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, v. 12, p. 17-28, 1994.
- LUCCHESI, D.; BAXTER, A. A transmissão linguística irregular. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (orgs.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 101-124.
- HAGÈGE, C. *Morte e Rinascita delle Lingue*. Milão: Feltrinelli, 2002.
- MCWHORTER, J. *Language Interrupted: Signs of Non-Native Acquisition in Standard Language Grammars*. Nova York: Oxford University Press, 2007.
- _____. Why does a language undress? Strange cases in Indonesia. In: MIESTAMO, M.; SINNEMÄKI, K.; KARLSSON, F. (eds.). *Language Complexity: typology, contact, change*. Amsterdam: John Benjamins, 2008. p. 167-190.
- THOMAZ, L. F. *Babel Loro Sa'e: O Problema Linguístico de Timor Leste*. Lisboa: Instituto Camões, 2002.

SIEGEL, J. *The Emergence of Pidgin and Creoles Languages*. Nova York: Oxford University Press, 2008.

VERSTEEGH, K. Non-Indo-European Pidgins and Creoles. In KOUWENBERG, S.; SINGLER, J. V. (eds.) *The Handbook of Pidgin and Creoles Studies*. p. 158-186. East Sussex: Wiley-Blackwell, 2008.

WILLIAMS-VAN KLINKEN, C.; HAJEK, J; NORDLINGER, R. *Tetun Dili: A grammar of an East Timorese language*. Canberra: Pacific Linguistics, 2002.

O AMOR DE MARIANA ALCOFORADO: A NOÇÃO DE CONCEPTO E A CATEGORIA DE GÊNEROS DE DISCURSO EM CARTAS PORTUGUESAS

Ricardo Celestino⁴²
André da Costa Lopes⁴³

RESUMO

Em contribuição aos estudos realizados pela Análise do Discurso de linha francesa, temos a proposta de analisar o discurso *Cartas Portuguesas* de Mariana Alcoforado, composto no século XVII. Nossa amostra consiste na Carta I das cinco cartas de amor publicadas em 1669 e tem como tema central a relação amorosa não correspondida entre Mariana Alcoforado, freira portuguesa, e o oficial francês DeChamilly. Selecionamos como categoria para refletir os mecanismos que garantem a discursividade de nossa amostra, os gêneros de discurso, propostos por Bakhtin (1992) e Maingueneau (2008a) que os compreendem como forças reguladoras que estabilizam o enunciado a um lugar social. Destacamos Gracián (1944) que propõe a noção de concepto como recurso estético da produção discursiva seiscentista e a define como faculdade do pensamento que prevê relações inesperadas e artificiosas entre conceitos distantes, mas presentes na memória cultural de um grupo, com o intuito de examinar, em *Cartas Portuguesas*, a estabilidade do gênero carta pessoal e a construção do concepto do amor, a partir do diálogo polêmico de duas formações discursivas dissonantes na época: a Religião e a Literatura.

PALAVRAS-CHAVE: discurso, Religião, Literatura, gênero, concepto.

ABSTRACT

As a contribution to French Discourse Analysis, we examine the discourse of *Cartas Portuguesas* (Portuguese Letters), of Mariana Alcoforado, composed in the XVIIth century. Our sample consists of Carta I (Letter I), the first of five love letters published in 1669 and has as the central theme the non corresponded relationship between Mariana Alcoforado, a portuguese nun, and the French officer DeChamilly. We chose to reflect on the means through which discursivity happens in our sample: the genres of discourse, proposed by Bakhtin (1992) and Maingueneau (2008a) who see them as a regulatory force to stabilize the statement a social context. We highlight Gracián (1944) that proposes the idea of concept as an artistic procedure of sixteenth century discursive production. He defines concept as a thought faculty responsible of apprehending unexpected and artificial relations between different ideas, nevertheless present in the group's cultural memory. With the intention of examing, in *Cartas Portuguesas*, the stability of the personal letter genre and of the love concept inserted in the controversial dialogue of two dissonant discursive formations of the time: Religion and Literature.

KEY-WORDS: discourse, Religion, Literature, genre, concept.

⁴² Doutorando no Programa de Língua Portuguesa PUC/SP (ricardo.celestino2003@gmail.com).

⁴³ Doutorando no Programa de Língua Portuguesa PUC/SP (dacostta@hotmail.com).

Introdução

Em contribuição aos estudos enunciativo-discursivos propostos pela Análise do Discurso de linha francesa, doravante AD, e à noção de conceito e variedade refletidas por Gracián (1944), temos como finalidade analisar a temática do amor em *Cartas Portuguesas*, de Mariana Alcoforado.

Sóror Mariana Alcoforado nasceu na cidade de Beja, em 22 de abril de 1640 e faleceu em 1723. Freira portuguesa do Convento Nossa Senhora da Conceição, em sua cidade natal, é autora de uma importante obra para a literatura lusófona, *Cartas Portuguesas*.

Filha de uma renomada família portuguesa, Alcoforado foi destinada à vida religiosa desde muito cedo, aos 12 anos, por decisão paterna. Entre os anos de 1667 e 1668, aos 20 anos, enquanto assistia a passagem do exército francês em sua cidade, iniciou os amores com Marquês de Chamilly. Por ser de família portuguesa poderosa e tradicional, o escândalo tomou conta da cidade e Chamilly, receoso das consequências, partiu de Portugal. Antes de sua partida, prometera retornar para desposar Alcoforado. Foi, então, na ansiedade do retorno de Chamilly, que Alcoforado produziu *Cartas Portuguesas*.

Composta de cinco curtas cartas de amor, em *Cartas Portuguesas* há o retrato do amor incondicional da jovem Alcoforado, que alimenta a esperança de reencontrar o amado Chamilly. As cartas também retratam o sentimento de repressão e dualidade emotiva que vive Alcoforado, o que faz dela uma autora em potencial da estética barroca. Identificamos, no decorrer das cartas, que há o entrecruzamento de formações discursivas do sagrado e do profano, ao tematizar o amor que sente por Chamilly.

Em face ao exposto, selecionamos como condições sócio-históricas de produção as reflexões acerca da agudeza e da noção de conceito, de Gracián (1944), que servem como postulados da arte retórica do século XVII, e que nos ajudará a examinar *Cartas Portuguesas* como discurso pertencente à poética barroca seiscentista.

Como fundamentação teórica dessa pesquisa, selecionamos a categoria de gêneros de discurso, proposta por Maingueneau (2011), o qual permite que articulemos a carta como hipergênero e a epístola familiar como um gênero próprio e legítimo do século XVII, com características estilísticas, temáticas e estruturais particulares.

1. AGUDEZA E CONCEPTO NA PERSPECTIVA DE BALTAZAR GRACIAN

Uma das obras basilares que postulam a arte poética do século XVII é o Tratado da Agudeza, de Baltazar Gracián. A obra sintetiza a noção de agudeza, sob a perspectiva de que a maneira de fazer poesia opera não somente de acordo com as regras do decoro e do verossímil poético, mas também com as prescrições retóricas que tratam da técnica da argumentação e da persuasão. Agudeza é um plano para além da lógica e trata-se da faculdade do pensamento que prevê relações inesperadas e artificiosas entre conceitos distantes. Gracián (1944) propõe a agudeza como sinônimo de engenhosidade artística.

O artista seiscentista engenhoso, para Gracián (1944), é aquele que propõe no discurso uma forma de concordância entre palavras hábeis. Trata-se de uma organização lógica, que o autor denomina como artifício conceituoso. Os conceitos servem de argumento a uma beleza instituída em lugares convencionados. Considerando isto, o artista seiscentista deve propor, em seu discurso, o estabelecimento de um núcleo de adequação que condiciona agudeza, concepto, argumento e elocução numa espécie de jogo semântico que amplifica os efeitos de sentido possíveis de um verso ou, em nosso caso, de uma prosa.

O discurso artístico seiscentista opera nas fronteiras de lugares comuns, que para Gracián (1944), são conjuntos de ideias e imagens já versadas e universalizadas na Tradição. O concepto criado pelo artista seiscentista centraliza os fundamentos da agudeza, que o autor define como ato de conhecimento que expressa a correspondência que se acha entre a apresentação de objetos, situações e conjunturas de uma prática social. Para tanto, falar de concepto é refletir também sobre a noção de estilo, já que se trata de uma instância intermediária entre a imagem mental da coisa formulada e o revestimento de linguagem empregada pelo artista.

Contudo, Hansen (2002) considera que ao poeta seiscentista e, conseqüentemente ao letrado que segue os manuais retórico-poéticos de escrita, que nada é mais significativo que a originalidade expressiva. A invenção consiste em uma arte combinatória de elementos que se coletivizam quando repostos numa forma aguda e nova. Trata-se de uma ação combinatória que expressa de alguma maneira a psicologia individual do artista.

Mesmo que a produção discursiva seiscentista esteja fortemente atrelada aos manuais de escrita, aos modelos e aos repertórios de tópicos ou lugares comuns exigidos por cada gênero de discurso em dada cena de enunciação é justamente a possibilidade de elaboração de uma “forma aguda e nova” que faz com que o discurso se torne engenhoso. O poeta engenhoso é aquele que faz combinações surpreendentes que impõem um estilo, supera os modelos emulados, sendo até capaz de tornar-se modelo. Portanto, *concepto*, *agudeza* e *engenho*⁴⁴ são palavras que conduzem a noção de estilo e apontam também para a noção de autoria.

Carvalho (2007) compreende a noção de *concepto* como uma metáfora que reveste o pensamento, o conceito e a linguagem ornada. O *concepto* encena pela metáfora um procedimento de imitação, que mobiliza regras instituídas. Podemos dizer que é a equivalência entre o silogismo poético e o entimema, que operam como *motes* argumentativos ocultos no discurso artístico.

Almeida (1998) afirma que o artista tem a necessidade do conhecimento enciclopédico para atingir a engenhosidade plena exigida pelo metro seiscentista. No entanto, ao tomarmos o artista como sujeito social limitado de um conhecimento enciclopédico ideal, compreendemos que o conhecimento daquele que enuncia o discurso artístico é manifestado pelo fato de dominar sumariamente cada coisa e colher cada conceito a seu modo, produzindo sua obra. A virtude da clareza estilística garante efeito poético da maravilha, domínio do deleite e a impressão do conceito em função de uma reflexão anterior de um argumento.

Gracián (1944) reflete a existência de uma ação promovida pela capacidade intelectual e a realização da ação em linguagem para o desenvolvimento engenhoso do discurso artístico seiscentista. Compreende que a engenhosidade pressupõe a relação entre dois objetos, presentes em circunstâncias divergentes, selados no discurso e que detém um ponto de construção de efeitos de sentido de um conceito comum. Cita essa relação entre os objetos como proporção entre termos ou uma agradável simpatia

⁴⁴ No dicionário Bluteau (1728), a palavra *engenho* é descrita na seguinte acepção: força natural do entendimento com o qual o homem percebe pronta e facilmente o que lhe ensina, aprende as sentenças e artes mais dificultosas, inventa e obra muitas coisas. Algumas vezes com a palavra *engenho* significamos uma pessoa engenhosa, como quando dizemos: os maiores engenhos da antiguidade; ou fulano é um grande engenho é um dos maiores engenhos desses tempos. Esta palavra também é associada ao vocábulo latino *acutè* (agudo) nos seguintes usos: *acutè aliquid conijcere*: conjecturar alguma coisa com engenho; *acutè dicere, respondere, loqui, explicare aliquid*: dizer, responder, falar, explicar alguma coisa com engenho; *scribere acutè*, compor com engenho.

produzida pelo enunciador. Para o autor, há uma extensão do intervalo possível entre os dois objetos, que dão origem a um conceito.

A extensão do intervalo possível entre os objetos relacionados no discurso não é legítima sem uma trajetória verossímil no discurso artístico produzido. Diante disso, o conceito legitima-se dada a adequação às normas, ao contrato e ao jogo pressupostos por um gênero de discurso instituído. O conceito encontra perfeição com o engenho do poeta em estabelecer congruência entre as palavras e a prática social na qual ele se insere. No século XVII, trata-se de estabelecer uma composição não isenta de conflitos de campos, como observaremos em nossa amostra de pesquisa, ao refletirmos a constituição do gênero *carta familiar* e a maneira como aborda o tema amor.

A noção de conceito também opera como uma exploração do material das palavras e da formalização de posicionamentos. No discurso artístico seiscentista, os posicionamentos emergem por meio de um procedimento lógico, que opera na definição de um conceito que se figura a outro, ou palavras que são instrumentos para manifestar conceitos. Assim, a relação entre a noção de conceito e a Arte Barroca seiscentista é importante para nos proporcionar um olhar sobre a constituição retórica da linguagem no século XVII. Trata-se de formular e emitir a construção retórica e, ao mesmo tempo, propor efeitos de sentido sobre o co-enunciador, a partir do jogo que envolve as circunstâncias que ajudaram a produzir a agudeza.

A noção de conceito é, por assim dizer, artificiosa, na medida em que o ato de formular conceitos retóricos favorece o funcionamento decoroso de normas. Contudo, as normas são variáveis a cada gênero, em função dos inúmeros elementos poéticos que caracterizam, dentre outros, a condição de recepção do discurso, as causas, as contingências, os equívocos e os paradoxos que os conceitos exprimem. A agudeza, que é a capacidade intelectual de formatar analogias entre conceitos e ideias distantes entre si, é observada por Hansen (2002) como metáfora da faculdade intelectual do engenho.

Em face do exposto, compreendemos ser edificante refletir sobre a noção de gêneros de discurso, propostas pela AD, em sintonia com a noção de conceito teorizada por Gracián (1944) para examinarmos o ato de produção do discurso artístico-religioso seiscentista produzido por Alcoforado.

2. GÊNEROS DE DISCURSO

A linguagem é uma atividade exercida pelo homem, que irá estabelecer, por meio de enunciados, a ação entre um enunciador e um co-enunciador. Para compreendê-la em sua complexidade, uma das inúmeras veredas que se abre é a análise em torno de sua prática interacional, fruto de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos. Quando lidamos com linguagem enquanto interação, não é apenas o conhecimento gramatical dos envolvidos no processo enunciativo que nos interessa, mas principalmente a forma como enunciador e co-enunciador depreendem as condições sócio-históricas de produção, assim como o papel que devem desempenhar em um espaço institucionalizado, marcado pelas particularidades de um tempo histórico específico. Nessa perspectiva, toda produção enunciativa detém uma produção discursiva, que definimos como a construção de sentidos fruto da interação entre os enunciadores, situada em um espaço histórico, social e cultural.

Dentre as categorias possíveis para analisarmos os mecanismos que garantem a enunciação da linguagem, selecionamos os gêneros de discurso. Ponto de partida para uma reflexão enunciativo-discursiva da linguagem, entendemos como gênero forças reguladoras presentes e atuantes no discurso que estabilizam uma produção discursiva e ligam o enunciado a um determinado lugar social.

