

Domínios de Lingu@gem

Revista Eletrônica de Linguística

1º Semestre 2010

Volume 4, número 1

ISSN: 1980-5799

Participaram desta revista

Ana Cláudia Peters Salgado (UFJF)
Ana Maria Donnard (UFU)
Angélica Rodrigues (UFU)
Anna Flora Brunelli (UFJF)
Ariel Novodvorski (UFU)
Ataliba T. Castilho (USP)
Carla Nunes Vieira Tavares (UFU)
Carlos Henrique Rodrigues (UFMG)
Cláudia Goulart Moraes (UFU)
Cristiane C. de Paula Brito (UFU)
Daisy Rodrigues Vale (UFU)
Deise Prina (UFMG)
Dilma Maria de Mello (UFU)
Eliana Dias (UFU)
Elisa Batistti (UFRGS)
Emília Mendes (UFMG)
Fernanda Costa Ribas (UFU)
Fernanda Mussalim G. Lemos Silveira (UFU)
Flaviane Reis (UFU)
Gabriel Antunes de Araújo (USP)
Gabriel de Ávila Othero (UFRGS)
Gladis Maria de Barcellos Almeida (UFSCar)
Guilherme Fromm (UFU)
Heliana Mello (UFMG)
Ida Lúcia Machado (UFMG)
Janice Helena S. R. Marinho (UFMG)
João Bôsko Cabral dos Santos (UFU)
José Ribamar L. Batista Jr. (UFPI)
José Sueli Magalhães (UFU)
Marcelo Módolo (USP)
Maria Aparecida Ottoni (UFU)
Maria Célia Lima Hernandes (USP)
Maria Clara C. M. Barata (UFU)
Maria João Marçalo (Univ. Évora)
Mário Eduardo Viaro (USP)
Marisa Martins Gama-Khalil (UFU)
Mônica Melo (UFV)
Paulo Osório (Univ. Nova de Lisboa)
Pedro Malard Monteiro (UFU)
Renato de Mello (UFMG)
Simone Tiemi Hashiguti (UFU)
Stella E. O. Tagnin (USP)
Vânia Cristina Casseb Galvão (UFG)

Sumário

Apresentação – Heliana Ribeiro de Mello (UFMG).....	4
O discurso neoliberal de Qualidade Total permeando o ensino de língua estrangeira – Christiane Elany Britto de Araújo (USP).....	6
Elementos para o estudo da ecolinguística de Timor Leste - Davi Borges de Albuquerque (UnB)	21
A Polifonia e a Intertextualidade como recursos argumentativos para a construção de posts opinativos no blog Papo de Amiga - Gislaíne Gracia Magnabosco (UEM)	37
Estudo dos nomes predicativos sufixados em -ice na Língua Portuguesa contemporânea - Iovka Bojíllova Tchobánova (FLUL)	57
O equívoco na utilização das passagens aéreas por parlamentares brasileiros: leituras na Revista Veja - Jefferson Barbosa-de-Souza (UNICAMP).....	79
As interjeições como Atos Expressivos: uma análise das variedades lusófonas à luz da Gramática Discursivo-Funcional - Michel Gustavo Fontes (UNESP)	97
Modos de Ancoragem na interpretação da leitura de algumas listas e bulas - Maria Cecília Mollica & Marisa Leal (UFRJ).....	115
Tradução em Língua Brasileira de Sinais de textos informativos televisivos: reflexões sobre o processo - Neiva de Aquino Albres (UFSCar).....	131
Estudo contrastivo do uso de Alocutivos em italiano, português e espanhol europeus e português brasileiro - Tommaso Raso & Flávia Leite (UFMG)	151
Interação pela linguagem escrita na perspectiva da Educação Linguística - Waldívia Maria de Jesus (PUC/SP)	175

Apresentação

É com grande satisfação que apresentamos a sétima edição da Revista Domínios de Linguagem. Neste número, de temática aberta, o leitor encontrará artigos que versam sobre variados tópicos, ancorados em aportes teóricos também múltiplos.

Abrindo esta edição, Christiane Elany Britto de Araújo analisa discursos produzidos em programa de treinamento de professores de língua estrangeira, em contexto de escola de idiomas, baseando-se na versão francesa da AD. A autora constata a orientação ideologizada neoliberal nos discursos que apregoam a Qualidade Total nesse contexto escolar.

Davi Borges Albuquerque, na sequência, apresenta a situação linguística em Timor Leste, enfocando aspectos da história, de propostas políticas anteriores e da ecologia linguística da região.

Abordando a polifonia e a intertextualidade como recursos argumentativos em postagens de blog em revista feminina, Gislaine Gracia Magnabosco analisa o texto dialogizante no seu processo de construção por parte das suas leitoras-produtoras.

Mudando o foco para a análise e descrição de nomes sufixados em *-ice* na língua portuguesa, Iovka Bojílova Tchobávona utiliza-se do Modelo de Morfologia Construcional Associativo e Estratificado e discute os seus valores semânticos, a partir de um corpus de 400 tokens.

Retomando a temática discursiva, Jefferson Barbosa-de-Souza analisa o discurso político apresentado em revista informativa semanal sobre a utilização indevida de cotas aéreas por representantes parlamentares. O lugar de onde falam os sujeitos enunciadore – leitor e político – determina as restrições de sentido e interincompreensão entre seus discursos.

No viés da análise discursivo-funcional, Michel Gustavo Fontes enfoca os atos expressivos no português falado em sua riqueza pluricêntrica, objetivando sua descrição e funcionamento, baseando-se em proposta de Hengeveld & Mackenzie (2008). Nessa visão teórica, os atos expressivos são condutores de sentimentos do falante sem necessariamente transmitirem conteúdo informacional ao destinatário.

Maria Cecília Mollica e Marisa Leal discutem a hipótese de que mecanismos figurativos são facilitadores no processo de gêneros textuais como listas e bulas. Sua

hipótese foi testada em população de jovens e adultos em fase de alfabetização, demonstrando que há uma barreira entre o letramento formal e o letramento social.

Abordando o processo tradutório entre o português falado e a língua de sinais brasileira, Neiva de Aquino Alves analisa descritivamente texto informativo, propaganda do tribunal Regional Eleitoral. A autora conclui que o tradutor/intérprete interage com o texto fonte, de modo a adaptá-lo ao público alvo, inserindo aspectos de sua subjetividade neste processo.