Em Bakhtin (1992, p.279), os gêneros do discurso são classificados como *tipos relativamente estáveis de enunciados*, sendo uma unidade da linguagem que dialoga com a prática social e discursiva. O autor classifica os gêneros a partir de três dimensões que se fundem indissolivelmente no todo do enunciado: o tema, a estrutura composicional e o estilo. As três dimensões que compõem o gênero devem ser consideradas mutuamente, haja vista que uma complementarará a outra no instante da análise.

O tema é o tratamento dado ao assunto do qual o enunciado irá tratar. Maingueneau (2008b, p.82) também contribui com reflexões sobre o plano do tema ao afirmar que em seu tratamento semântico há uma relação intrínseca com o plano da intertextualidade, na medida em que nenhum tema é realmente original, *dado que ele se reencontra em muitos outros discursos*. O tema não é uma unidade que seja específica para o trabalho do analista, já que *um discurso não se define por seus temas, mas por sua formação discursiva*. Os discursos, embora não partilhem temas semelhantes, possuem inúmeros pressupostos que os definem em um mesmo universo, campo e espaço discursivos.

Em um estudo enunciativo-discursivo, o interesse não é a reflexão acerca dos temas que percorrem uma obra, uma frase, um parágrafo, ou ainda, na reflexão da noção de tema por si mesma, mas sim na relação do tema com o sistema de coerções da formação discursiva que selecionamos para a análise. Devemos observar os temas em nossa amostra selecionada com a finalidade de averiguar a constituição de seu sentido e de sua relevância em uma formação discursiva específica. O tema só é observável na AD quando relacionado com um espaço discursivo específico.

Um mesmo tema pode estar presente em discursos que não coadunam com os mesmos posicionamentos em um determinado campo discursivo. O tema é ponto de partida para um olhar acerca dos sistemas de coerções que direcionam os posicionamentos que se opõem. Assim, é impossível, na AD, observarmos o tema sem estabelecer relações com o interdiscurso. Podemos resumir a relação tema e interdiscurso da seguinte maneira:

(...) Um discurso dado integra semanticamente todos os seus temas; ou seja, eles estão todos de acordo com seu sistema de restrições. (MAINGUENEAU, 2008b, p. 83 - 84)

Os temas se dividem em dois subconjuntos: temas impostos e temas específicos. Os temas impostos podem ser compatíveis ou incompatíveis com os sistemas de restrições de um campo discursivo. Se compatíveis, convergem com as formações discursivas daquele campo; se incompatíveis, são integrados às formações discursivas. Ao analisarmos um discurso religioso, observamos que os temas que o compõem ora estabelecem uma relação de compatibilidade com o campo discursivo religioso, ora de incompatibilidade, e passam a ser integrados e adaptados ao sistema de coerções de outro campo, em nosso caso, o literário.

Por estrutura composicional, Bakhtin (1992) refere-se aos elementos textuais, discursivos e semióticos que podem compor um enunciado. Reflete se é predominante em determinado gênero o ato de informar, interagir, doutrinar entre outros, e, ainda, qual a estrutura linguística e enunciativa desse gênero e como essa estrutura irá influenciar no efeito de sentido que o enunciado promove socialmente. A estrutura composicional, quando relacionada a uma formação discursiva e a um sistema de coerções, contribui para definir o estatuto do enunciador e do co-enunciador.

Por estatuto do enunciador e do co-enunciador, Maingueneau (2008b) afirma tratar-se dos papéis do enunciador e do co-enunciador que são legitimados no interdiscurso. A partir de uma competência interdiscursiva, validam-se papéis institucionais a serem seguidos tanto pelo enunciador quanto pelo co-enunciador. A dimensão institucional que oferece um papel ao enunciador determina certa relação de saber com o co-enunciador. Ao defini-los, observamos que, por meio da estrutura composicional de um gênero, tem-se condições de analisar de quem parte e a quem se dirige a enunciação, dentro de uma delimitação de papéis, contrato e jogo estabelecidos pelo gênero.

Ao pressupor um estatuto para o enunciador e o co-enunciador, estabelecemos contato com uma dêixis enunciativa espaço-temporal que determina *um conjunto de localizações no espaço e no tempo que um ato de enunciação apresenta-se*, não de forma a delimitar uma data e um local de acontecimento empíricos, mas do local da instituição que representam e das suas condições históricas naquele instante de enunciação (SOUZA-E-SILVA, 2011, p. 109).

Um gênero é cooperativo e regido por normas, oferecidas pelo sistema de coerções de um determinado campo discursivo. Como prática e interação social, o gênero proporciona a representação de papéis na prática enunciativa. A interação entre o contrato e os papéis representados tem o funcionamento de um jogo com regras implicadas e preestabelecidas que, se não cumpridas, implicam comprometimento da prática social do gênero.

O estilo marca a coletividade do enunciado produzido, a partir de um campo discursivo, de um instante sócio-histórico em que o discurso se insere e dos envolvidos na enunciação. Bakhtin (1992) compreende que o vínculo entre estilo e gênero pode determinar a padronização de uma manifestação discursiva, por exemplo, em cartas, já que nos possibilita extrair, a partir do estilo de um gênero, uma dada esfera da atividade e da comunicação humana. O estilo de um gênero do discurso está associado ao modo de enunciação do discurso com outros de um mesmo campo discursivo.

Quanto ao modo de enunciar, Maingueneau (2008a) afirma que um discurso não está associado apenas à dêixis e ao estatuto do co-enunciador e do enunciador, mas também a uma maneira de dizer. O enunciador e o co-enunciador são integrados em uma mesma sociabilidade ideal na enunciação. Entendemos por sociabilidade a qualidade, ou o ato, de tornar-se sociável a partir de uma prática discursiva, o que quer dizer que o enunciador e o co-enunciador, no instante da enunciação, são projetados a

uma prática social ideal. O texto é o processo de comunicação entre os envolvidos na enunciação, e está submetido a moderações, ritmos e plasticidades influenciados por uma instituição social específica.

O discurso possui também uma maneira de dizer, ou, ainda, um modo de enunciação, que incide em um tom, um caráter e uma corporalidade daquele que o enuncia. Maingueneau (2011) defende que o tom de um enunciado pressupõe um conjunto de características psicológicas e sociais que constituem um caráter daquele que enuncia, e, ainda, confere-lhe uma corporalidade, o que, em outras palavras, significa uma maneira de movimentar-se no espaço social. Ainda que o outro seja o limite da subjetividade no gênero epistolar, como afirma Muhana (2000), o enunciador, mesmo dentro das restrições discursivas do próprio gênero e do campo discursivo, emerge por meio de um *ethos* construído linguisticamente, capaz de dar semelhança de verdade e, conseqüentemente, um tom ao discurso. É essa maneira de dizer que torna *Cartas Portuguesas* uma produção que identifica, de certa maneira, o enunciador como detentor de um estilo que o individualiza diante de outros enunciadores que se dedicam na produção epistolar.

Nessa perspectiva, interessa-nos refletir o gênero como um ritual social dos envolvidos na enunciação. Tanto o enunciador quanto o co-enunciador assumem um papel no jogo dialógico dos gêneros, ao passo que esta relação define:

os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que deve acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito de sentido sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção (FOUCAULT, 2012, p.37).

3. ANÁLISE

Cartas Portuguesas, de Mariana Alcoforado, foram elaboradas na segunda metade do século XVII, período que marca severa regulamentação da instituição Igreja Católica nas formações discursivas éticas e morais de Portugal. Também é destaque, os embates acerca da poética da retórica clássicos que regimentavam e institucionalizavam as produções artísticas seiscentistas. Nossa amostra de pesquisa, por (des)encontrar-se nos territórios da arte e da religião, constitui-se como discurso a partir de ambas

formações discursivas. Selecionamos como amostra de nossa pesquisa a carta primeira das cinco cartas produzidas por Alcoforado, que destacamos abaixo:

Considera, meu amor, a que ponto chegou a tua imprevidência. Desgraçado!, foste enganado e enganaste-me com falsas esperanças. Uma paixão de que esperaste tanto prazer não é agora mais que desespero mortal, só comparável à crueldade da ausência que o causa. Há de então este afastamento, para o qual a minha dor, por mais subtil que seja, não encontrou nome bastante lamentável, privar-me para sempre de me debruçar nuns olhos onde já vi tanto amor, que despertavam em mim emoções que me enchiam de alegria, que bastavam para meu contentamento e valiam, enfim, tudo quanto há? Ai!, os meus estão privados da única luz que os alumia, só lágrimas lhes restam, e chorar é o único uso que faço deles, desde que soube que te havias decidido a um afastamento tão insuportável que me matará em pouco tempo. Parece-me, no entanto, que até ao sofrimento, de que és a única causa, já vou tendo afeição. Mal te vi a minha vida foi tua, e chego a ter prazer em sacrificar-ta. Mil vezes ao dia os meus suspiros vão ao teu encontro, procuram-te por toda a parte e, em troca de tanto desassossego, só me trazem sinais da minha má sorte, que cruelmente não me consente qualquer engano e me diz a todo o momento: Cessa, pobre Mariana, cessa de te mortificar em vão, e de procurar um amante que não voltarás a ver, que atravessou mares para te fugir, que está em França rodeado de prazeres, que não pensa um só instante nas tuas mágoas, que dispensa todo este arrebatamento e nem sequer sabe agradecer-to. Mas não, não me resolvo, a pensar tão mal de ti e estou por demais empenhada em te justificar. Nem quero imaginar que me esqueceste. Não sou já bem desgraçada sem o tormento de falsas suspeitas? E porque hei de eu procurar esquecer todo o desvelo com que me manifestavas o teu amor? Tão deslumbrada fiquei com os teus cuidados, que bem ingrata seria se não te quisesse com desvario igual ao que me levava a minha paixão, quando me davas provas da tua. Como é possível que a lembrança de momentos tão belos se tenha tornado tão cruel? E que, contra a sua natureza, sirva agora só para me torturar o coração? Ai!, a tua última carta reduziu-o a um estado bem singular: bateu de tal forma que parecia querer fugir-me para te ir procurar. Fiquei tão prostrada de comoção que durante mais de três horas todos os meus sentidos me abandonaram: recusava uma vida que tenho de perder por ti, já que para ti a não posso guardar. Enfim, voltei, contra vontade, a ver a luz: agradava-me sentir que morria de amor, e, além do mais, era um alívio não voltar a ser posta em frente do meu coração despedaçado pela dor da tua ausência. Depois deste acidente tenho padecido muito, mas como poderei deixar de sofrer enquanto não te vir? Suporto contudo o meu mal sem me queixar, porque me vem de ti. É então isto que me dás em troca de tanto amor? Mas não importa, estou resolvida a adorar-te toda a vida e a não ver seja quem for, e asseguro-te que seria melhor para ti não amares mais ninguém. Poderias contentar-te com uma paixão menos ardente que a minha? Talvez encontrasses mais beleza (houve um tempo, no entanto, em que me dizias que eu era muito bonita), mas não encontrarias nunca tanto amor, e tudo o mais não é nada. Não enchas as tuas cartas de coisas inúteis, nem me voltes a pedir que me lembre de ti. Eu não te posso esquecer, e não esqueço também a esperança que me deste de vires passar algum tempo comigo. Ai!, porque não queres passar a vida inteira ao pé de mim? Se me fosse possível sair deste malfadado convento, não esperaria em Portugal pelo cumprimento da tua promessa: iria eu, sem guardar nenhuma conveniência, procurar-te, e seguir te, e amar-te em toda a parte. Não me atrevo a acreditar que isso possa acontecer; tal esperança por certo me daria algum consolo, mas não quero alimentá-la, pois só à minha dor me devo entregar. Porém, quando meu irmão me permitiu que te escrevesse, confesso que surpreendi em mim um alvoroço de alegria, que suspendeu por momentos o desespero em que vivo. Suplico-te que me digas porque teimaste em me desvairar assim, sabendo, como sabias, que terminavas por me abandonar? Porque te empenhaste tanto em me desgraçar? Porque não me deixaste em sossego no meu convento? Em que é que te ofendi? Mas perdoa-me; não te culpo de nada. Não me encontro em estado de pensar em vingança, e acuso somente o rigor do meu destino. Ao separar-nos, julgo que nos fez o mais temível dos males, embora não possa afastar o meu coração do teu; o amor, bem mais forte, uniu-os para toda a vida. E tu, se tens algum interesse por mim, escreve-me amiúde. Bem

mereço o cuidado de me falares do teu coração e da tua vida; e sobretudo vem ver-me. Adeus. Não posso separar-me deste papel que irá ter às tuas mãos. Quem me dera a mesma sorte! Ai, que loucura a minha! Sei bem que isso não é possível! Adeus; não posso mais. Adeus. Ama-me sempre, e faz-me sofrer mais ainda.

Identificamos que nossa amostra de pesquisa integra-se estilisticamente a um modo cotidiano de prática epistolar. A produção de epístolas em Portugal era corriqueira no ambiente da corte, para letrados que viviam em um círculo fechado regulado por rígidas normas de comportamento social e institucional, o que influenciava também o decoro discursivo. Muhana (2000) compreende que escrever cartas era uma prática comum e esperada pelo homem cortês do século XVI e XVII. Ao contrário do que se possa pensar, as cartas ultrapassavam a comunicação estrita entre duas pessoas; eram, na verdade, públicas e, por esse motivo, na maioria das vezes, eram reunidas em epistolários para serem lidas por outros.

Muhana (*ibid*) ainda observa que a primeira pessoa no gênero epistolar nada tem a ver com uma entidade subjetiva que expressa suas verdades. Pelo contrário, a veracidade do gênero epistolar segue o mesmo princípio das artes poéticas, isto é, operam com o semelhante e diferente do verdadeiro, com o verossímil ou aparência de verdade. Portanto, a verdade no gênero epistolar é sempre relativa. O *ethos* do enunciador é construído em relação ao destinatário. Portanto, co-enunciador é peça fundamental para que se defina a linguagem e o tom da epístola, haja vista que de acordo com as regras de escrita deste gênero não se fala da mesma maneira a pessoas superiores, iguais ou inferiores. Portanto, “este é o maior limite de subjetividade epistolar passível de exposição: aquele em que o tu e o ele interessam mais do que o eu. Entre ausentes, é a imagem do destinatário, em primeiro lugar, a que mais deve se fazer presente” (*ibid*, 341). Devido a essa particularidade, tomamos co-enunciador como a instância leitora terceira, não envolvida no que é tematizado no ato enunciativo, e coenunciador a instância envolvida no ato enunciativo, a quem o enunciador se refere diretamente.

A base para a escrita epistolar, como a de qualquer prática discursiva, eram os manuais de retórica inspirados nos grandes mestres da antiguidade. O epistolário de Petrarca, influenciado primordialmente por Cícero, serviu de modelo para os preceptistas dos séculos seguintes. Suas cartas foram escritas no estilo familiar, o que corresponde ao estilo temperado, segundo a teoria dos três estilos retóricos: estilo grave, temperado, humilde. Os três estilos retóricos tem a ver com a “matéria” do discurso, ou

seja, se vai se falar de coisas elevadas, de Deuses, de Deus, de Heróis o estilo dever ser “pomposo”, grave; se vai se falar de coisas corriqueiras para um co-enunciador também letrado o estilo dever ser temperado, ou seja, deve ficar no meio: nem grave e nem humilde, tem que ser leve, gracioso e agradável, assumindo função de deleite acima de tudo. Por se tratar de uma epístola, nossa amostra, portanto, é composta de acordo com as regras de escrita do estilo temperado, visto que, embora seja rica em jogos conceituais, sua linguagem é clara. Isto pressupõe uma leitura fluída e agradável ao co-enunciador, visando primordialmente ao deleite.