Tommaso Raso e Flávia Leite, em seu artigo, estudam contrastivamente o uso de alocutivos em italiano, português e espanhol europeus e português brasileiro. Baseando-se em corpora comparáveis (C-ORAL-ROM E C-ORAL-BRASIL) e adotando a Teoria da Língua em Ato, os autores desenvolvem uma análise que aponta a função e frequência da unidade, suas características acústicas, distribuição, variação lexical e diferenças em tipologias textuais e discurso reportado. Os resultados apontam diferenças interlinguísticas que podem dever-se a explicações de cunho sociolinguístico.

O artigo final deste número, de autoria de Waldivia Maria de Jesus, propõe uma reflexão a partir dos resultados de dados coletados com professores da rede pública de ensino acerca de suas orientações aos educandos sobre o processo de textualização de informações e estruturação esquemática argumentativa. Constatou-se que um percentual alto de professores revela dificuldades na condução desse processo. As reflexões da autora amparam-se em teorias linguísticas de base sociointeracionista e na ciência da educação.

As múltiplas temáticas e abordagens teóricas apresentadas neste número da Revista Domínios de Linguagem atestam a riqueza e a produção crescentes da área de estudos da linguagem. Esperamos que essa coletânea amplie ainda mais os interesses de pesquisa dos nossos leitores.

Heliana Ribeiro de Mello

FALE/UFMG

O discurso neoliberal de Qualidade Total permeando o ensino de língua estrangeira

Christiane Elany Britto de Araújo*

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar parte de uma pesquisa de mestrado que analisa os discursos produzidos por um programa de treinamento (*Reflective Teaching*) de uma escola de inglês como língua estrangeira. Durante a pesquisa, baseada no quadro teórico-metodológico da AD de linha francesa, foi observado que tanto a instituição focal como o projeto de ensino reflexivo eram influenciados pelo discurso neoliberal de Qualidade Total. Assim, pretendemos mostrar como os ideais de Qualidade Total estão inseridos no contexto educacional. Primeiramente, faremos uma breve exposição de algumas ideias neoliberais e como elas se encaixam no campo educacional. A seguir, veremos como esses conceitos se refletem na instituição estudada.

Palavras-chave: discurso, ensino de língua estrangeira, qualidade total.

ABSTRACT

The aim of this article is to present part of a Master's Degree research that discusses the discourses produced by an in-service training program (*Reflective Teaching*) in an institution where English is taught as a Foreign Language. During the research, which was based on the theoretical framework of the French perspective of Discourse Analysis, we realized that both the institution and its teachers were deeply influenced by the neoliberal discourse of Total Quality. Therefore, our intention is to show how the Total Quality ideals are part of the analyzed institution as well as our educational context. We will first present the neoliberal principles and their relation to the educational field. Next, we will discuss how these ideas surface in the context studied.

Key words: discourse, foreign language teaching, total quality.

Introdução

Este artigo é fruto de parte de uma pesquisa de mestrado que visou discutir como o discurso neoliberal de qualidade total influenciava os discursos produzidos dentro de uma instituição de ensino de inglês como língua estrangeira. Durante a pesquisa, verificamos que a escola de inglês muitas vezes é vista como uma empresa em busca de ideais de qualidade que lhe proporcionariam uma melhoria nos serviços e consequente aumento no número de alunos. Assim, pretendemos tecer algumas considerações sobre o programa de Qualidade Total (doravante QT) e como ele encontra-se inserido no contexto educacional mais amplo, além de relacioná-lo ao contexto estudado.

* Doutoranda em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, FFLCH/ USP. Professora Assistente da Universidade Bandeirante de São Paulo.

Discutiremos a relação entre o pensamento neoliberal de Qualidade Total e um programa de Ensino Reflexivo de uma instituição de ensino de EFL¹. Em primeiro lugar, faremos uma breve exposição de algumas ideias neoliberais e como elas se encaixam no campo educacional. A seguir, veremos como esses conceitos se refletem no curso de inglês. Para demonstrar como isso acontece, veremos algumas características desse discurso encontradas na escola, como a mudança dos papéis dos sujeitos envolvidos, a necessidade de engajamento, a aula com qualidade, a satisfação do cliente e a constante avaliação do processo.

O Projeto Neoliberal

Os anos 80 foram o marco para a gerência de Qualidade Total no Brasil. Anteriormente desenvolvida no Japão após a 2ª Guerra Mundial, como fruto da influência das ideias econômicas americanas. Aqui, muitas indústrias começaram a ter dificuldades com o crescimento da concorrência internacional aos produtos brasileiros. Essa situação foi influenciada, na década de 90, pelo governo Collor, que facilitou as importações de produtos de origem estrangeira.

Segundo Silva (2001), a estratégia neoliberal em busca da construção de um discurso hegemônico inclui tanto o campo educacional, como focamos neste artigo, além das esferas social, política e pessoal. Essa estratégia vem sendo colocada em prática através de um projeto de cunho liberal que tenta visualizar as esferas acima sem que seja possível seu afastamento do arranjo capitalista.

Como o Estado é considerado burocrático e ineficiente, a livre iniciativa redefiniria conceitos e noções como as de igualdade e justiça, que passam a ser noções de "produtividade, eficiência, *qualidade*, colocadas como condição de acesso a uma suposta *modernidade*" (Silva, *op. cit.*:14, grifos do original). Sem a modernização das esferas sociais e políticas não seria possível chegar ao patamar de excelência necessário no mundo globalizado. Por conseguinte, qualquer opinião contrária a esses fundamentos seria automaticamente silenciada.

Gentili (2001) também menciona algumas características do discurso da QT no mundo dos negócios, como a noção de que a qualidade existe como estratégia competitiva num mercado cada vez mais diversificado e diferenciado. Contudo, o objetivo principal dessa estratégia não é melhorar a vida do consumidor, mas conquistar um mercado maior

¹ English as a Foreign Language, ou Inglês como Língua Estrangeira.

dentro do contexto competitivo. Para a QT, a qualidade só interessa se vier acompanhada de lucro, e a produtividade só faz com que esse lucro possa aumentar.

Além disso, a busca da qualidade supõe uma organização particular do processo produtivo, que se relaciona a como é feito o controle da qualidade e da disciplina. O engajamento de todos os setores de uma empresa é fundamental para que a qualidade exista. Sem um controle e a disciplina, esses setores poderiam se dispersar, o que implicaria diminuição da qualidade e, como consequência, do lucro. Por isso, existe a necessidade de se medir os resultados para que fique comprovado que a qualidade surtiu o efeito desejado.

Seguindo o exemplo de Estados Unidos e Inglaterra, o Brasil aderiu à globalização e a todos os seus sentidos, como o incentivo à produtividade e à transformação do cidadão em consumidor. Assim, o discurso liberal fixaria maneiras de pensar e acabaria por fixar-nos como sujeitos sociais, dizendo-nos o que deve ou não ser feito.

Qualidade Total e Educação

No campo educacional, a Qualidade Total redefine a educação em termos de mercado. A educação, que em Althusser (1998) já é vista como aparelho regulador e de controle social, passa a ser mais voltada para o mercado de trabalho. Currículos começam a ser adaptados para suprir as necessidades das empresas e indústrias. Os pressupostos neoliberais são incutidos na sociedade, que passa não só a aceitar essa nova perspectiva, mas também a reforçá-la, acreditando que esta seja a única alternativa válida numa sociedade moderna. Um exemplo disso está na criação de um número cada vez maior de cursos universitários que propõem carreiras específicas para cada área de atuação. Assim, o que antes seria um curso de administração passa a ter especializações, ou *ênfases* em comércio exterior, administração hospitalar, etc., visando a um mercado cada vez mais específico. Para que esses cursos atendam a demanda por resultados rápidos, surgem também os cursos de Gestão, que possuem duração de dois anos e nível tecnológico.

De acordo com Silva (*op. cit.*), as pessoas que estavam à frente da educação na época da ditadura lideram o movimento em busca da qualidade nesse momento, pois se *adaptaram* aos novos conceitos, muitas vezes se juntando a outras que anteriormente faziam parte da oposição. Ao se adaptarem, tornaram-se mais eficazes, pois essa maneira "sutil" de engajar "sujeitos" e "consciências" funciona como forma de obtenção e controle do discurso e do poder e, conseqüentemente, como meio para a manutenção da influência.

Gentili (2001), por sua vez, em sua crítica ao discurso da QT, ressalta que o *privilégio* de estar entre os *vencedores* deve ser visto como necessário e altamente desejável, já que o capitalismo e a livre iniciativa são donos de virtudes inerentes.

No contexto de ensino de línguas estrangeiras, o vencedor é aquele indivíduo que consegue fazer um curso que produza os resultados esperados, ou seja, que ele consegue falar numa segunda língua com maior proficiência possível e em menos tempo. Ao menos esse é o sentido produzido por grande parte das propagandas de institutos de língua (Carmagnani, 2001) que são influenciadas pelo discurso econômico e pela ideologia da globalização, contexto em que o conhecimento da língua inglesa se torna condição essencial para o sucesso em uma profissão.

O programa "Escola de Qualidade Total" desenvolvido no Brasil leva em conta as características centrais dos programas empresariais e tem como proposta um pacto de qualidade que deve ser estabelecido por alunos, professores, dirigentes, enfim, pela sociedade como um todo. Esse programa procura repensar as estruturas escolares e é baseado nos ensinamentos de W. Edwards Deming e seu "Método de 14 Pontos"² (Gentili 2001, p.144).

Na perspectiva de Deming (op. cit.), as estratégias que induzem à participação na escola provocam uma mudança nas práticas dominantes. Essa mudança seria provocada de baixo para cima e seria baseada na *vontade* dos professores, estudantes e diretores que assumiriam um "pacto de qualidade". Essa ideia de "pacto de qualidade" nos parece ser muito idealista, a começar pela noção de que as mudanças acontecem *de baixo para cima*. Como se sabe, o modelo da QT foi imposto aos professores do sistema de ensino tradicional da mesma maneira que o aumento da produtividade é imposto aos trabalhadores de uma empresa, ao contrário de um "pacto" que teria como princípio a vontade dos trabalhadores.

A Qualidade Total no instituto de línguas

A instituição focal dessa pesquisa é um instituto de ensino de língua inglesa como língua estrangeira situada na cidade de São Paulo, Brasil. A escola de línguas da qual falaremos é uma das 14 filiais de uma instituição de origem britânica que estava no país há

² 1. Filosofia da qualidade; 2. Constância de propósitos; 3. Trabalho escolar de alta qualidade como produto de uma escola de qualidade; 3. Avaliação do processo; 4. Transações de longo prazo; 5. Melhoria constante; 6. Treinamento em serviço; 7. Liderança; 8. Distanciamento do medo; 9. Eliminação de barreiras; 10. Comunicação produtiva; 11. Abandono de quotas numéricas; 12. Orgulho na execução; 13. Educação e aperfeiçoamento; 14. Ação para transformação.

65 anos no momento da pesquisa e ministra aulas de inglês como língua estrangeira para alunos a partir dos sete anos de idade, com diferentes níveis de proficiência. Suas filiais estão localizadas na sua maioria na cidade de São Paulo, com outras escolas em Campinas, Guarulhos, Santo André e Santos, além de *joint-ventures* e cursos em empresas e dentro de escolas da rede particular, totalizando aproximadamente 40.000 alunos na época da pesquisa.

Essa instituição prima pela tradição no ensino e por larga experiência em treinamento e preparação de professores. Já o projeto em questão, o Ensino Reflexivo (Richards & Lockhart: 1994), havia sido lançado em foi lançado em 1996 com a finalidade de adaptar o programa de formação de professores com vistas a se estabelecer uma nova prática educacional que envolvesse alunos e professores, e deveria atingir o seu melhor momento em torno de cinco anos.

Durante a pesquisa, notamos que o discurso da administração (na pesquisa, representado pela coordenação da filial) é constituído pela ideologia neoliberal. Ao procurar garantir que o instituto de línguas se mantenha competitivo no mercado, a escola favorece a perspectiva de que o conhecimento obtido poderá ser útil para seu aluno/cliente.

Mesmo a abordagem usada em aulas de língua estrangeira hoje em dia, a comunicativa, pode ser vista como uma maneira de atrair o interesse do mercado para a função instrumental do aprendizado. Pode-se notar a preocupação em deixar claro que tudo que o aluno/cliente vier a aprender servirá, de alguma maneira, no seu dia-a-dia.

Veremos, a seguir, algumas características do projeto de Ensino Reflexivo (doravante ER) do instituto de línguas pesquisado que apontam para a influência do discurso de QT. Itens como **a mudança de papéis dos sujeitos envolvidos, a necessidade de engajamento, a aula com qualidade, a satisfação do cliente e a constante avaliação e controle do processo** também fazem parte do universo empresarial, mas estão adaptados ao contexto de nossa pesquisa.

A mudança dos papéis dos sujeitos envolvidos

A perspectiva da QT sugere que existem papéis na estrutura organizacional de uma empresa. Esses papéis estão ligados à importância que cada funcionário teria para que os objetivos da instituição fossem atingidos. A correta delegação de responsabilidades

poderia garantir que a qualidade fosse atingida, já que todos estariam trabalhando por um objetivo em comum.