Nos enunciados: *Suporto contudo o meu mal sem me queixar, porque me vem de ti. É então isto que me dás em troca de tanto amor? Mas não importa, estou resolvida a adorar-te toda a vida e a não ver seja quem for, e asseguro-te que seria melhor para ti não amares mais ninguém*, identificamos que o enunciador tem como pressuposto tematizar acerca de seu sentimento de paixão pelo co-enunciador, paixão esta não correspondida a suas expectativas. O enunciador, no entanto, coloca-se em posição de passividade relativa. Ele afirma não se queixar do mal que lhe acomete, já que vem de seu amor idealizado, mas ao mesmo tempo, queixa-se por enunciá-lo em entrelinhas e explicitamente, a seguir, em *É então isto que me dás em troca de tanto amor?* Em seguida, usa da mesma estratégia enunciativa, que proporciona ao co-enunciador criar efeitos de sentido sob o estado de espírito que se encontra o enunciador, na confluência da ausência de uma paixão física e presença da paixão ideal e sacralizada, e também sob a instância que se constrói do homem amado: ausente por compromissos institucionais, idealizado no íntimo do enunciador como direção para suas devoções, concentrações e orações. Esse excerto possui efeitos de sentido aparentemente simples capazes de expressar convincentemente o *phatos* do enunciador em linguagem clara ornada com poucos, porém, engenhosos jogos conceituais. É nesse tom que a carta é composta, o que revela seu enquadramento às regras de composição do estilo temperado. Vale lembrar que pertencer ao estilo temperado não significa ser “simples”, visto que este estilo está no meio: entre o estilo grave e o humilde.

Compreendemos também que nossa amostra de pesquisa caracteriza-se como uma carta familiar. As cartas familiares são distintas das cartas de negócios e das cartas de gênero severo e grave, que tratam de assuntos elevados, como os tratados filosóficos e políticos. Referem-se a todas as cartas escritas a parentes e amigos, tratando de assuntos de foro íntimo, cujo objetivo é, sobretudo, deleitar. A linguagem deve inspirar um efeito de naturalidade e espontaneidade, de “relatar e representar as conversações

daqueles que estão ausentes entre si” (*ibid*, p.337). O deleitar é função primeira desse gênero e está presente em toda obra como jogos conceituais (concepts), na tematização central, na estrutura e no estilo, nos lugares comuns que acionam a memória discursiva do co-enunciador, na estética etc. A amostra que selecionamos é um exemplo dos efeitos de sentido possíveis que se repetem nas demais cartas. Selecionamos, assim, para operacionalizar nossa análise, o recorte abaixo:

Recorte

Considera, meu amor, a que ponto chegou a tua imprevidência. Desgraçado!, foste enganado e enganaste-me com falsas esperanças. Uma paixão de que esperaste tanto prazer não é agora mais que desespero mortal, só comparável à crueldade da ausência que o causa. Há de então este afastamento, para o qual a minha dor, por mais subtil que seja, não encontrou nome bastante lamentável, privar-me para sempre de me debruçar nuns olhos onde já vi tanto amor, que despertavam em mim emoções que me enchiam de alegria, que bastavam para meu contentamento e valiam, enfim, tudo quanto há? Ai!, os meus estão privados da única luz que os alumiaava, só lágrimas lhes restam, e chorar é o único uso que faço deles, desde que soube que te havias decidido a um afastamento tão insuportável que me matará em pouco tempo. Parece-me, no entanto, que até ao sofrimento, de que és a única causa, já vou tendo afeição. Mal te vi a minha vida foi tua, e chego a ter prazer em sacrificar-ta. Mil vezes ao dia os meus suspiros vão ao teu encontro, procuram-te por toda a parte e, em troca de tanto desassossego, só me trazem sinais da minha má sorte, que cruelmente não me consente qualquer engano e me diz a todo o momento: Cessa, pobre Mariana, cessa de te mortificar em vão, e de procurar um amante que não voltarás a ver, que atravessou mares para te fugir, que está em França rodeado de prazeres, que não pensa um só instante nas tuas mágoas, que dispensa todo este arrebatamento e nem sequer sabe agradecer-to.

O deleite expresso em nossa amostra não pode ser tomado como referência única de expressão da emoção do enunciador, mas sim o ponto de partida para refletir o jogo conceitual enunciado. Compreendemos por deleite o ato de ocasionar prazer, deliciar-se, satisfazer-se ao apreciar os efeitos de sentido da obra, no caso da situação de comunicação seiscentista, o prazer de perceber o arranjo engenhoso de um enunciado. A carta pessoal, no século XVII, tem como pressuposto atrair o co-enunciador em um jogo retórico que seja prazeroso a quem lê, estabelecendo um cuidado em sua estética semelhante ao discurso artístico. É presente, no discurso da arte seiscentista, o jogo conceitual que opera em relação de antíteses, que, no caso de nossa amostra de pesquisa, dá-se ao olhar de bem e de mal estar do enunciador, no encadeamento dos enunciados. Embora a enunciação marque a presença de um enunciador que sofre de amor, ao referir-se a um coenunciador que a abandona, o modo de enunciação garante o efeito de sentido de deleite à dor do enunciador.

Nos enunciados *privar-me para sempre de me debruçar nuns olhos onde já vi tanto amor, que despertavam em mim emoções que me enchiam de alegria, que bastavam para meu contentamento e valiam, enfim, tudo quanto há?. Ai!, os meus estão privados da única luz que os alumia, só lágrimas lhes restam, e chorar é o único uso que faço deles, desde que soube que te havias decidido a um afastamento tão insuportável que me matará em pouco tempo,* identificamos que o deleite desencadeado pela enunciação da carta opera no ato do enunciador fazer do sofrimento amoroso que lhe acomete o seu prazer de contemplação. Podemos observar que o enunciador está localizado em um lugar de clausura, tem sua liberdade oprimida pelo compromisso institucional e sagrado do ofício missionário religioso. O amor que sente pelo co-enunciador é transposto do secular para o sagrado, quando a referência de amar não afeta o compromisso celibatário institucional, já que é uma prática contemplativa. Ainda, o enunciador manifesta-se fiel àquele que contempla, cria na contemplação as expectativas do amor secular, evocando em sua contemplação o fervor do amor carnal. Cria-se, na contemplação, um conceito de amor que pode ser compreendido tanto como sagrado quando secular. O enunciador sofre por não conseguir mais contemplar o co-enunciador dada a distância de ambos.

As adversativas enunciadas também influenciam no deleite proporcionado pela carta e, conseqüentemente, na definição do amor e do sofrimento do enunciador. Nos enunciados *Parece-me, no entanto, que até ao sofrimento, de que és a única causa, já vou tendo afeição. Mal te vi a minha vida foi tua, e chego a ter prazer em sacrificar-ta,* o enunciador mostra afeição pelo sofrimento. A vida religiosa no século XVII não é, comumente, uma opção espontânea do missionário. Trata-se de um compromisso o qual é imposto pelo meio, normalmente por decisões familiares. O sacrifício faz parte do ofício missionário cristão, que o postula como principal caminho para a redenção dos pecados e a possibilidade de aproximar-se do reino dos céus. O missionário dedica sua vida à contemplação de Cristo. Em contrapartida, o sacrifício do enunciador, que opera aos termos cristãos, é motivado por uma contemplação pecaminosa, segundo a instituição religiosa que faz parte. O religioso cristão sacrifica sua vida à contemplação de Jesus, o enunciador sacrifica-se em contemplação a seu amado. O deleite presente nessa contemplação opera entre a representação do amor motivar-se no secular e sacralizar-se. O enunciador ama tanto seu co-enunciador que o contempla em sacrifício, oferecendo-lhe a própria vida. O amor é tamanho que afeta o compromisso mais sagrado de um missionário seiscentista, que é a contemplação de Cristo. Ele coloca a risco seu destino, pró ao amor que sente pelo co-enunciador. Além disso, nesse excerto

explora-se uma tópica central, a morte de amor⁴⁵, que ativa a memória discursiva do co-enunciador e, por conseguinte, é capaz de lhe causar deleite, visto que ao reconhecer o uso de lugares comuns dispostos no enunciado, o co-enunciador, que também domina o código de composição, compraz-se porque os reconhece e porque, como um árbitro, aprova o uso engenhoso destes no enunciado.

É importante lembrar o peso que tem o pecado no século XVII. A religião centraliza-se como poder político, ético, moral e espiritual. Desvirtuar-se aos preceitos religiosos significa desvirtuar-se de todos os contratos éticos e morais instituídos na sociedade, e ainda, fadar-se às penitências que transcendem o secular e que serão eternas no pós-morte. O amor que o enunciador sente pelo co-enunciador coloca a peso tudo isto, e ainda sim, ele mantém-se em sacrifício ao amado; em termos, retóricos tal estratégia serve como tática de convencimento. Se o objetivo é alcançado, esse efeito de sentido leva ao deleite. Portanto, mesmo nessa pequena amostra de pesquisa, podemos identificar algumas estratégias capazes de tornar o enunciado aprazível para o co-enunciador.

Nos enunciados *Mil vezes ao dia os meus suspiros vão ao teu encontro, procuram-te por toda a parte e, em troca de tanto desassossego, só me trazem sinais da minha má sorte, que cruelmente não me consente qualquer engano e me diz a todo o momento: Cessa, pobre Mariana, cessa de te mortificar em vão, e de procurar um amante que não voltarás a ver, que atravessou mares para te fugir, que está em França rodeado de prazeres, que não pensa um só instante nas tuas mágoas, que dispensa todo este arrebatamento e nem sequer sabe agradecer-te*, o enunciador contempla seu amado como deveria contemplar Cristo. Toda a concentração do enunciador está na chama que acende, não por Cristo, a que manda sua missão institucional, mas transcende para o co-enunciador. O amor do missionário religioso deve ser ofertado a Cristo e somente a ele. No caso do enunciador, ao ofertar o amor ao co-enunciador, troca a sacralidade pelo sentimento secular de desassossego, de engano. Mortifica-se pelo co-enunciador, mesmo sabendo que ele não regressará. Ao mesmo tempo em que o enunciador cria uma contemplação pecaminosa, também o

⁴⁵ Aguiar e Silva (1994, p. 220), comentando a presença dessa temática em Camões, afirma “os temas da vida que é morte e da morte que é vida encontram expressão reiterada nos poetas do *dolce stil nuovo*, em Petrarca, na poesia hispânica do século XV, nos poetas petrarquistas do século XVI e XVII. [...] A morte de amor, para além de ser um tópico que exprime o sofrimento mortal do amante, pode representar, quer no plano do amor humano, quer no plano do amor divino, a consumação do amor, o clímax da união amorosa e por isso tanto o trovador-amante como o místico-amante anseiam por este momento supremo e morrem porque não morrem”.

sacraliza, já que essa contemplação contínua é idealizada. O enunciador contempla, no momento de distanciamento do co-enunciador, uma reprodução idealizada que atribui mesmo peso que Jesus. O fato de colocar em contemplação o amado igual contemplaria Jesus proporciona o efeito de sentido do amor sagrado e do amor profano em simultâneo, mobilidade típica do discurso barroco seiscentista. Identificamos que há a mobilidade do aparelho enunciativo que possibilita efeitos de sentido abertos para o amor do enunciador, o que é conceptual, segundo os pressupostos de Gracián (1944).

Nos enunciados *Considera, meu amor, a que ponto chegou a tua imprevidência. Desgraçado!, foste enganado e enganaste-me com falsas esperanças*, identificamos, recuperando Cícero (1997), características estruturais que legitimam o discurso como uma epístola que trava um diálogo *per absentiam*. Trata-se de um “diálogo” no qual não há a presença física entre o que fala e o que escuta, sendo o coenunciador o remetente em potencial do discurso que analisamos e o enunciador, o destinatário. No que diz respeito ao estilo da epístola, já que como vimos anteriormente, trata-se de um discurso que mesmo sendo dirigido a um coenunciador específico, tem pretensões de ser lido e apreciado por outros co-enunciadores, há exigência de muita destreza ou engenho daquele que escreve, visto que, diferente do orador, que fala a um público presente e pode usar recursos sensoriais, como tom de voz e gestos, aquele que escreve a carta deve usar somente as palavras para demonstrar seus afetos. Trata-se, assim, de um empreendimento engenhoso no desenvolvimento temático, já que ao enunciador recuperar os motivos de sua enunciação, também estabelece um jogo com as formações discursivas do seu tempo, para criar uma imagem de si, do co-enunciador e da situação que ambos se encontram. O enunciador coloca-se como vítima em potencial do destino, que o distanciou de seu amado, do amado, que decidiu abandonar-lhe e do meio que lhe castra a liberdade. O coenunciador é construído pelo enunciador tanto como um sujeito vítima do destino e do cumprimento institucional, como alguém que, se lhe devotou amor, tão fraco o foi que não conseguiu ultrapassar as fronteiras do compromisso institucional. O enunciador é um apaixonado em sacrifício, pois coloca a risco sua missão no mundo. O co-enunciador, ao contrário, mesmo apaixonado, desengana-se ao optar a vida institucional e não se entregar às paixões do enunciador. As formações discursivas que podem influenciar na construção desses efeitos de sentido podem variar da forte influência da cultura medieval presente no cotidiano, na moral e nos costumes da época, o qual propõe a idealização que transcende o corpo, o sacrifício da alma por um bem maior, em simultâneo com os costumes renascentistas, da valorização

antropocêntrica do homem, da fragilidade institucional e conseqüentemente desprendimento, da idealização das sensações como divindades em potencial. A chama de amor que o enunciador sente é barroco, pois se encontra no entremeio do homem renascentista e do homem medieval. O início desse diálogo entre culturas, que se aprofunda no século XVII, é marcado no maneirismo de Camões, que expressa a chama do corpo e o afugentamento do meio.

Contudo, não estamos afirmando que o enunciador possui um amor renascentista, ou ainda, que lhe impulsiona o amor aos compromissos da cultura medieval. Trata-se do desdobramento de ambas as coisas. O enunciador possui a alma apaixonada em conflito. Ao mesmo tempo em que reconhece e se identifica com os compromissos missionários, também os sente como prisão de uma liberdade desejada. O referencial que tem de amor é medieval, numa mistura renascentista, que nos leva a depreender o conceito como recurso enunciativo para expressar a polêmica em torno das formações discursivas que definem o posicionamento do enunciador.