Ao discutir essa noção de papéis, deparamos com dois sentidos. O primeiro está relacionado ao papel do professor e do aluno em sala de aula e sua ligação com a educação, que é também mencionado no ER. O segundo, mais específico, nos remete às posições ocupadas pelos sujeitos envolvidos no projeto de ER da instituição, tanto antes como depois da implantação do mesmo.

Em nossa pesquisa, pudemos notar que a coordenadora mencionava o papel da escola, do professor e do aluno na educação como um todo. Nesse caso, a transformação da visão sobre a educação ocorreria graças ao ER e às profundas mudanças ocasionadas no modo de intervir na realidade, pois as pessoas envolvidas estariam sempre questionando os “porquês”. Devemos lembrar que um professor reflexivo deveria estar sempre usando a sua experiência como ponto de partida para um olhar mais crítico sobre sua prática.

Traça-se, então, um paralelo entre o que deveria ocorrer em sala de aula e o que é esperado do professor no ER. Mas a mudança na postura da escola, do professor e do aluno nos remete a outro nível de relações, aquele pressuposto pela relação produto-consumidor. O papel da escola passa a ser o da empresa que vende um produto, enquanto o papel do aluno é de consumidor final. Sob essa perspectiva, os papéis a serem desempenhados seriam os de funcionários “com qualidade” que se esforçam para ter um produto melhor.

Existe ainda uma descentralização de poderes que aconteceu no início do projeto e que é vista como um avanço em termos administrativos. A estrutura da escola passou a ser “horizontal”, com todos os participantes do projeto (coordenadora, professores e até mesmos funcionários administrativos) aparentemente “empenhados” em busca da qualidade. Isso sugere o tipo de estrutura mencionado por Ramos, em que a qualidade seria construída de baixo para cima (*apud* Gentili, 2001, p.145). A partir da vontade para provocar a mudança e avaliar seu próprio trabalho de cada participante do projeto, em especial do professor, uma das barreiras da qualidade seria eliminada.

Essa descentralização nos leva a uma ideia de democratização de poderes, um quase apagamento da hierarquia da escola, como se não houvesse dentro dela nenhum mecanismo de controle ou regulação do discurso. Isso na realidade seria impossível, já que toda a estrutura do Ensino Reflexivo colaborava para a manutenção e distribuição dos poderes fixados anteriormente ao projeto.

Os professores, por sua vez, começaram a perceber que a satisfação do cliente nem sempre condizia com sua visão (de professor) do que é uma aula com qualidade. Qualquer procedimento valeria como adequado contanto que o aluno demonstrasse que gostava do professor e das aulas nos questionários, e não seria prudente assumir a responsabilidade de todo o processo. A QT, nesse sentido, aparentemente abriu espaço para a criatividade, invertendo o processo produtivo: eu me baseio no produto final para descobrir como posso chegar até ele. Porém, existe a dificuldade em precisar qual seria o final do processo de ensino de línguas.

Os treinadores em serviço eram responsáveis por reuniões durante o semestre com todos os professores. Nessas reuniões, eram discutidos princípios e procedimentos do ER. Esses treinadores em serviço seriam peças importantes e novas na estrutura do projeto pois dividiriam com o departamento acadêmico a responsabilidade pela disseminação de ideias, além de auxiliarem os professores em seu processo de aperfeiçoamento. Eles cumpririam bem essa função, pois sendo pessoas vistas como *iguais* pelos outros professores, suas orientações seriam aceitas mais facilmente. Haveria a impressão da construção do conhecimento por parte das pessoas presentes nas reuniões, já que era salientado que estas reuniões deveriam sempre seguir as necessidades de cada filial. Isto nos remete a Foucault (2000) e sua teoria da circulação do poder e do saber.

Foucault (*op.cit.*) sustenta que existem "regimes de verdade", os quais são uma condição de formação do sistema capitalista. "Verdade", nesse contexto, diz respeito ao "conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados" (*op.cit.*, p.14). Esses procedimentos, por sua vez, estão ligados aos sistemas de poder que são tanto produzidos como apoiados por essa verdade. Nesse sentido, o ER poderia ser considerado um elemento de um regime de verdade, pois produz enunciados que acabam por reforçar a estrutura da instituição e guiar a produção de sentidos.

Podemos sugerir que os sentidos pelo funcionamento do projeto na instituição também foram impostos, e não produzidos a partir dos professores, ou "de baixo para cima" como na concepção de Cosete Ramos (*apud* Gentili, 2001), que desenvolveu no Brasil o programa "Escola de Qualidade Total". A maneira como o projeto foi colocado— como veremos no próximo item— fez com que os funcionários tivessem a impressão de

que eles eram as células da mudança, e não a instituição, o que remete ao funcionamento dos "regimes de verdade" conforme Foucault.

A necessidade de engajamento

O projeto de ER foi inserido no instituto de línguas ao mesmo tempo em que a gerência de QT foi implantada. Um dos pontos mencionados na perspectiva de Ramos (*op.cit.*, p. 43) é que a transformação só acontece se existir um "Pacto para a Qualidade estabelecido entre alunos, professores, dirigentes técnicos, pessoal administrativo do setor educacional, padres e a sociedade como um todo". Em outras palavras, o engajamento de toda a instituição seria visto como um requisito para que a escola alcançasse seus objetivos de eficiência.

A instituição havia se organizado para que esse pacto fosse estabelecido. Num primeiro momento, funcionários de todos os departamentos foram convidados a fazer um curso ministrado por um consultor externo que objetivava uma melhoria da comunicação entre os setores. Entre os conceitos salientados pelo consultor estavam: a orientação para o cliente; a qualidade em primeiro lugar; a ação orientada por prioridades, fatos e dados; a qualidade assegurada pelo controle do processo e, em especial, a noção do cliente interno³. Os que mais nos chamam a atenção são: a preocupação com a ação orientada por prioridades, fatos e dados e a noção do cliente interno.

Durante os primeiros anos do projeto, não era raro que os professores fossem requisitados a lembrar de fatos ou problemas que os incomodavam, fosse através de gráficos que esboçassem seu desenvolvimento ou através de planos de ação onde deveria constar o nível de proficiência do grupo pesquisado, como seria feito o controle dos planos de ação e como seriam medidos os resultados. Os itens a ser investigados não deveriam ser muito complexos, pois isso dificultaria o controle. Por exemplo, não era possível estudar o tema disciplina porque ele seria muito abrangente. O professor poderia pesquisar, então, como diminuir o uso do português em aula (já que isso poderia ser visto como fator de indisciplina). Desse modo, ficaria mais fácil constatar se os alunos estavam ou não recorrendo à língua materna através da visita de outro professor ou da gravação de uma aula em vídeo/ áudio.