Considerações finais

A maneira que Alcoforado encontra para expressar o amor que sente por Chamilly sofre influências das formações discursivas da religião e da arte. Da religião, pois é aquilo que institucionaliza os valores éticos e morais tanto do enunciador quanto do co-enunciador. O enunciador de nossa amostra é vítima de um amor impossível. O homem amado, por sua vez, é algumas vezes posto como vítima, outras como cúmplice das chagas que afetam o enunciador. É nesse momento, que as formações discursivas da arte, como a entendemos hoje, influenciam nos efeitos de sentido possíveis do discurso analisado. O homem amado, quando assume o papel de vítima, desdobra-se seu compromisso com a instituição que ele representa, ou seja, o exército, e o enunciador aponta que o homem amado é vítima e sofre, mas tem um espaço de escolhas, já que diferente do homem amado, o enunciador desvirtua-se de seus compromissos institucionais para dedicar a seu amor, o que, ao mesmo tempo em que potencializa o papel de vítima, a fragiliza também. Por outro lado, o enunciador como cúmplice das chagas do enunciador nos fornece uma impressão primeira de que o co-enunciador faz mal ao enunciador. O enunciador viveria bem, se nunca tivesse se deparado com seu amor. No entanto, o co-enunciador só o faz sofrer, pois substituiu a idealização mais pura e sagrada do seiscentismo português, que é a vida em missão religiosa. O

enunciador ama tanto o coenunciador que dedica seu espírito a ele, no lugar de Deus e Jesus. Nesse sentido, o coenunciador desdobra-se na confluência do malefício e benefício ao enunciador.

A contribuição de nossa pesquisa, assim, está em estabelecer diálogos com a noção de conceito de Gracián (1944), que postula a relatividade hermenêutica para a leitura e produção dos enunciados artísticos seiscentistas, com a noção de gêneros de discurso, postulado por Bakhtin (1992) em um primeiro momento e revisado por Maingueneau (2008), que sugerem um olhar ao discurso sob a perspectiva dialógica e polifônica em um e interdiscursiva em outro, com práticas sociais diversas, que não a arte. O universo de práticas sociais o qual o enunciador está em contato durante sua vida, influencia na prática enunciativa, de maneira consciente ou inconsciente, o que nos leva a ampliar as noções de conceito de Gracián (1944) não só para o olhar conflituoso e engenhoso que o artista tem para as coisas do mundo, mas como toda a sociedade portuguesa, no século XVII, encontra-se, ora mais, ora menos, suscetível ao colapso conflituoso fruto das antíteses morais e éticas que se encontra Portugal de setecentos.

Compreendemos que nossa pesquisa se faz introdutória a uma grande vereda a ser explorada e ampliada, tanto no que se refere à análise de nossa amostra, considerando a obra de Alcoforado como um vasto mundo de complexidades e expressões da arte, da filosofia, da religião e da teologia, assim como a obra de Gracián (1944) em diálogo com a AD de tendência francesa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR e SILVA, V. M. *Camões: labirintos e fascínios*. Lisboa: Edições Cotovia, 1994.

ALMEIDA, I. *Poesia maneirista*. Lisboa: Comunicação, 1998.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARRENO, Maria Isabel; HORTA, Maria Teresa e COSTA, Maria Velho da, *Novas Cartas Portuguesas*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1998 [1972].

_____. *Cartas Portuguesas*, Edição Bilingue, Prefácio e Tradução de Eugénio de Andrade, Lisboa, Assírio & Alvim, 1998.

BLUTEAU, Raphael. *Vocabulário português e latino*. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728. Disponível em: <<http://www.ieb.usp.br/online/index.asp>>.

CARVALHO, M. Socorro. Fernandes. *Poesia de Agudeza em Portugal*. São Paulo: Humanitas; Edusp; FAPESP, 2007.

CÍCERO. *Orator – Brutus*. Ed. Revis.: 1962. Harvard, Loeb Classical Library, 1997.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad.: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22º ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GRACIAN, B. *Arte de ingenio, Tratado de la Agudeza*. (1642). Madrid: Cátedra: Letras Hispánicas, 1994.

MAINGUENEAU, D. *A noção do hiperenunciador*. IN.: Polifonia. Cuiabá: EDUFMT, Nº 10, p.75-97, 2005.

_____. *Termos-chave da Análise do Discurso*. 2º Reimpressão. Trad.: Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima. Editora UFMG; Belo Horizonte, 2006.

_____. *A análise do discurso e suas fronteiras*; In: Revista Matraca. Rio de Janeiro, v.14, n.20, p.13-17, jan./jun., 2007.

_____. *Cenas da Enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008a.

_____. *O Primado do Interdiscurso*. IN: *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola, 2008b.

_____. *Análise de Textos de Comunicação*. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MUHANA, A. F. *O Gênero Epistolar: diálogo per absentiam*. In: Discurso, nº 31. Revista do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo, pp. 329-45. São Paulo, Discurso Editorial, 2000.

SOUZA-E-SILVA, M. C. *Discursividade e espaço discursivo*. IN: Comunicação e Análise do Discurso. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

A CONSTRUÇÃO DO HUMOR PELO CANCELAMENTO DE IMPLICATURAS

Makeli Aldrovandi⁴⁶

Resumo: O presente artigo situa-se no campo da Pragmática. Buscou-se explicar a forma como o humor é construído a partir do cancelamento de implicaturas e da quebra das máximas conversacionais. Para tanto, o trabalho foi embasado na Teoria das Implicaturas de Grice (1989) e, conseqüentemente, utilizou-se dos conceitos de Princípio de Cooperação e Máximas Conversacionais do mesmo autor para dar suporte à análise. O trabalho analisou tirinhas publicadas em uma rede social. Como metodologia, foram apontadas as quebras das máximas conversacionais de cada tirinha analisada, a implicatura emergente da quebra e como o cancelamento da possível implicatura faz surgir o humor. Em alguns dos casos, a implicatura é feita pelo leitor, em outros por um dos personagens. Como resultado, pode-se perceber que há, em todas as análises, uma mudança de tipo de implicatura de convencional para conversacional. Essa mudança, que não é prevista pela Teoria, poderia ser considerada a causadora do efeito humorístico das tirinhas, juntamente com a quebra das máximas.

Palavras-chave: Humor; Implicaturas; Pragmática.

Abstract: This article is placed in the field of Pragmatics. It attempted to explain how humour is built from the cancellation of implicatures and the flouting of conversational maxims. Therefore, the work was based on the Theory of Implicatures by Grice (1989), and consequently, we used the concepts of Cooperative Principle and Conversational Maxims, by the same author, to support the analysis. The study analyzed comic strips published in a social network. As for methodology, violation of conversational maxims of each comic strip analyzed and the implicature emerging from the violation were identified, and how the cancellation of a possible implicature provokes humour. In some cases, the implicature is made by the reader, in others, by one of the characters. As a result, one can see that there is, in all analyzes, a change of type of implicature: from conventional one to conversational one. This change, which is not predicted by the theory, might be the cause of the humorous effect of the comic strips, along with the flouting of the maxims.

Keywords: Humour; Implicature; Pragmatics.

Introdução

Grice é considerado por muitos o pai da Pragmática. Esse título se deve a suas inúmeras contribuições conceituais principalmente no que tange o Princípio de Cooperação e suas Máximas Conversacionais. Esses conceitos foram apresentados em seu texto *Logic and Conversation* de 1975. A partir dessas noções, muitos estudos foram desenvolvidos a respeito do significado em linguagem natural. Isso porque, segundo o Princípio de Cooperação, todos os

⁴⁶ Doutoranda em Letras/ Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (ingresso 2015). Mestre em Letras/ Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2014), com graduação em Letras (Português, Inglês e respectivas Literaturas) pelo Centro Universitário Univates (2011).

enunciadores ao enunciarem estão cooperando no sentido de produzir significados. Isto implica dizer que se algo não esperado foi enunciado, o ouvinte sabe que o enunciador o fez por alguma razão, e aquele, por sua vez, deve conseguir compreender tal razão. Dessa relação entre o significado do dito e do não dito surgiu a noção de *implicatura* também extremamente relevante e que produziu inúmeros frutos no campo da Pragmática.

O presente artigo baseia-se no texto griceano acima citado, buscando os conceitos de Princípio de Cooperação, Máximas Conversacionais e Implicatura e os aplica em quadrinhos de humor. Segundo a Teoria, a violação de tais máximas gera implicaturas. O objetivo do estudo é analisar de que forma a violação das máximas e o cancelamento das implicaturas podem provocar o efeito humorístico nas tirinhas. Além disso, busca-se analisar um fenômeno inicialmente não estudado pela Teoria: a mudança de tipo de implicatura - de convencional para conversacional. Esse fenômeno também será analisado em sua relação com o humor.

O artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentam-se o Princípio de Cooperação e as Máximas Conversacionais. Em seguida, conceitua-se a noção de Implicatura. Logo após, faz-se a análise das tirinhas do personagem Armandinho, do cartunista Alexandre Beck, apontando, em cada tirinha, a Máxima que foi violada, a Implicatura gerada pela quebra, a passagem de implicatura convencional para conversacional, o cancelamento da implicatura e, conseqüentemente, o efeito de humor. Ao final, fazem-se as considerações finais, perpassando o trabalho como um todo.

Fundamentação Teórica

Essa seção abordará os conceitos mais relevantes da teoria griceana para o presente trabalho. Será percorrido um caminho teórico pelos conceitos de Princípio de Cooperação, Máximas Conversacionais, e Implicaturas.

O Princípio de Cooperação e as Máximas Conversacionais

Como dito na introdução deste trabalho, uma das maiores contribuições conceituais de Grice foi a noção do Princípio de cooperação. Em *Logic and Conversation*, Grice (1989:26) afirma que as trocas conversacionais entre indivíduos não são feitas de comentários isolados, mas de elementos em relação. Essa relação é percebida pelos falantes como um esforço cooperativo em que se reconhece que há um propósito. Isto é, quando conversamos com alguém, temos um objetivo, e os interlocutores aceitam tal fato e se propõem a cooperar para que tal objetivo seja satisfatoriamente atingido. Grice diz:

Nós podemos então formular um esboço de princípio geral que se espera que os participantes observem, a saber: faça sua contribuição conversacional tal qual é requerida, no estágio em que ocorrer, pela direção ou propósito aceitos da troca conversacional em que você está

envolvido. Pode-se rotular isso como o Princípio Cooperativo.⁴⁷
(GRICE, 1989, p.26)

Isto é, quando em uma troca conversacional, ambos interlocutores cooperam entre si. Huang (2007:25) define o conceito *princípio cooperativo* como “um princípio subjacente que determina a maneira pela qual a linguagem é usada com máxima eficiência e efetivamente para atingir uma interação racional na comunicação⁴⁸”.

Dentro do princípio geral, Grice desenvolve quatro categorias mais específicas: as máximas. São elas: Quantidade, Qualidade, Relação e Maneira. Quanto à Máxima de Quantidade, o filósofo diz (1989:26): “Faça da sua contribuição tão informativa quanto é requerido (para os propósitos atuais da troca); Não faça da sua contribuição mais informativa do que o requerido”⁴⁹. Um exemplo de respeito a essa máxima seria a resposta “São sete horas” quando alguém perguntar “Que horas são?”.

Em relação à Máxima de Qualidade, Grice esclarece:

Sob a categoria de Qualidade, recai uma supermáxima: “Tente fazer com sua contribuição seja verdadeira”. E duas mais específicas:

1. Não diga o que você acredita ser falso;
2. Não diga algo para o qual você não tenha evidência adequada.
(GRICE, 1989, p. 27)

O que significa dizer que a máxima de qualidade está relacionada com a veracidade do que é dito. Assim, toda mentira é uma quebra da máxima de qualidade.

A Máxima de Relação diz respeito à relevância: trata-se de contribuir com enunciados relevantes à troca conversacional em andamento. Um exemplo de respeito à Máxima de Relevância estaria, por exemplo, em uma testemunha em juízo dar todas as informações pertinentes e relevantes ao caso investigado.

As três primeiras máximas, segundo Grice (1989:27), correspondem ao que é dito, isto é, o enunciado *per se*. Por sua vez, a Máxima de Maneira trata de *como* se produz o enunciado. A supermáxima de Maneira seria: “Seja claro”, dividida em quatro máximas específicas, a saber: “evite obscuridade de expressão; evite ambiguidade; seja breve (evite prolixidade desnecessária); seja ordenado” (GRICE, 1989: 27). Uma forma de obedecer a essa Máxima seria falar claramente “Fulano faleceu” em vez de dizer “Fulano não está mais entre nós”.

Huang (2001:25) sintetiza o princípio cooperativo e as máximas conversacionais dizendo que eles juntos “asseguram que em uma troca de conversação, a quantidade certa de

47 Tradução minha

48 Idem

49 Ibidem

informação seja proporcionada e que a interação seja conduzida de maneira verdadeira, relevante e compreensível”⁵⁰.

De acordo com o Princípio de Cooperação, os interlocutores sempre cooperam entre si para atingir o objetivo de uma troca conversacional. Sendo assim, quando uma das máximas acima descritas é desobedecida ou violada o outro interlocutor, pelo modelo griceano, entende que a quebra foi proposital e tentará compreender e atribuir um sentido ao que foi dito pelo enunciador. Neste ponto, faz-se relevante explicitar o conceito de *implicatura*, a ser descrito na próxima seção.

Implicatura

Como mencionado acima, ambos interlocutores possuem uma espécie de contrato em sua troca conversacional que os faz acreditar que o que outro enunciador proferir deve ter sentido, e um sentido pertinente à conversação em andamento. É dessa forma que ocorrem as *implicaturas*. Implicatura é o que está por trás, implícito, ou sugerido por um enunciado. Grice introduz o conceito de *implicatura* com o exemplo de uma resposta a uma pergunta sobre como uma pessoa estava se saindo em seu novo emprego, sendo que a resposta seria: “Oh, muito bem, eu acho. Ele gosta de seus colegas e ainda não foi preso⁵¹” (GRICE, 1989:24). O autor explica que qualquer que fosse a resposta, desde a falta de caráter de seus colegas, até a tendência da pessoa em questão de tomar atitudes impensadas, ou o que quer que esteja implícito no exemplo, certamente seria diferente do que foi declarado: que o sujeito referido não tenha sido preso.

Grice divide as implicaturas em dois grupos: as convencionais e as não convencionais (ou conversacionais). As convencionais são aquelas em que o significado convencional das palavras ajuda a determinar o que está implicado no enunciado. Um exemplo de implicatura convencional é:

Fulano é trabalhador, contudo é pobre.

O uso do conectivo *contudo* deixa implícito que por ser trabalhador, Fulano não deveria ser pobre. Isso, entretanto, não está dito no enunciado, está implicado no sentido de *contudo*, que indica uma oposição entre os dois segmentos do enunciado.

Por sua vez, as implicaturas conversacionais são aquelas que dependem do contexto da conversa, e não apenas do sentido das palavras em si. Um exemplo de implicatura conversacional seria:

Uma mãe diz ao filho pequeno: Está na hora de você ir para a cama.

E a criança responde: Mas a sua novela ainda não começou.