³ Pessoa que também presta serviço dentro da instituição e que deve estar sempre motivada para que a empresa chegue aos patamares de qualidade desejados.

O cliente interno, por sua vez, era sempre lembrado, em especial nas entrevistas com os professores, pois muitos reclamavam que não havia espaço na instituição para que o cliente interno ficasse satisfeito, todos os esforços estavam direcionados para o cliente-consumidor e suas necessidades.

De certa maneira, o curso do consultor externo também estava aliado ao desejo de descentralização dos poderes. Uma vez que os funcionários (coordenadores, diretores administrativos, professores, funcionários de secretaria) se vissem como parte de uma mesma instituição que deveria trabalhar unida para o progresso, as relações de poder dentro da escola seriam de certa forma democratizadas, o que produziria um sentimento de cumplicidade entre esses indivíduos e, conseqüentemente, um maior engajamento.

Outra maneira de estabelecer esse "Pacto de Qualidade" no instituto foi a apresentação do projeto de ER para os professores. O projeto não era obrigatório a princípio, apenas os professores do nível intermediário haviam sido *convidados* a participar das sessões. Contudo, o discurso vigente era de que aqueles que se envolvessem no Ensino Reflexivo teriam um ganho pedagógico/ pessoal valioso, pois estariam em contato com as mais novas tendências educacionais. Com isso, a instituição foi promovendo o interesse por parte dos professores, as reuniões passaram a ser abertas para os professores de todos os estágios até que se tornaram obrigatórias, funcionando como um item de controle de avaliação da produção de conhecimento.

Podemos dizer que, se num primeiro momento, existiu uma visão romântica do projeto, segundo a qual a reflexão levaria a um maior conhecimento das "crenças" de cada sujeito envolvido, como também defende o discurso de QT, fica claro que o ensino passou a ser avaliado não como uma "viagem ao conhecimento", mas sim como meio de aumentar a retenção de alunos e as matrículas. A satisfação do aluno nem parece ser tão desejável quanto a sua retenção, pois não adiantaria que os alunos estivessem satisfeitos se isso não ocasionasse a rematrícula.

Da maneira como o projeto foi proposto, haveria uma participação maior dos professores nas decisões tomadas, através da palavra dos treinadores em serviço, e um maior entrosamento entre a gerência das filiais e seus funcionários. Todos eram "parte do time", estavam "num mesmo barco", prontos para uma jornada ao conhecimento. Com o passar do tempo, aqueles que não se adequassem aos novos moldes de reflexão passariam a ser vistos como resistentes não só ao ER, mas ao próprio desenvolvimento profissional.

Podemos traçar aqui um paralelo entre a maneira como o projeto foi implantado e o pensamento de Foucault (2000) sobre o poder e a repressão. Partimos do pressuposto que, ao mesmo tempo em que o controle da produção do discurso pode bloquear e desqualificar seu objeto, ele incita e intensifica outras produções discursivas acerca desse objeto. Ao se tentar silenciar a resistência, outras formulações sobre a validade de ER na instituição surgiam.

As reuniões seriam um meio de produção de saber e, de certa forma, um pouco do poder seria deslocado, seja para a posição do treinador em serviço, seja para a posição dos professores que avaliariam constantemente as aulas e o processo. O projeto poderia ser uma maneira de os professores se virem como agentes e não apenas como funcionários controlados pela instituição.

A aula com qualidade

A aula com qualidade seria o instrumento com o qual a escola chegaria ao aumento do número de alunos (apesar de constatarmos que essa *aula* precisaria *agradar* antes de qualquer outra coisa). Isso seria conseguido pela constante preocupação da empresa com o desenvolvimento de projetos de alta qualidade, como o Ensino Reflexivo. Só o fato de a escola procurar se empenhar no projeto já era visto pela coordenadora como uma busca pela qualidade. O projeto era sinônimo de coragem, ambição e, acima de tudo, era tão imponente quanto a própria instituição "numa proposta de tamanha envergadura"⁴.

Como no sistema empresarial, a aula era o produto a ser oferecido e vendido ao cliente, e isso seria conseguido através de um prestador de serviços bem qualificado, o professor da escola. O Ensino Reflexivo só pode funcionar se ele é colocado em prática por um professor bem treinado e seguro. Isso significa que a coordenadora vê nos professores da instituição um potencial diferenciado em relação à concorrência: a reflexão como fator de qualidade. Assim, faz crer que seu produto é melhor que o oferecido por outra escola, ajudando a reforçar a ideia de que um professor bem treinado pode garantir a qualidade.

A satisfação do cliente

Uma aula com qualidade seria um pré-requisito para a satisfação dos clientes. Além disso, ela é uma forma de conquistar os objetivos do projeto. O ER seria usado então

⁴ Palavras da coordenadora da escola.

como um desencadeador de mudanças profundas de ordem qualitativa no modo de o professor enxergar a sua aula. É claro que, ao se tornar mais crítico e usar suas observações como base para seu desenvolvimento, o professor conseqüentemente melhoraria sua aula, levando o aluno a se sentir mais satisfeito. Se o projeto funcionasse em sala de aula teria-se, por conseguinte, um aluno mais satisfeito que queira continuar com a instituição. Essa conseqüência era vista como natural e lógica, mas não foi o que realmente aconteceu, como veremos ao discutir a avaliação do processo.

Uma das possíveis explicações para o resultado desejado não ter sido percebido pode estar nos efeitos do discurso da gerência de qualidade total na instituição. Como o cliente precisava estar satisfeito, tentava-se de tudo, inclusive desmerecer o sistema de avaliação para que o aluno passasse de estágio. Isto produziu uma ideia que desmereceu o curso em si, colocando-o na posição de uma escola de nível inferior de qualidade. Na visão dos professores, a instituição começou a perder crédito diante dos alunos, e o problema não estava mais em ela ser considerada chata por ser também uma instituição tradicional,

Uma das maneiras apresentadas pela instituição para a solução desse impasse foi a elaboração de uma lista de procedimentos, ou seja, tudo que deveria existir em uma aula, já que a metodologia usada também estava sendo vista como o culpada pela não-eficiência. A própria visão de satisfação do cliente teria que mudar.