⁵⁰ Tradução minha

⁵¹Idem

Nesse caso, o fato de a novela ainda não ter começado implica que a hora usual de a criança ir dormir ainda não chegou, uma vez que a hora de dormir da criança parece coincidir com a hora de início da novela da mãe. O enunciado da criança só deixa esse sentido implícito em relação ao enunciado da mãe. Por isso, trata-se de uma implicatura conversacional, que não acontece apenas pelo sentido das palavras do enunciado, mas que leva em consideração o contexto da fala.

Costa (2007:06) resume as características das implicaturas convencionais dizendo que elas estão presas ao sentido convencional das palavras e são reconhecidas pela intuição linguística do interlocutor, sem cálculo lógico. Por sua vez, as implicaturas conversacionais, ainda segundo Costa (2007) devem ser: calculáveis, não-separáveis (do contexto), canceláveis, indetermináveis, não-convencionais, e não determinadas pelo dito. Quanto a ser canceláveis, Costa afirma que o cancelamento pode-se dar pelo desrespeito ao Princípio de Cooperação, ou pelo acréscimo de uma oração adicional.

Independente do tipo de implicatura de que se trata, para Grice os interlocutores seguem um padrão de tentativa de compreensão. Para o filósofo:

Ele disse que *p*; não há nenhuma razão para supor que ele não esteja observando as máximas, ou pelo menos o Princípio Cooperativo, ele não poderia estar fazendo isso a menos que não pensasse que *q*; ele sabe (e sabe que eu sei que ele sabe) que eu posso ver que a suposição que ele pensa que *q* é requerida; ele não fez nada para me impedir de pensar que *q*; ele pretende que eu pense, ou pelo menos está disposto a permitir que eu pense, que *q*; e então ele implicou que *q*. (GRICE, 1989, p. 31)52

Dessa forma, se um interlocutor sempre espera que o outro seja cooperativo e esteja observando as máximas, e a quebra de tais máximas prova implicaturas, pode-se acreditar que quando o que é dito pelo primeiro interlocutor for muito diferente do que o segundo interlocutor pensou que estivesse implicado, surge o humor. É a quebra da expectativa de implicatura, ou mesmo do cancelamento de uma implicatura, que surge o humor. Contudo, ressaltamos que uma implicatura tem sua origem na violação de uma das máximas conversacionais. O esquema abaixo pode representar essa relação:

Quebra de máxima ⇒ *implicatura* ⇒ *cancelamento de implicatura* ⇒ *humor*

ALDROVANDI, 2015.

O esquema representaria o caminho percorrido pelo interlocutor para compreender um enunciado humorístico: em um diálogo, um dos falantes quebra, ou viola, uma das máximas conversacionais. Dessa violação, o outro falante, considerando que nenhuma máxima é violada sem que haja uma intenção de alteração de sentido, faz uma implicatura a partir daquele enunciado. Porém, uma nova fala do outro interlocutor quebra, ou cancela, a implicatura inicial, dando a entender que o sentido que ele propõe não é o convencional, nem aquele resultante da primeira implicatura: trata-se de um terceiro. Esse caminho resultaria no humor.

Nas próximas seções, serão apresentadas a metodologia utilizada para este estudo e, na seção seguinte, a análise de tirinhas do cartunista Alexandre Beck, em busca da quebra das máximas conversacionais e cancelamento de implicaturas, e como tais fenômenos provocam o humor.

Metodologia

Para este trabalho, selecionamos quatro tirinhas do cartunista Alexandre Beck, cujo personagem principal é um garoto chamado Armandinho. Como metodologia de análise, serão apontadas as quebras das máximas conversacionais de cada tirinha analisada, a implicatura cabível à quebra, e como tal quebra e o cancelamento da possível implicatura provocam o humor. A análise estará centrada nas falas de Armandinho, que acabam, majoritariamente, de uma forma inesperada. As tirinhas foram obtidas na página do cartunista em uma rede social. Às vezes, a implicatura é feita pelo leitor, outras vezes por um dos personagens. Isso será apontado.

Análise

Tirinha 1



[facebook.com/tirasarmandinho](https://www.facebook.com/tirasarmandinho)

Na tirinha 1, há a quebra da Máxima de Maneira. Ao enunciar: *Não tenho muito tempo de vida*, Armandinho está sendo ambíguo. O pai, ao ouvir o enunciado do garoto, faz uma implicatura convencional, baseando-se no sentido comum da expressão: tal expressão é utilizada para indicar que alguém está prestes a morrer. Ele imagina que seja isso que o garoto esteja pensando ao enunciar-se. Porém, Armandinho cancela a implicatura do pai, transformando-a em uma implicatura conversacional, explicando que o pouco tempo de vida que ele tem é tempo vivido, não o tempo a viver. É pelo cancelamento da implicatura do pai que se dá o humor nessa tira. O humor também se deve à diferença de escopos da expressão 'tenho pouco tempo de vida' para adultos e crianças. Um adulto já viveu uma parte considerável de sua vida, o que não lhe permite considerar essa parte como 'pouco tempo'. A criança, por sua vez, viveu uma parte menor do que a que resta viver. Há ainda que se ressaltar a natureza morfossintática da ambiguidade em questão: o verbo *ter*, conjugado no presente do indicativo, pode ser interpretado sob dois aspectos diferentes: o aspecto do presente que se volta para o passado, ou seja, do passado até hoje, viveu-se pouco; e o aspecto que indica futuro: deste ponto da minha

vida em diante, terei pouco tempo para viver. Dessa relação complexa de sentidos, nasce o humor.

Tirinha 2



facebook.com/tirasarmandinho

Na tirinha 2, há a quebra da Máxima de Relação. Como apresentamos na fundamentação teórica deste trabalho, a Máxima de Relação consiste em enunciar somente o que pertence ao contexto da troca conversacional. O menino está apresentando um trabalho em sua escola sobre drogas. Sendo esse o contexto, espera-se que ele fale sobre os tipos de drogas conhecidos. Tendo falado que seu trabalho se trata da droga que mais causa danos à sociedade e a que mais vicia, o interlocutor supõe uma implicatura que leve em conta essa informação. Tratar-se-ia, então, de uma implicatura convencional provocada pelo sentido de *drogas*. Ou seja, o interlocutor busca nos seus conhecimentos prévios diferentes tipos de drogas que poderiam ser pertinentes na fala do garoto. No entanto, a implicatura torna-se conversacional, já que o sentido consensual de *drogas* é alterado. Assim sendo, a implicatura é anulada com a afirmação de Armandinho de que a droga sobre a qual ele falará é o *poder*. O humor, nesta tirinha, tem um tom irônico, já que parte-se do domínio das substâncias ilegais que viciam e chega-se ao domínio das relações de poder, em que *poder* também causa dependência, ou seja, há pessoas viciadas em ter poder. Tanto as drogas, no sentido consensual, quanto o poder, enquanto droga, podem causar danos à sociedade e a pessoas em particular.

Tirinha 3



facebook.com/tirasarmandinho

Nesta tirinha 3, a Máxima que foi quebrada foi novamente a de Relação. Neste caso, o interlocutor que viola a máxima é o pai de Armandinho. Armandinho questiona a violência cometida pelos policiais de Curitiba contra os professores durante um protesto. Em seu enunciado, ele utiliza a palavra *perigosos*. Novamente, é permitido ao leitor, baseado no sentido da palavra, supor uma implicatura convencional quando o pai do garoto afirma que, para alguns, os professores são, de fato, perigosos. Como na tirinha anterior, em que *drogas* leva o leitor a buscar um sentido no domínio das substâncias que viciam, aqui *perigosos* faz com que se busque uma referência no domínio das coisas que causam danos. Assim, seria possível que se gerasse uma implicatura na qual os professores podem causar danos físicos aos policiais, por meio de agressões, e ao patrimônio público, destruindo bens comuns. Contudo, a implicatura convencional acima descrita é cancelada, uma vez que o sentido de *perigosos* é diferente do consensual. Quando o pai de Armandinho enuncia que o perigo dos professores está em eles terem o poder de ensinar o povo a pensar, a implicatura passa a ser conversacional, ou seja, específica para aquele contexto. O humor, em tom irônico, está na relação de poder entre governo, cujos interesses são defendidos pelos policiais, e os professores. A implicatura conversacional passa a ser a de que quem pensa é um perigo para os interesses do governo, já que não se deixaria subjugar por seus desmandos e poderia representar um perigo ao poder que tal governo usufrui no momento.

Tirinha 4



facebook.com/tirasarmandinho

Na tirinha 4, Armandinho supõe uma implicatura inicialmente convencional: quando seu amigo diz que a mãe de Fabinho é *doméstica*, Armandinho vai ao domínio dos seres domésticos, como animais de estimação. Sua implicatura consiste em supor que, sendo doméstica, a mãe de Fabinho seria doce e de fácil trato, como um bichinho de estimação. Porém, isso surpreende o interlocutor de Armandinho, que esperava uma implicatura no domínio dos tipos de emprego existentes na sociedade. Percebe-se, pela implicatura de Armandinho, que para ele, seu interlocutor violou a máxima de Maneira: seu enunciado é ambíguo devido à natureza morfossintática da palavra *doméstica*. O amigo de Armandinho utiliza o termo como um substantivo que se refere ao ofício exercido pela mãe de Fabinho. Armandinho, por sua vez, o compreende como um adjetivo qualificador da maneira de agir da mãe de Fabinho. Aqui, a implicatura convencional do leitor que relaciona *doméstica* a *profissão* é quebrada por Armandinho e transformada em uma implicatura *conversacional*: específica para o contexto. Ao dizer que sua mãe não é doméstica, mas selvagem, Armandinho faz com que o leitor repense sua implicatura inicial e vá, juntamente com ele, ao domínio dos seres domesticados e ao domínio dos seres selvagens. Este último seria o domínio dos seres de difícil trato e que não são doces. Todo esse processo de levantamento de uma implicatura convencional inicial pelo leitor, sua quebra, levantamento de uma implicatura conversacional que dá um novo sentido a *doméstica* por Armandinho, e levantamento de outra implicatura, agora conversacional, pelo leitor é surge o humor.

Considerações finais

O objetivo do presente artigo foi o de explicar a construção do humor a partir da quebra das Máximas Conversacionais de Grice e do cancelamento das implicaturas advindas das violações. Para tanto, apresentaram-se, inicialmente, os conceitos fundamentais de Grice para este trabalho: Princípio de Cooperação, pelo qual os interlocutores obedecem a um contrato implícito de serem cooperativos a fim de concretizarem o objetivo de sua troca conversacional; as Máximas Conversacionais, que são quatro categorias específicas do princípio geral, a saber: Quantidade, Qualidade, Relação e Maneira. Pela Máxima de Quantidade, entende-se fazer do enunciado o tão informativo quanto necessário, não dar informações a mais, nem omitir; Por Qualidade compreende-se enunciar somente aquilo para o qual se tem evidência; Relação diz respeito a enunciar aquilo que pertença ao contexto da troca conversacional. Essas três primeiras, referindo-se ao *dito*. A última máxima, chamada de Maneira, refere-se ao *dizer*, diferente das demais. Maneira trata da forma do dizer, que deve ser clara e objetiva.

Segundo Grice, quando uma das Máximas é violada por um dos interlocutores, o outro supõe que tenha sido um ato proposital, pois ele acredita que ambos estão respeitando o Princípio de Cooperação. Assim, surge uma *implicatura*, que corresponde ao que está implícito, ou sugerido por um enunciado. A implicatura é a compreensão do que está além do dito.

Ao aplicarem-se os conceitos acima citados nas tirinhas do personagem Armandinho, pode-se perceber a violação das máximas conversacionais e como elas geram implicaturas convencionais e conversacionais. Nas análises, algumas implicaturas eram dos personagens envolvidos, outras eram do leitor. Independente de quem fosse o responsável pelas implicaturas, um fato se repetiu em todas as tirinhas analisadas. Todas as implicaturas eram do tipo *convencional*, aquelas que surgem devido ao sentido consensual das palavras. Por serem baseadas no sentido comum das palavras e expressões, e dependerem do conhecimento linguístico do interlocutor, elas não poderiam ser canceladas, conforme diz Costa (2007). Contudo, parte do efeito humorístico das tirinhas está na mudança de tipo de implicatura: de convencional para conversacional. Uma implicatura conversacional é aquela que depende do contexto em que o enunciado está sendo proferido. Tal mudança não é prevista pela Teoria, mas pode ser observada em situações como o exemplo em que Armandinho muda o sentido convencional de *doméstica* (na tirinha 4), consensualmente *a empregada do lar*, para o mesmo sentido de *domesticada*, ou seja, *dócil e de fácil trato em casa*. Outro exemplo em que o sentido comum de uma expressão é mudado pelo garoto está na tirinha 1. Armandinho utiliza a expressão *Não tenho muito tempo de vida* de forma completamente adversa ao senso comum. Comumente, essa expressão é empregada para designar que alguém está prestes a morrer. Essa é a implicatura que o pai do garoto faz. No entanto, para o menino, ela significa que ele nasceu há pouco tempo, ou seja, ele tem pouco tempo *já vivido*, não *por viver*.

Da mesma forma, as palavras *droga* (Tirinha 2), *perigosos* (Tirinha 3) e *doméstica* (Tirinha 4) adquirem um sentido diferente do convencional: um sentido único e dependente da troca conversacional entre as personagens. Poder-se-ia comprovar dessa forma que, embora não prevista pela Teoria das Implicaturas, haveria a passagem de tipo de implicatura de *convencional* para *conversacional* e que, juntamente com a quebra das Máximas Conversacionais, tal mudança e o cancelamento das implicaturas conversacionais provocariam o efeito humorístico nas tirinhas.

Referências

BECK, Alexandre. **Armandinho**. Disponível em <<https://www.facebook.com/tirasarmandinho?fref=ts>>. Acessos de 29 de abril de 2015 a 20 de junho de 2015.

COSTA, Jorge Campos da. **A teoria inferencial das implicaturas: descrição do modelo clássico de Grice**. Disponível em: <http://www.jcamposc.com.br/textos_disciplinas/ateoriainferencialdasimplicaturas.pdf>. Acesso 20 de junho de 2015

GRICE, Paul. **Logic and Conversation**. In: *Studies in the way of words*. Harvard University Press, 1989.

HUANG, Yan. **Pragmatics**. Oxford University Press: Oxford, 2007.

SILÊNCIO, SILENCIAMENTO E TORTURA: VIOLÊNCIA E SENTIDOS

Mônica Azzariti*⁵³

Resumo: O presente artigo centra-se nos conceitos de silêncio e silenciamento formulados por Eni Orlandi (2007). Tem-se como objetivo refletir, a partir das ideias apresentadas pela autora, as relações de força, poder e violência que podem funcionar nos processos de silenciamento e os sentidos produzidos pelo silêncio em circunstâncias envolvendo tortura. A análise de um caso real, no qual foi possível a gravação de um diálogo envolvendo torturador e torturado, nos permitirá avaliar e visualizar como esses processos se dão em uma realidade pouco estudada em Análise do Discurso, a realidade do crime.

Palavras-chave: interceptação telefônica; silenciamento; silêncio; tortura.

Abstract: This article focuses on the concepts of silence and silencing formulated by Eni Orlandi (2007). It has been intended to reflect, from the ideas presented by the author, the relation of forces, power and violence that may work in the silencing processes and meanings produced by the silence in circumstances involving torture. The analysis of a real case which a recording of a dialogue involving torturer and tortured was possible, will allow us to evaluate and visualize how these processes take place in a reality little studied in discourse analysis, the reality of crime.

Keywords: silence; silencing; torture; wiretapping.

Introdução

Este artigo toma emprestado como objeto de análise para suas reflexões duas ligações telefônicas, interceptadas com autorização judicial, que foram divulgadas amplamente pela mídia nacional. O áudio e sua transcrição foram encontrados disponíveis na internet no sítio *Youtube* (<https://www.youtube.com/watch?v=m0Xj-OWWHalY>; <http://extra.globo.com/casos-de-policia/bau-do-crime/fernandinho-beira-mar-comanda-execucao-de-rapaz-por-telefone-408028.html>; <http://www1.folha.uol.com.br/fol/pol/beira-marintegra.htm>⁵⁴). O material em questão contém diálogos travados entre Luiz Fernando da Costa, mais conhecido como Fernandinho Beira-Mar, o executor das ordens de Beira-Mar, um homem identificado por “Bomba”, aquele que

* Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Programa de pós-graduação em Letras – Linguística. Linha de Pesquisa: Práticas de Linguagem e Discursividade.

⁵⁴ Visitados em 19 de dezembro de 2014.

acata as ordens e realiza as ações, e a vítima, Michel Anderson Nascimento dos Santos⁵⁵.

Fernandinho Beira-Mar, preso pela primeira vez aos 20 anos e considerado um dos maiores traficantes de armas e drogas da América Latina, líder da facção criminosa Comando Vermelho, está preso desde 2002 e já foi sentenciado a mais de 200 anos de prisão⁵⁶, mas somente no dia 26 de agosto de 2014 seria julgado pelo crime que envolve o áudio, objeto de análise neste artigo. O julgamento foi adiado pelo Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro por solicitação do Ministério Público Estadual que suspeitava de um plano para resgatar o réu, quando o mesmo fosse transportado para o Tribunal do Júri, local onde se daria o julgamento, em Duque de Caxias. Além do risco de fuga, o Ministério Público acreditou que o poder intimidatório do réu pudesse influenciar os jurados⁵⁷, moradores da mesma região em que nasceu Fernandinho Beira-Mar e local onde o crime foi cometido, em 1999. Michel Anderson Nascimento dos Santos foi torturado e em seguida assassinado. Teve os pés, as mãos e orelhas decepadas antes de morrer e foi obrigado a falar com seu algoz.

Ao analisar os discursos envolvidos no diálogo entre torturador e torturado, percorre-se neste trabalho um caminho de reflexão sobre o funcionamento do silêncio, os processos de silenciamento e os sentidos produzidos, com base na teoria de Eni Orlandi sobre as formas do silêncio. O objetivo é explicitar o movimento de sentidos do silêncio que configura e reflete o poder da violência em um caso real envolvendo um crime bárbaro.

No início é o silêncio

O silêncio é fundante, como nos diz Orlandi (2007, p. 14), porém tomá-lo como objeto de estudo não é tarefa fácil. Aprender sua opacidade e seu trabalho no processo de significação traz a responsabilidade de nos colocarmos entre o dizível e o indizível,

⁵⁵ http://www.istoe.com.br/reportagens/369308_UMA+CIDADE+COM+MEDO. Revista ISTO É; N° Edição: 2326 | 20. Jun.14 - 20:50 Visitada em 19.Dez.14 e retirado do Processo da 4ª Vara Criminal da Comarca de Duque de Caxias.

⁵⁶ http://pt.wikipedia.org/wiki/Fernandinho_Beira-Mar (visitado em 19 de dezembro de 2014).

⁵⁷ <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-07/justica-do-rio-suspende-julgamento-de-beira-mar-pedido-do-mp>(visitado em 19 de dezembro de 2014).

entre o dito e o não-dito. Nesse sentido, a autora acredita que o mais importante é se compreender que:

Há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras; o estudo do silenciamento nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sob a rubrica do ‘implícito’ (Orlandi, 2007, p. 11-12).

Não devemos pensar o silêncio como ausência, pois a linguagem só tem seu espaço a partir do silêncio. Um professor, ao invés de pedir a palavra, pede silêncio para que possa iniciar uma fala ou explicação. As palavras surgem do silêncio e o silêncio é necessário entre elas. É ele que produz as condições do significar. Ele é o real do discurso, ele é múltiplo. É no silêncio que as relações de poder podem ser significadas. Silêncio é poder. Orlandi destaca o silêncio, colocando-o em uma posição primordial e indissociado do discurso, mediador das relações entre linguagem, mundo e pensamento. O livro de um papel “passivo” e o coloca como movimento da significação. Com efeito, é colocando o silêncio como categoria do discurso que se faz do não-dito algo que significa e que, apesar de não verbalizado, é condutor de sentidos e, portanto, o lugar dos sentidos além das palavras. Por que o silêncio não fala, ele “apenas” significa por si só. Desse modo, significar com o silêncio é diferente de significar com palavras. Ele tem sua força e sua presença faz significar no lugar onde as palavras não podem, fazendo com que o sentido não pare, somente mude seu trajeto. Mas Orlandi (2007) diferencia o silêncio fundador, aquele que produz a condição do significar, da política do silêncio que pode ocorrer em duas situações: a) o silêncio constitutivo, em que uma palavra silencia outras palavras; e b) o silêncio local (da censura) que se refere ao que é proibido dizer. Neste artigo procuramos refletir o ritmo da significação que existe entre o movimento do silêncio e da linguagem, que vai além do silêncio fundante, e se estabelece nesse contínuo significante do que é posto em silêncio, como política do silêncio, isto é, o silenciamento.

Silenciamento e discurso

Podemos estar em silêncio e estar significando. Se nos calamos isso tem um sentido e o silêncio é tão significante que pode até incomodar. Se nos sentimos

silenciados podemos estar em silêncio ou nos colocar em silêncio falando o outro, aquilo que pode ser dito, ou aquilo que se espera que se fale. Seja por educação, respeito ou medo, muitas vezes o ato de falar é apenas uma cortina usada para que outros sentidos não apareçam. Isso é o silenciamento. Mas o sentido silenciado não é desprovido de importância. O gesto de falar tem seu papel e, por certo, configura um tipo de silenciamento, uma espécie de censura imposta como poderemos observar no diálogo objeto deste artigo. A vítima, durante o processo de tortura, não foi impedida de falar, ao contrário foi estimulada a falar sobre a penalidade imposta ao seu corpo. Esse processo tornou-se um castigo-espetáculo, em que não bastou infringir a punição, a mitigação da pena, a ostentação do suplício, ela teve que se constituir em uma cena, uma cena de enunciação. Seu dizer foi orientado pelas regras da política do silêncio imposta e já naturalizada constituída pelo que Maingueneau (2001) chama de cenografia. Essa cenografia construída interpela a vítima que assume uma determinada posição, “escolhe” silenciar-se.

O significado de silenciamento, aqui, não é o silêncio, mas “o pôr em silêncio”. Esse movimento, essa ação, mostra o funcionamento do interdiscurso, lugar dos modos de construção da produção de sentidos, pré-requisito indispensável para pensarmos os processos discursivos e a materialidade da linguagem na construção de uma realidade. Após a atuação da autora por 10 anos no contexto de segurança pública, podemos inferir que no mundo do crime o silêncio pode significar (a) não querer falar de si, por autoproteção, medo ou enfrentamento; (b) não querer falar do outro, o que no meio da criminalidade é chamado “X9”; (c) negação de um fato, e nesse caso “o dizer outro”; (d) tentativa de manipulação, onde se diz o que interessa ser dito; (e) construção do enunciado, onde o silêncio corresponde a um apoio, um suporte, dando o tempo suficiente à reformulação do discurso; (f) opressão, aquela que vem da intimidação; (g) ameaça, aquela que parte de quem tem o poder⁵⁸. Se destacarmos as falas de Michel, podemos observar uma relação de submissão, pistas de um discurso atravessado por formações discursivas permeadas pela violência, pela coação e pelo medo. É no discurso onde “algo significa antes e em outro lugar” (ORLANDI, 2007), que torna possível todo dizer que retorna sob a forma do pré-construído que identificamos em determinadas formações discursivas. As diferentes formulações de enunciados se

⁵⁸ Retirado da experiência de 8 anos da autora atuando como perita no Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro.

reúnem em pontos de dizer, em regiões historicamente determinadas de relações de força e de sentidos: as formações discursivas (ORLANDI, 2007).

Nesse sentido é que devemos ir além do dito. Quem é Luiz Fernando da Costa? Quem é Beira-Mar? O posicionamento discursivo que Michel assume nos leva a crer que ele conhece seu torturador. O que é dito e, mais importante, como é dito, nos traz a sensação de distanciamento entre o que Michel está vivendo e o que está verbalizando através de suas palavras, nos fazendo refletir sobre os processos de produção de sentidos e o que está sendo silenciado.

Alguns trechos do diálogo foram reproduzidos abaixo. As duas ligações juntas totalizam quatro páginas de transcrição.

FERNANDO: E aí tudo tranquilo?

MICHEL: Tô, tô todo cortado, sem as duas orelha.

FERNANDO: É mermo?

MICHEL: Tô sem os dois pé.

FERNANDO: Hum, então fala com meu amigo aqui como é que cê tá. Fala com meu amigo, meu amigo qué sabê como é que cê tá, que ele... Ele gosta, ele é desenhista, ele qué ti desenhá, fala com o meu amigo aqui.

AMIGO: Opa?!

MICHEL: Alô.

AMIGO: Oi.

MICHEL: Eu tô sem os dois pé, os dedo tá tudo pen, pendurado.

AMIGO: Tá pendurado... hã?

MICHEL: Tá pendurado, eu, eu, a orelha direita ran, rancaram tudo. Não dá para ouvir não, eu tô escutando só um barulho fazer assim ó... e na orelha esquerda...

AMIGO: ah...

MICHEL: Rancaram um pedaço só pra mim tentar ouvir, senão não ia conseguir falar com vocês.

(...)

FERNANDO: Já tiraram seus dois pé já tamém?

MICHEL: Rancaram os dois pé meu.

FERNANDO: Seus dois pés?

MICHEL: Tá, tá tudo pendurado. Tá só, só sobrô só o calcanhar.

FERNANDO: Caraaamba! E os dedinho?

MICHEL: Os dedinho tá tudo pendurado.

FERNANDO: É mermo é, e a orelha, orelha é gostoso?

MICHEL: Hã?

FERNANDO: Orelha é gostoso?

MICHEL: É muito grande, num desceu na boca di...

FERNANDO: É mermo?

MICHEL: Qua, quase que eu num engoli.

Os trechos selecionados e apresentados acima indicam uma cena de enunciação na qual sujeitos e sentidos se constituem pela relação com o que não foi dito. Uma estrutura de poder e de dominação se estabelece. Espera-se que Michel, ao falar com o mandante de seu suplício, se rebele. Isso não acontece e ele responde passivamente a todas as perguntas. Ele se silencia falando, o que exemplifica a ideia de que o dizer tem uma relação com o não dizer. No silêncio o dizível dá acesso ao indizível. Nesse caso, o que não pode ser dito por Michel. Mas o silêncio faz parte da retórica tanto do torturador como do torturado. A fala da força, da dominação, do opressor, é recheada de silêncio. Ele não precisa dizer, seu silêncio indica que seu poder já está instituído. Em contrapartida, o silêncio da resistência, do oprimido, não é permitido. Ele precisa verbalizar sua dor. Fernando inflige a Michel o suplício da exposição. Pede que ele fale e que conte como está seu corpo. Sua *performance* cínica é materializada através da sua voz, ato sonoro da enunciação que dá o tom amigável de quem conversa com um amigo sobre amenidades. Essa ação vocal age no discurso e essa voz ilustrando o ato de enunciação também é um operador de força, sítio de sentidos (Souza, 2012, p. 40). Desse modo, a voz entoa e destoa. Entoa, embalando a frieza do ato, e destoa do conteúdo do discurso, produzindo um sentido que nos remete a algo que não é real, que está fora do imaginável. A presença dessa voz afeta o modo de produzir sentidos pelo modo de articulação entre essa voz e a materialidade do discurso. Também nela há o silêncio. Falta a modulação, falta a sonoridade da ameaça, falta a raiva, ou seja, falta sentimento. E essa ausência produz sentidos.

FERNANDO: Mas que buceta maldita heim, cara... Caralho... Essa buceta é maldita né não?

MICHEL: É, é.

FERNANDO: Num é buceta maldita?

MICHEL: Se eu soubesse eu nunca, nunca tinha me envolvido Seu Fernando.

FERNANDO: É mermo é? Caramba...

MICHEL: Tô falando de coração pro senhor, eu num tô conseguindo nem andar, eles tentaram colocar eu pra andar, num dá não, eu consigo dá só três passo e as perna dói muito, dói tudo.

FERNANDO: Dói muito? É mermo? Mas você tá bem, tá falando pra caramba, tá bem, num tá tão mal não.

MICHEL: É por que... Ó, parece que eles passaram um trator em cima de mim...

FERNANDO: É mermo é?

MICHEL: E as minhas costela, acho que tá fraturada, tanto que eles me passaram.

FERNANDO: Não, mas eu num vô deixar vocês eles fazê isso contigo não, a costela tem que ficá inteira pô, costela tem que ficá inteira. Vem pra casa, quando cê fô embora pra casa, vou mandá um taxi te levar até a porta de casa.

MICHEL: Não... não...

FERNANDO: Tu qué ir primeiro pro Duque ou quer ir primeiro direto pra tua casa?

MICHEL: Seu FERNANDO?

FERNANDO: Hã...

MICHEL: Pô, pro Duque, pega só um taxi pra avisar minha mãe, por favor.

FERNANDO: Ah tá bom, então vou mandar o taxi te levar até o Duque aí do Duque o mermo taxi que te levou, vou mandar pra tua casa avisar a tua família, tá legal?

MICHEL: Tá legal.

FERNANDO: Garanhão né? Porra...

MICHEL: Não, não senhor.

O discurso de Michel é tão surpreendente que evoca por si sentidos outros: aqueles que ele não pode explicitar e aqueles que nos deixam intrigados. Seu discurso materializa o contato entre o linguístico e a realidade que o cerca, permeando sua fala de expressões que contextualizam essa relação de poder entre o torturador e sua vítima – como em quando ele se reporta ao torturador chamando-o de “Seu Fernando”, “senhor”, e quando ele atende à solicitação de falar sobre sua condição física. Esse silenciamento indica uma interdição, um não poder dizer, é o posto em silêncio. Essa produção de sentidos silenciados é imposta ao discurso de Michel e no seu silêncio habita um sentido de autopreservação, de medo, de dor. Sentido de opressão e humilhação. Se por um lado Michel é posto a falar, fato que fica claro ao contabilizarmos o número de vezes que Beira-Mar o manda falar, por outro, ele é silenciado. Sua fala só reforça o discurso que pretende seu torturador: o discurso da submissão, do dito que pode ser dito.