O fato de o cliente ter sempre razão levou a instituição a dar liberdade demais ao aluno, até que o ele exigisse mais do que poderia, mesmo a aprovação nos cursos sem a proficiência desejada. A lista de procedimentos, ou o que uma boa aula deveria ter, foi introduzida no mesmo momento em que a coordenação da escola implantou as Forças-tarefa, ou grupos de professores que se responsabilizariam pelo desenvolvimento de planos de ação para alguns problemas que incomodavam a filial, como a disciplina em sala de aula, a recuperação de alunos fracos e até mesmo uma padronização de conduta quanto à correção de lições de casa ou testes. Tudo isso em perfeita sintonia com os princípios da QT transpostos para a educação, como está salientado na crítica de Gentili (2001, p.51, grifos do original):

(...) a pretensão de traduzir *pedagogicamente* os princípios de W.E. Deming leva à exacerbação do componente participativo que possuem os modernos programas de controle de qualidade e à ingênua suposição de que os Comitês, Equipes ou Círculos de Qualidade constituem em si mesmos a solução para os problemas da escola.

Enfim, seguindo o modelo neoliberal, o ER era usado como maneira de levar os professores a se empenhar na melhoria de seu produto para satisfazer o cliente e, acima de tudo, exceder suas expectativas. Porém, no momento focalizado pelo nosso trabalho, a escola tentava demonstrar mais empenho na qualidade para contornar a sensação de que perdera o controle do processo perante o cliente.

A constante avaliação

Na instituição em questão pudemos constatar vários mecanismos de controle relacionados com o projeto. O projeto de ER era controlado não só através dos funcionários, mas também pelas medidas de satisfação dos clientes. Ou seja, a preocupação que norteia sua visão do projeto é como o resultado pode ser medido.

Poderíamos demonstrar as medidas de controle de qualidade e/ou participação mencionadas pela coordenadora de duas maneiras: através do cliente e do professor. O cliente proporcionaria os dados referentes à pesquisa de satisfação, os números relacionados às desistências e à retenção de alunos. O professor, por sua vez, seria controlado também pelas pesquisas de satisfação, pelos números de desistências e de retenção de alunos por professor. Além disso, era cobrada a participação ativa nas reuniões e a apresentação de planos de ação.

Como um dos focos dessa pesquisa estava no professor, é importante frisar que as medidas de controle acima não levavam em conta os outros departamentos da instituição (secretarias, gerência). De qualquer maneira, é certo que o professor era uma peça chave para que o ER seja bem sucedido, já que ele lida diretamente com o produto oferecido (a aula) e o cliente (o aluno).

Somente as pesquisas de satisfação poderiam dizer algo sobre a qualidade das aulas, dependendo da maneira com que as pesquisas fossem aplicadas. No caso da instituição, elas se limitavam a perguntas com respostas fechadas, em que o aluno dizia se estava satisfeito com o curso ou não, se a aula era interessante ou mesmo se o relacionamento com o professor era bom. Não havia espaço para explicações ou motivos pelos quais os alunos estariam ou não satisfeitos com o curso, apenas uma linha para o aluno colocar suas impressões caso desejasse.

Essas pesquisas geralmente eram distribuídas nas últimas aulas do semestre, quando não no mesmo dia da prova final. Os alunos normalmente não se mostravam interessados em respondê-las, pois estavam cansados com o final do semestre e diziam que muitas das suas sugestões não eram ouvidas. Essas sugestões muitas vezes eram relacionadas não com as aulas, mas com o funcionamento das lanchonetes ou até com a organização de excursões. As únicas sugestões que posso lembrar acerca da qualidade das aulas eram normalmente propostas por alunos adultos, que pediam classes separadas dos adolescentes, ou adolescentes que gostariam de ter mais vídeos e mais músicas nas aulas.

Apesar disso, o controle continuava a ser visto como altamente *científico* e objetivo. A única maneira de expressar a visão *científica* seria, então, a numérica. Não obstante toda a movimentação em torno de um ensino mais qualitativo, os números foram preservados como prova irrefutável do sucesso. Isso nos chama a atenção para outro conflito presente entre o ER e a QT: o qualitativo *versus* o quantitativo.

Conclusão

Com base em nossa pesquisa, podemos concluir que o projeto neoliberal influencia o instituto de línguas, o que produz diversos efeitos tanto nas áreas administrativas como na pedagógica. Na área administrativa, é necessário, entre outras coisas, que haja um engajamento de todos os funcionários da escola (cada um com papéis e responsabilidades redefinidas) num esforço para alcançar a eficiência dos serviços. Já a pedagógica procura adequar seus projetos (em nosso contexto o ER) para que as metas da escola de línguas sejam alcançadas.

Ao focalizar a educação em termos de mercado, os cursos passam a ser adaptados de modo que as necessidades dos alunos sejam enfatizadas, e sua satisfação, garantida. Além disso, a preocupação com a sala de aula, que sempre havia tido um sentido pedagógico, passa a se manifestar a partir de estatísticas que se transformam em itens de controle de qualidade. O principal ponto a ser avaliado em um professor já não é apenas a qualidade de suas aulas, mas os números que traduzem sua *performance*: número de alunos rematriculados, número de desistências, número de retenção. Mesmo as pesquisas de satisfação não são vistas a partir dos comentários feitos pelos alunos, mas sim das porcentagens das respostas fechadas.

Resumindo, o grande dilema existente entre o sentido pedagógico do ER e o sentido empresarial do instituto de línguas fica evidenciado na observação do projeto. Apesar de procurar conscientizar o docente acerca de suas práticas, o verdadeiro objetivo do ER no contexto estudado era aumentar o número e a retenção de alunos, ou seja, um resultado quantitativo.

Referências Bibliográficas

AMARANTE, M. F. S. **Ideologia neoliberal no discurso da avaliação: a excelência e o avesso da excelência**. Campinas. 1998. Tese de Doutorado. UNICAMP.

ARAÚJO, C. E. B. **Ensino reflexivo e discurso neoliberal: análise de uma experiência**. São Paulo. 2002. Dissertação de Mestrado. FFLCH/ USP.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Graal. 1998.
BRANDÃO, H. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 1991.

CARMAGNANI, A.M.G. As escolas de línguas e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira. *In*: CARMAGNANI, A.M.G.; GRIGOLETTO, M. (orgs.) **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP. 2001.

CARMAGNANI, A.M.G.; GRIGOLETTO, M. (orgs.) **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP. 2001.

FOUCAULT, M. **A Ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola. 1971/1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal. 2000.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes. 2000.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. São Paulo: Editora Forence Universitária. 2000.

FOUCAULT, M. Technologies of The Self . *In*: MARTIN, L.H. et al **Technologies of the self: a seminar with Michel Foucault**. London: Tavistock. 1988. Disponível em : <<http://www.thefoucauldian.co.uk>>. Acesso em: out. 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

GENTILI, P.A. O Discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. *In*: GENTILI, P.A.; SILVA, T.T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2001.