- 1 *fala* pro meu amigo aqui, *fala* pro meu amigo comé que você tá
- 2 *fala* pro meu amigo aqui, *fala*
- 3 *fala* com meu ami, *fala* com meu amigo
- 4 *Fa*, *fala* mais alto.
- 5 meu amigo aqui como que você tá, *fala* com meu amigo, meu amigo
- 6 tudo tranquilo? Hum, então *fala* com meu amigo aqui como você tá
- 7 espera, *fala* com meu amigo, *fala* com meu amigo
- 8 ele é desenhista, ele quer te desenhar, *fala* com o meu amigo aqui.

Não há espaço para qualquer fala. Nesse sentido, esse silêncio representa uma materialidade simbólica específica. O torturador tem o poder. É dele a decisão da sobrevivência ou morte e a Michel só resta falar o que deve ser falado. Mas essa fala, mesmo que silenciada, não pode durar. Ela tem tempo de vida e, em determinado momento, esse sentido muda de caminho. Essa fala já silenciada provoca e afronta na medida em que permanece viva através da materialidade vocal da enunciação, ou seja, da voz de Michel. E nesse momento se vê uma subjetividade sendo moldada pela voz, como diria Souza (2013). A voz da resistência que se manifesta através da emissão vocal. A voz que resiste, que ao mesmo tempo em que materializa a enunciação da submissão e seu efeito de silenciamento, desafia, constituindo-se em um elemento de produção de sentido, que não se deixa silenciar. Um sentido de força e de esperança de

sobrevivência. Esse ato vocal ultrapassa a linguagem, o silêncio e o processo de silenciamento.

1 sem as duas mão e ainda tá falando? Caralho!

2 reagindo bem pra caramba hein, tá falando pra caramba

3 tá doendo muito? Mas você tá bem, tá falando pra caramba, tá bem

Esse jogo discursivo entre a fala e o silêncio, no qual dominação e resistência se explicitam, nos indica que a fala é permitida, mas controlada, e é Beira-Mar quem tem esse poder de decisão.

A tortura do silêncio

O poder da violência não se exprime e não se revela apenas e unicamente pela violência física. O fazer calar atua fortemente nas relações de dominação. O universo em que o silenciamento está inserido, apesar de não ser diretamente observável é completamente disponível à (in)visibilidade daquilo que existe, mas não pode ser visto. Configura-se como agressivo e torturante e a história se encarrega de nos fornecer exemplos.

Nikola Tesla, que nasceu em 1856, é um dos exemplos de um homem silenciado. Ao que parece, sua constante preocupação em obter uma energia livre e gratuita para todos, algo que logicamente afetava os poderosos da época, incluindo entre eles Thomas Edison, fez com que o nome de Tesla fosse deixado de lado. Edison, que já lucrava com a geração e distribuição da corrente contínua para iluminação da cidade de Nova Iorque, primeira no mundo a substituir a iluminação a gás, por energia elétrica ⁵⁹, não aceitou as ideias de Tesla sobre a corrente alternada. Surgiu a “guerra das correntes”. Tesla morreu só e na obscuridade, em 1943, e só bem recentemente seu legado vem sendo reconhecido. Suas ideias afetavam os lucros dos grandes empresários da época e foram silenciadas. Foi caracterizado como louco ⁶⁰, mas hoje é considerado um gênio. O poder de silenciar ideias é uma maneira de torturar o homem. Para tentar

⁵⁹http://www.feis.unesp.br/Home/departamentos/engenhariaeletrica/pos-graduacao/tcc_01_2013.pdf (Laboratório de qualidade de energia elétrica – LQEE/ UNESP; acesso em 12/01/2015).

⁶⁰<http://super.abril.com.br/alimentacao/nikola-tesla-735832.shtml> (acesso em 12/01/2015).

fugir desse silenciamento, Tesla escreve sua autobiografia *My inventions*, aos 63 anos de idade.

Outros inventores mais recentemente têm desenvolvido tecnologias a fim de demonstrar que podemos viver sem petróleo, recebendo toda a energia de que precisamos de outras fontes, tais como a água, o ar ou ímãs. Eles estão indo contra a máquina de poder e estão sendo silenciados. Daniel Dingel⁶¹, um filipino, fez funcionar o seu carro com água, foi condenado em 2008 a 20 anos de prisão; Stanley Meyer⁶², americano, fez funcionar seu carro com água, foi envenenado e morreu gritando; Arturo Estévez Varela⁶³, espanhol, operou sua motocicleta com água, doou suas patentes ao Estado espanhol e as patentes sumiram; Paul Pantone⁶⁴, inventor americano do motor Pantone que funciona com 80% de água foi judicialmente condenado e jogado em uma instituição mental. Como vemos, o silenciamento pode estar relacionado a questões financeiras, mas outra questão, não menos importante, é observada nos regimes ditatoriais. Durante o período da ditadura militar no Brasil, por exemplo, (período denominado Estado Novo) houve a prática sistemática da tortura contra presos políticos considerados subversivos, que ameaçavam a segurança do país. Ameaça que se configurava em se opor ao poder imposto e que implicou no silenciamento da população. Sofreram fisicamente os que foram presos e torturados e sofreram os que, sem ter a quem recorrer, presenciaram todo processo e tiveram que calar-se para evitar a morte. Alguns utilizaram sua voz, através da música, para fugir do silenciamento, como o caso de Chico Buarque de Holanda, por exemplo. No Rio de Janeiro, milícias tomaram comunidades enquanto o estado se silenciava, silenciando os moradores. Segundo o Núcleo de Pesquisas de Violência da UERJ, até a operação no Complexo do Alemão e na Vila Cruzeiro, no final de novembro de 2010, as milícias dominavam 41,5% das 1.006 favelas do Rio de Janeiro (contra 55,9% por traficantes, e 2,6% pelas Unidades

⁶¹ http://fuel-efficient-vehicles.org/energy-news/?page_id=928 (acesso em 12/01/2015).

⁶² http://pt.wikipedia.org/wiki/Stan_Meyer (acesso em 12/01/2015).

⁶³ <http://cincuentopia.com/motor-de-agua-h2o-de-arturo-estevez-varela-en-tv-1971/> (acesso em 12/01/2015).

⁶⁴ http://construindohistoriahoje.blogspot.com.br/2014/11/renegados-da-ciencia-herois-do-futuro_7.html (acesso em 12/01/2015).

de Polícia Pacificadora)⁶⁵. O silenciamento atende ao poder e a tortura pode ser seu instrumento de imposição tornando-se o próprio resultado do silenciamento, na medida em que, silenciado, o indivíduo é torturado, mesmo que só mentalmente. Dessa maneira, a tortura é a origem e é o fim. A tortura que faz calar e o silêncio que se torna uma tortura.

O silêncio “fundante”

O silêncio advindo da morte de Michel, que se dá em seguida aos tiros que se ouve na gravação, “funda” a fala que teve sua origem no corpo mitigado pela violência. O corpo que sangra e que produz sentidos, nessa cena de enunciação na qual sujeito e sentido se constituem pela relação com o corpo, ou melhor, pela penalidade sobre o corpo, faz com que esses sentidos ressoem pela comunidade na qual torturador e torturado pertencem, e alcança espaço ainda maior na medida em que essa gravação foi tornada pública.

O silêncio é fundante, matéria significante, o real que possibilita o discurso. O silêncio do oprimido, o silêncio da submissão, o silêncio da resistência e o silêncio que provoca, são formas de silêncio. O silêncio é também a respiração da significação, pois ao pensarmos num discurso devemos nos perguntar o que ele silencia já que ao falar podemos afastar sentidos não desejados. Nesse sentido, a linguagem atua como fundo e o silêncio tem primazia sobre as palavras. O que não foi dito produz sentidos, o que nos faz refletir sobre por que Michel não reagiu verbalmente. Michel se identifica com uma formação discursiva que envolve medo e respeito baseado no terror onde não há direito de argumentação contra a penalidade. Há o silenciamento e o corpo está diretamente atrelado a uma relação de poder que se estabelece. Como Foucault (1975) refere, o corpo é investido por relações de poder e dominação e nesse caso está preso a uma relação de sujeição. O corpo faz parte de um teatro e a punição é uma cena. Com a morte de Michel, temos o seu “silêncio eterno”, mas longe de calar. Esse silêncio continua produzindo sentidos. Ele é o fim de uma vida e o recomeço da significação. O silêncio da morte que cala a vítima, a morte que dá fim ao suplício e o suplício como dispositivo de produção de subjetividade, criam uma cenografia e uma imagem para o

⁶⁵ [Tráfico em baixa dá espaço a milícias, diz ex-secretário nacional de Segurança](#) - Folha.com, 30 de novembro de 2010.

torturador. Esse “silêncio fim” ressoa em uma nova memória discursiva, constituída de medo e terror que se inscreve historicamente e, sendo assim, vive. Michel, mesmo silenciado pela sua morte, continua falando. Constrói o imaginário necessário para a produção de determinados sentidos através de sua punição, cuja função tem sua especificidade no campo do estabelecimento do poder de Fernandinho Beira-Mar e sua reputação como uma pessoa extremamente perigosa. Essa memória discursiva atua com força de poder intimidatório que as autoridades temem repercutir entre os jurados que atuarão no processo de julgamento da morte do próprio Michel.

O que se pode concluir

Michel Anderson Nascimento dos Santos foi obrigado a verbalizar seu sofrimento, mas foi obrigado a silenciar-se. Esse silenciamento foi construído pela relação estabelecida com seus interlocutores, principalmente, com o mandante do seu suplício. Observa-se que os sentidos e os sujeitos se constroem mutuamente, através de suas posições e seus lugares representados socialmente, entre as duas faces: social e textual, do discurso. Beira-Mar, ao assassinar Michel com requintes de crueldade, se posiciona, produz um discurso. Deve ser temido. Michel, ao silenciar-se, produz um discurso de submissão – e não cabe aqui discutir outros discursos possíveis –, reforçando o estatuto de poder de seu torturador. E ele fala, considerando seu próprio silêncio um risco que coloca em perigo sua vida. O silêncio passivo, que seria o calar-se, não é possível, então assume o silêncio ativo, onde sua fala cala o que não pode ser dito, que parece ser o meio mais simples de se preservar de um destino pior. A manutenção desses posicionamentos se dá através da violência, da tortura e da sua verbalização. Não basta ser torturado, é necessário “falar” sobre sua penalidade, ocultando sua dor. A utilização de certas práticas discursivas é um dispositivo que produz efeitos de sentido necessários à perpetuação da imagem que se quer construída, nesse caso a de um assassino cruel. Aqui, como tentamos explicitar, o silêncio é matéria significativa. Um *continuum* significativa, como nos indica Orlandi (2007), onde em todo dizer se cala algo e onde o dizer tem sentidos que são silenciados. Michel responde passivamente às perguntas por não poder deixar de responder. Ao longo da história, podemos observar as diversas situações caracterizadas pelo silenciamento, onde as forças que o poder exerce sobre as formações discursivas revelam suas siluetas, nos fazendo procurar nesses textos outro texto silenciado. Como o silêncio é múltiplo, é o

não-um, nos provoca, levando-nos nessa viagem em busca de sua significação. Com certeza há muito sentido no silêncio e há muitos modos de estar em silêncio. Compreender o silêncio, suas causas e seus efeitos é, em consonância com os objetivos da análise do discurso, atravessar as fronteiras do dito.

Referências

BALDINI, L. *Discurso e cinismo em Discurso e...* Org. Betânia Mariani, Vanise Medeiros. Rio de Janeiro, Viveiros de castro Editora, 2012.

CORREA, P.; Correa, A. *The Search for Free Energy*. Simon & Schuster, p. 218-2, 2001.

DAVIDSON, J. *The Secret of the Creative Vacuum*. C. W. Daniel Co. Ltd., p. 171-172, 1989.

DEDECCA, E. *O silêncio dos vencidos*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir. Nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2013.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo Cortez, 2001.

ORLANDI, E. *As formas do silêncio. No movimento dos sentidos*. 6ª Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. Michel Pêucheux e a Análise do Discurso. *Estudos da Linguagem*. Vitória da Conquista, nº1, p.9-11. Junho, 2005.

ROCHA, D. Cartografias em Análise do Discurso: rearticulando as noções de gênero e cenografia. *D.E.L.T.A.* 29:1, 2013 (135-159).

SOUZA, P. O sujeito no discurso. Modulações operadas pelo drama na voz. In: Verli Petri; Cristiane Dias. (Org.). *Análise de discurso em perspectiva. Teoria, método e análise*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013, v. 1, p. 175-190.

SOUZA, P. Vozes em fuga no discurso. In: Guilherme Carrozza, Mirian dos Santos, Telma Domingues da Silva. (Org.). *Sujeito, Sociedade, Sentidos*. Campinas: Editora RG, 2012, v. 1, p. 38-49.

RACISMO E CULTURA: UMA ENTREVISTA COM TEUN A. VAN DIJK

Patrick Rezende*

Mayara de Oliveira Nogueira**

Renata Martins Amaral***

A Universidade Federal do Espírito Santo, instituição à qual a Revista *PERcursos Linguísticos* está vinculada, tem o prazer de receber no ano de 2015 o professor Teun A. Van Dijk como um dos palestrantes que contribuirá nas discussões levantadas no III Congresso Nacional de Estudos Linguísticos. A presente entrevista realizada com o linguista traz à tona tanto questões relacionadas ao campo teórico-metodológico em que está vinculado o pesquisador – notadamente o campo da Análise Crítica do Discurso (ACD) –, quanto às formações discursivas mais específicas ligadas às elites simbólicas (pesquisadores, professores, entre outros), racismo e poder.

De modo particular, a não inaptidão do racismo e suas diversas e capilares formas nas práticas cotidianas e institucionais são problematizadas pelo entrevistado na medida em que é trazida como ponto de discussão uma situação experienciada pela e na Universidade em questão, o que torna esta entrevista especialmente peculiar para o lugar em que ocorre o encontro.

Teun A. Van Dijk é professor da Universidade Pompeu Fabra de Barcelona (Espanha) desde 1999 e foi professor de estudos do discurso na Universidade de Amsterdã até o ano de 2004. Licenciado em Língua e Literatura Francesa pela Universidade Livre de Amsterdã e em Teoria da Literatura pela Universidade de Amsterdam (ambas na Holanda), é doutor em Linguística por esta última universidade (1972).

Inicialmente Van Dijk teve como foco de suas pesquisas o estudo da literatura. Entretanto, rapidamente volta seu interesse para os campos gramatical, discursivo e pragmático, e, posteriormente, para o campo da psicologia cognitiva e processos discursivos. Na década de 1980 seus trabalhos se concentraram em duas áreas fundamentais: o estudo de estruturas, produção e compreensão de notícias midiáticas; e a análise da expressão/reprodução de diferentes tipos de discurso sobre minorias. Já nos

anos 1990, o pesquisador enveredou seu trabalho para questões relacionadas ao poder, à ideologia e à representação e manutenção discursiva de estruturas sociais e políticas. Atualmente, suas pesquisas se concentram em temas ligados a discurso, conhecimento e contexto. Ademais, lidera um projeto internacional sobre o discurso e o racismo na América Latina (com equipes no México, Colômbia, Venezuela, Brasil, Argentina, Chile e Peru).

1 – No Brasil são construídas imagens e discursividades que produzem um efeito de hibridismo que parece ter dado certo. A todo momento, formações como “o brasileiro não é preconceituoso” ou “não existe racismo no Brasil” são repetidas e reafirmadas. Como o senhor acredita que tais discursos emergem? Qual o perigo de não se marcar ou assumir o racismo?

A negação do racismo é típica do racismo, especialmente das "elites simbólicas" na política, nos meios de comunicação e educação que estão cientes das normas antirracistas de uma sociedade democrática. A fórmula característica é "Eu não sou racista, mas....", das quais a primeira parte é uma forma de autoapresentação positiva, mas a segunda expressa uma opinião preconceituosa, ou, por exemplo, uma oposição contrária ao antirracista, ações afirmativas ou legislação. Para além de uma forma de autoapresentação positiva (ou a negação de críticas do grupo interno), recusas de racismo (tipicamente por membros do grupo dominante branco) também pode significar ignorância sobre o racismo em geral e sobre as muitas formas de racismo, em particular, no Brasil - por exemplo, tal como definido e experimentado pelos próprios negros ou como descrito na pesquisa crítica. Para mais detalhes, consulte: Van Dijk, T. A. (1992). *Discourse and the Denial of Racism. Discourse & Society*, 3(1), 87-118.

1 – In Brazil, images and Discourses that produce hybrid effects and seem to catch on have been constantly constructed. Oftentimes, sentences like "Brazilians have no prejudice" and "there is no racism in Brazil" are repeated and assumed. How do you think such discourses emerge? What is the point of not marking or assuming that racism exists?

The denial of racism is typical of racism, especially of the 'symbolic elites' in politics, the media, and education that are aware of the antiracist norms of a democratic society. The characteristic formula is "I am not a racist, but....", of which the first part is

a form of positive self-presentation, but the second part expresses a prejudiced opinion, or for instance an opposition against antiracist, affirmative action or legislation. Apart from a form of positive self-presentation (or the denial of criticism of the ingroup), denials of racism (typically by members of the white dominant group) also may mean ignorance about racism in general, and about the many forms of racism in Brazil in particular -- for instance as defined and experienced by black people themselves or as described in critical research. For detail, see: Van Dijk, T. A. (1992). Discourse and the Denial of Racism. *Discourse & Society*, 3(1), 87-118.

2 – Reiteradamente é afirmado que se há preconceito no Brasil ele não é racial, mas social. O que o senhor diria a respeito disto?

Esta é outra forma de negação, ao «transferir» ações negativas do grupo interno para possivelmente violações menos graves das normas sociais - como se a discriminação social fosse menos grave do que a discriminação racista. E, novamente, tal negação revela ignorância sobre todas as pesquisas que mostram que o principal fator das formas de discriminação é racial, mesmo quando combinado com aspectos sociais ou de gênero. Homens negros e ricos também experimentam formas de discriminação, mas é verdade que mulheres pobres e negras sofrem de uma forma tripla de discriminação. Mas, mesmo quando combinado na vida cotidiana, o racismo é um fator independente de discriminação. A maioria das pessoas negras no Brasil não é discriminada primeiramente porque é pobre, mas porque elas são negras. Na verdade, a principal razão para as pessoas mais pobres serem pobres é porque elas são negras. Racismo - voltando à escravidão - é a principal causa geral de pobreza no Brasil.

2 – Repeatedly, it is stated that if there is prejudice in Brazil, it is not racial but social. What would you say about it?

This is another form of denial, by 'transferring' negative ingroup actions to possibly less serious violations of social norms -- as if social discrimination were less serious than racist discrimination. And again, such a denial betrays ignorance about all the research showing that the main factor of forms of discrimination is racial, even when combined with social or gender aspects. Rich black men also experience forms of discrimination, but it is true that poor black women suffer from a combined triple form

of discrimination. But even when combined in everyday life, racism is an independent factor of discrimination. Most black people in Brazil are not primarily discriminated because they are poor but because they are black. In fact, the main reason most poor people are poor is because they are black. Racism -- going back to slavery -- is the main general cause of poverty in Brazil.

3 – O senhor participará de um evento na Universidade Federal do Espírito Santo, local no qual alunos de diferentes cursos denunciaram, ano passado, um professor por sua postura racista durante uma aula. O educador teria feito afirmações tais como: “detestaria ser atendido por um médico ou advogado negro”, por exemplo. Uma representação contra o professor foi apresentada ao Ministério Público Federal, levando o denunciado ao afastamento do cargo. Conquanto o juiz tenha considerado a opinião do docente como “fracassada”, o magistrado afirmou que o docente não pode ser acusado de racista, uma vez que não há “real intenção do acusado em menosprezar a cor negra”. Este ano o professor voltou a lecionar nesta mesma universidade. Quais papéis são desempenhados por instituições na reprodução, motivação e manutenção do racismo? O senhor acredita que tal episódio e seu desdobramento refletem o racismo por parte das instituições?

A resposta simples e óbvia para essa pergunta é: Obviamente, sim! Mostra que o racismo é largamente reproduzido na sociedade pelas elites simbólicas, dos quais juízes (brancos) fazem parte. O veredicto do juiz é em si uma bem conhecida negação e ignorância do racismo, e, portanto, reproduz o racismo, mesmo quando a própria Constituição é explicitamente antirracista. De modo mais geral, também no Brasil, as normas ou leis podem ser antirracistas, mas o comportamento social real, também entre as elites, pode desrespeitar essas normas - neste caso, obviamente, quando um membro das elites, um juiz, protege outro membro das elites, um professor. Isso pode até ser o caso de tais formas flagrantes de racismo como a ocorrida no Espírito Santo.

3 – You are going to participate in an event at the Federal University of Espírito Santo (UFES), where students from different majors reported that a professor had a racist conduct during a class last year. The schoolmaster would have made statements like "I'd hate to have a black doctor or lawyer", for example. A complaint against the professional was presented to the Federal Public Ministry (Ministério Público Federal), and the professor was ousted from his classes.

Although the judge has considered the professor's opinion "a failure, he said the professor cannot be accused of racism, since there is no "real intention of the respondent to belittle the black color." This year the schoolmaster has been teaching at the same college again. What roles are played by institutions in reproduction, motivation and maintenance of racism? Do you think that such an episode and its unfolding reflect racism by institutions?

The obvious simple reply to this question is: Obviously, yes! It shows that racism is largely reproduced in society by the symbolic elites, of which (white) judges are part. The judge's verdict is itself a well-known denial of, and ignorance of racism, and hence reproduces racism, even when the constitution itself is explicitly antiracist. More generally, also in Brazil, the norms or laws may be antiracist, but actual social behavior, also among the elites, may flout such norms - in this case obviously when a member of the elites, a judge, protects another member of the elites, a professor. This may even be the case for such blatant forms of racism as the one in Espírito Santo.

4 – Que fatores históricos e/ou sociais contribuíram para a prática e arraigamento do racismo na América do Sul?

Aqui uma resposta adequada exigiria um livro inteiro ou enciclopédia. Resumindo, tanto em pesquisas internacionais quanto brasileiras, eu diria em primeiro lugar que os racismos latino-americano e brasileiro são racismos europeus, importados por imigrantes europeus, por exemplo, a fim de legitimar a escravidão e a opressão aos negros, e mantidos, reproduzidos e adaptados pela maioria branca, objetivando a permanência no poder em todos os domínios relevantes da sociedade. Obviamente, tal racismo europeu é sempre adaptado à situação local ou nacional, e seus detalhes diferentes no México, Bolívia ou Brasil. Mas o denominador comum essencial e "a racionalidade" fundamental do racismo na América Latina é o de manter a dominação branca / europeia.

4 – What historical and/or social factors contribute to the perpetration and rootedness of racism in South America?

Here an adequate reply would require a whole book or encyclopedia. Summarizing much international as well as Brazilian research, I would say first of all that Latin American and Brazilian racisms are European racisms, imported by European

immigrants, for instance in order to legitimize slavery and black oppression, and maintained, reproduced and adapted by the white majority in order to remain in power in all relevant domains of society. Obviously, such European racism is always adapted to the local or national situation, and its details different in Mexico, Bolivia or Brazil. But the crucial common denominator fundamental 'rationality' of racism in Latin America is to maintain white/European domination.

5 – Qual papel o senhor atribui às elites na manutenção e perpetuação do racismo?

O racismo não é inato, mas aprendido. É aprendido pelo discurso e comunicação dentro do grupo branco dominante. O discurso público é controlado pelas elites simbólicas - isto é, por líderes políticos, jornalistas, professores, juízes, etc. Portanto, estes são os principais responsáveis pela reprodução do racismo na sociedade, mesmo quando as formas "populares" de racismo, legitimadas por tal discurso, podem às vezes ser mais evidentes e flagrantes. As elites dão o exemplo. Uma sociedade é tão racista quanto suas elites - embora mudanças entre as atitudes ou ideologias das elites podem levar um longo tempo para influenciar a sociedade como um todo.

5 – What role do you attribute to the elites in the maintenance and perpetuation of racism?

Racism is not innate but learned. It is learned by discourse and communication within the dominant white group. Public discourse is controlled by the symbolic elites -- that is, by leading politicians, journalists, professors, judges, etc. Hence these are mainly responsible for the reproduction of racism in society, even when 'popular' forms of racism, legitimized by such discourse, may sometimes be more overt and blatant. The elites give the example. A society is as racist as its elites are -- although changes among the attitudes or ideologies of the elites may take a long time to influence society as a whole.

6 – Quais são as principais marcas que diferenciam as práticas racistas encontradas na América do Sul das presentes na Europa?

As características fundamentais são as mesmas: a discriminação e o preconceito direto contra *Outros* não europeus. Na Europa, além do racismo antissemitismo e

antirromani, a maioria das atuais formas de racismo é dirigida contra os imigrantes, e, portanto, combinando racismo com xenofobia, mas, em ambos os casos definidos em termos de reprodução do poder branco europeu. Na América Latina, europeus e africanos são "imigrantes", mas o racismo antinegros latino-americano tem se desenvolvido principalmente para sustentar e legitimizar a escravidão e, em seguida, a dominação da população negra - e indígena.

6 – What are the major characteristics that differentiate between the typical racist practices in South America and the ones in Europe?

The fundamental characteristics are the same: discrimination and prejudice directed against non-European *Others*. In Europe, besides anti-Semitism and anti-Romani racism, most current forms of racism are directed against immigrants, and hence combining racism with xenophobia - but in both cases defined in terms of the reproduction of white, European power. In Latin America, both Europeans and Africans are "immigrants" but in Latin America anti-black racism has primarily developed to sustain and legitimate slavery and then the domination of the black -- and indigenous - population.

7 – Considerando que uma das tarefas dos Estudos Críticos do Discurso (Critical Discourse Studies - CDS) é formular as normas que definem a “injustiça discursiva”, de que modo podemos expor e colaborar no combate da injustiça relacionada ao racismo, o qual muitas vezes é veiculado e propagado nas redes sociais digitais contemporâneas?

Há muitas formas de Análise Crítica do Discurso (ACD), também no Brasil, que podem contribuir para os objetivos e as normas de investigação crítica, ou seja, para lutar contra a injustiça e em favor de uma sociedade igualitária e justa. O racismo no discurso público pode ser tanto óbvio, bem como sutil, por exemplo, nas onipresentes telenovelas, e os (limitados, estereotipados) papéis de atores negros. Nos relatos da mídia, especialmente sobre crimes. Nos livros escolares que não representam a diversidade étnica do país. Em decisões judiciais como a do juiz racista mencionado acima. Nos meios de comunicação, nos discursos políticos ou acadêmicos adversários à ação afirmativa. E assim por diante. O racismo se expressa em todas as práticas sociais, normalmente em muitas formas de exclusão e discriminação - crucial para a própria aquisição do racismo, e, conseqüentemente, o papel do discurso público é a reprodução

do sistema global do racismo, produzido ou controlado pelas elites simbólicas, e reproduzidos na conversação diária entre a população em geral.

7 – One of the Critical Studies Discourse’s task (CDS) is to formulate the rules that define the "discursive injustice". How can we expose and fight against injustice related to racism, which has often been conveyed and spread in contemporary digital social networks?

There are many forms of critical discourse analysis, also in Brazil, that may contribute to the aims and norms of critical inquiry, namely to struggle against injustice and in favor of an egalitarian and just society. Racism in public discourse may be both obvious as well as subtle, for instance in the ubiquitous *telenovelas*, and the (limited, stereotypical) roles of black actors. In the media account, especially of crimes. In school textbooks that do not represent the ethnic diversity of the country. In legal verdicts as the one of the racist judge mentioned above. In media, political or academic discourse opposing affirmative action. And so on. Racism is expressed in all social practices, typically in many forms of exclusion and discrimination - but crucial for the very acquisition of racist prejudice, and hence for the reproduction of the overall system of racism is the role of public discourse, as produced or controlled by the symbolic elites, and as reproduced in everyday conversation among the population at large.

SUGESTÕES DE LEITURA

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

Na obra são problematizadas questões relacionadas à interação humana a partir de uma abordagem filiada ao cognitivismo enquanto modelo relacionado aos conhecimentos de mundo e partilhado pelos interactantes em uma situação de interação comunicativa.

_____. **Discurso, Notícia e Ideologia. Estudos na Análise Crítica do Discurso**. Porto: Campo das Letras, 2005.

Trata-se de uma coletânea composta por textos que exemplificam temas de interesses desenvolvidos por Teun A. van Dijk no quadro dos Estudos Críticos do Discurso, com especial atenção para aspectos relacionados à comunicação, mídia, poder e ideologia.

_____. **Racismo e Discurso na América Latina.** São Paulo: Contexto, 2008.

Fruto de um projeto de pesquisa coletivo entre pesquisadores de oito países da América Latina, a obra tem como mote principal o discurso racista e práticas sociais subjacentes à sua produção e reprodução discursiva.

_____. **Discurso e poder.** São Paulo: Contexto, 2008.

Com base na Análise Crítica do Discurso, o autor desenvolve ferramentas de análise e observa formas de abuso de poder – tais quais a manipulação, a doutrinação e a desinformação – em exemplos concretos como notícias de jornal, livros didáticos e discursos políticos.

_____. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva.** São Paulo: Contexto, 2012.ⁱ

Em sequência a trabalhos anteriormente realizados pelo autor, a obra aborda a noção de contexto, explicando como o discurso se insere na sociedade e conferindo protagonismo a um conceito pouco sistematizado em termos teóricos: o contexto.

ⁱ Agradecemos à Professora Doutora Lillian DePaula por revisar tão gentilmente a tradução da entrevista.