GENTILI, P.A.; SILVA, T.T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A. 2000.
INFANTE, S. Diversidade e Alteridade na Enunciação em Línguas Próximas. *In: Letras-Revista do Mestrado em Letras da UFSM (RS)*. Janeiro/ Junho. 1997.

MARTIN, L.H. et al **Technologies of the self: a seminar with Michel Foucault**. London: Tavistock. 1988. Disponível em : <<http://www.thefoucauldian.co.uk>>. Acesso em: out. 2002.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes. 1999.

PARKER, S. **Reflective teaching in the postmodern world: a manifesto for education in postmodernity**. Buckingham: Open University Press. 1997.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes. 1997.

RICHARDS, J. & LOCKHART, C. **Reflective teaching in language classrooms**. New York: Cambridge University Press. 1994.

SILVA, T.T. A Nova direita e as Transformações na Pedagogia da Política e na Política da Pedagogia. *In: GENTILI, P.A.; SILVA, T.T. Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2001.

Elementos para o estudo da ecolinguística de Timor Leste

Davi Borges de Albuquerque*

Resumo: este artigo analisa aspectos da ecologia e da história das línguas nativas de Timor Leste. A seção 2 contém uma breve descrição da ecologia fundamental da língua em Timor Leste, seguida por uma análise de algumas propostas anteriores de política e ecologia linguística.

Palavras-chave: ecolinguística; política linguística; Timor Leste.

Abstract: this paper analyzes ecolinguistics and historical linguistics aspects of East Timor. Section 2 has a brief description of East Timor Language Fundamental Ecology, following by an analysis of previous proposals on language policy and language ecology.

Keywords: ecolinguistics; language policy; East Timor.

1. Introdução¹

A República Democrática de Timor Leste é uma pequena ilha localizada no sudeste asiático. O país conquistou sua independência após uma dominação indonésia que se iniciou em 1975 e estendeu-se até 1999. As línguas oficiais de Timor Leste, de acordo com a constituição de 2002, são a língua portuguesa e a língua Tétum, ainda, são aceitas a língua inglesa e indonésia como línguas de trabalho.

Timor Leste possui em um pequeno território 16 línguas nativas, entre elas a língua Tétum, que em sua variedade denominada Tétum-Praça, funciona como língua franca em grande parte do território timorense desde o século XV (Thomaz, 2002), período anterior à chegada dos colonizadores europeus.

O objetivo deste artigo é analisar brevemente a situação linguística atual e a história das línguas de Timor Leste sob o ponto de vista da ecolinguística. Para tanto, será discutida a ecologia fundamental da língua, na seção 2. Em seguida, será examinado o que já foi dito sobre a ecologia da linguagem em Timor Leste.

2. Ecologia linguística

* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB).
Contatos: albuquerque00@hotmail.com ou easttimorlinguistics.blogspot.com/.

Artigo escrito em Fev/2010.

¹ O presente artigo é fruto de uma pesquisa sobre as línguas de Timor Leste que se iniciou em 2008, quando foi realizado um trabalho de campo que se estendeu até o ano de 2009.

A ecolinguística, também conhecida como ecologia da linguagem, é definida como o estudo das interações entre as línguas e seus respectivos meio ambiente, de acordo com Haugen (1972, p. 324). Dessa forma, esse ramo da linguística encara a língua como um fenômeno natural, social e psicológico. Por isso, preocupa-se em analisar o meio de comunicação – a língua (L) – em uso efetivo em uma determinada sociedade – território (T) – e falada por um grupo específico – povo (P). Em outras palavras, “para que haja uma L, é necessário que exista um P, cujos membros vivam e convivam em um determinado T”, conforme Couto (2007, p.20).

A seguir, apresentarei resumidamente as características do território (T), do povo (P) e das línguas (L) do ecossistema linguístico de Timor Leste.

2.1 A parte leste da ilha de Timor: o território (T)

A ilha de Timor é uma pequena ilha localizada no Sudeste da Ásia, mas que se localiza também próximo ao norte da Austrália, cerca de 650 km. Somente a parte leste da ilha é o território da nação timorense, que constitui cerca de 14.600 km², enquanto a parte ocidental da ilha é território indonésio.

Geologicamente, as ilhas da região chamada de *Nusantara Oriental*² fazem parte da grande placa tectônica australiana e são ilhas vulcânicas. O solo de Timor Leste de acordo com Fox (2000) é um solo predominantemente barroso, mas que possui a presença de alguns materiais rochosos, entre eles rochas metamórficas, sedimentares e vulcânicas. Ainda, o relevo é montanhoso com o seu ponto mais alto conhecido por *Ramelau*, com 2.963 metros de altitude, e nos diversos vales entre os montes e as montanhas encontram-se muitos rios caudalosos, especialmente na época das chuvas, entre outubro e dezembro. Diferente do resto do território, ao longo do litoral há uma planície, assim como a presença de banco de corais e recifes.

O clima é de monções, caracterizando-se por longos períodos secos: de março a junho e de agosto a novembro, enquanto de dezembro a fevereiro e julho são os dois períodos que chegam as monções que trazem chuvas à região.

As únicas áreas férteis são os vales que acumulam água e tornam o solo produtivo para a agricultura. As demais regiões não são próprias para agricultura, mesmo os solos considerados mais produtivos são pouco férteis, possuem somente a

² Grupo de pequenas ilhas que se estende desde a ilha de Flores a leste, na Indonésia, até a região da baía de Cenderawasih e da Bird's Head a oeste, na Papua Nova-Guiné.

predominância de cálcio, enquanto apresenta ausência de outros nutrientes necessários à plantação. Esses fatores limitaram, e continuam limitando, a agricultura de Timor Leste a um número reduzido de produtos a serem plantados, assim como com poucos nutrientes, o que refletiu na povoação do território³.

2.2 História do povo timorense (P)

Os povos que foram os primeiros habitantes do território timorense eram ágrafos, ou seja, não desenvolveram nenhuma forma de escrita. Logo, não há registros escritos que possuam uma grande profundidade temporal contendo informações sobre o Timor ou os povos que aqui viviam. Os primeiros documentos que chegaram até nós contendo informações sobre o Timor datam do século XIV e são de origens chinesas.

Após o século XIV, alguns documentos começam a mencionar o Timor Leste, pois nesse período já havia uma rota comercial estável. Os principais povos navegadores dessa rota comercial eram os chineses, indianos e os povos islâmicos, e o Timor Leste fazia parte da rota de navegação desses povos pela importância que o sândalo branco tinha para o comércio da época. Um pouco depois, no século XVI, a documentação sobre o Timor Leste torna-se significativa já que os europeus começam a ter um interesse no sudeste asiático, e Portugal destaca-se por montar feitorias em diversas cidades.

Sobre a ocupação da ilha de Timor há indícios arqueológicos de que já era ocupada em um período entre 35.000 A.P. e 30.000 A.P.⁴, de acordo com os estudos de O'Connor, Spriggs e Veth (2002). Entre esses indícios arqueológicos dignos de nota estão: a datação de alguns artefatos encontrados utilizados para pesca, como anzóis, (O'Connor e Veth, 2005) e a presença de um marsupial originário da Papua que data 9.000 A.P. (O'Connor, 2006).

Traços culturais de destaque entre os diversos grupos etnolinguísticos leste-timorenses são: as religiões animistas, com ligeiras distinções de um grupo para o outro; a presença da formação da sociedade em torno da 'casa sagrada'⁵, que rege as relações

³ Segundo Fox (2003, p. 106), os principais produtos agrícolas são: arroz (*Oryza sativa L.*), milho-miúdo (*Panicum viride L./Setaria italica L.*), gergelim (*Sesame orientale L.*), sorgo (*Andropogon sorghum Brot.*) e ervilha d'angola (*Cajanus cajan Millspaugh.*), de acordo com as reconstruções linguísticas do Proto-Austronésio, ou do Proto-Malaio-Polinésio.

⁴ A.P. é a sigla para 'antes do presente'.

⁵ A 'casa sagrada' é uma estrutura da cultura material leste-timorense grosso modo semelhante ao totemismo, dividindo a sociedade e as famílias de maneira análoga aos clãs. Para uma análise

sociais – como casamentos, eleições de chefes e reis, entre outros – dividindo e classificando as diferentes famílias, de acordo com suas ascendências pertencerem, ou não, à casa sagrada; um conjunto de mitologias e cosmogonias, e outros contos de literatura oral, que relacionam a criação do mundo, da ilha de Timor e do homem a certos animais, principalmente o crocodilo e o macaco, além de atribuírem status social de importância ao búfalo.

Vale ressaltar que os diferentes grupos etnolinguísticos de Timor Leste são organizados com a mesma estrutura social e certos traços da cultura material e imaterial apresentam-se de maneira semelhante, o que indica um intenso contato com várias trocas culturais entre esses povos.

Atualmente, Timor Leste possui dois grandes centros urbanos: a capital Dili, e o centro de Baucau. A população é cerca de 794.000 com aproximadamente 23% da população concentrada nas áreas urbanas, enquanto a maioria, 77% da população, localiza-se nas áreas rurais⁶.

2.3 Breve panorama sobre as línguas de Timor Leste (L)

As línguas nativas de Timor Leste são 16 e podem ser divididas em dois grandes grupos de acordo com a filiação genética: austronésico e papuásico. O número de falantes varia muito: há o caso do Tétum que é falado por 80% da população e do Mambae que é língua materna de cerca de 17% da população leste-timorense⁷, assim como o Makuva que é considerada extinta por Hajek, Himmelmann e Bowden (2003), ou usada somente em rituais pelos mais velhos no distrito de Lautém, ver Engelenhoven (2006).

As línguas de Timor Leste pertencem a duas filiações genéticas distintas: Austronésia e Papuásica. Até a atualidade poucos são os estudos de natureza histórica que se debruçaram sobre a classificação das línguas leste-timorenses. Os únicos estudos que apresentaram uma proposta de classificação dessas línguas foram os estudos

antropológica dos diferentes povos de Timor, ver Traube (1986) para os Mambae, Clamagirand-Renard (1980) para os Ema – falantes da língua Kemak – e Gomes (1972) para os Fataluku.

⁶ Os dados aqui apresentados foram retirados do *Relatório do Desenvolvimento Humano de Timor Leste* (2002, p. 97), que foi publicado pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).

⁷ Digno de nota é que os recenseamentos efetuados em Timor Leste apresentam muitas vezes dados extremamente divergentes de acordo com a orientação e interesses ideológicos do órgão que financiou e/ou elaborou tal censo. Assim, para o presente artigo utilizei-me dos números apresentados em dois diferentes recenseamentos realizados pela ONU (Organização das Nações Unidas), conforme está citado no decorrer do texto.

pioneiros de Capell (1943a, 1943b, 1944) e somente, em período mais recente, os estudos de Hull (2001, 2004).

Na proposta de Hull (2001) para as línguas de origem Austronésia, ele lançou a hipótese de que elas descendem de um ancestral comum, chamado por ele de Proto-Timórico (fig.1). O autor incluiu nesse grupo 12 línguas: Bekais, Tétum, Habun, Kawaimina, Makuva, Galolen, Wetarês, Mambae, Tokodede, Kemak, Idalaka e Lolein. As línguas austronésicas foram subdivididas em dois subgrupos: o Fabrônico (fig.2) e o Ramelaico (fig.3), e estes se ramificam ainda mais, de acordo com a localidade geográfica da língua.

Figura 1. A filiação do Proto-Timórico

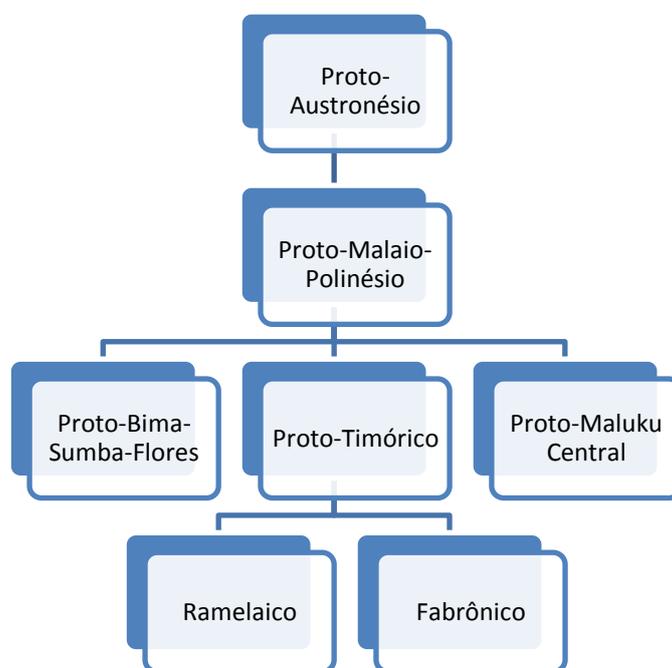


Figura 2. O grupo Fabrônico de línguas Timóricas

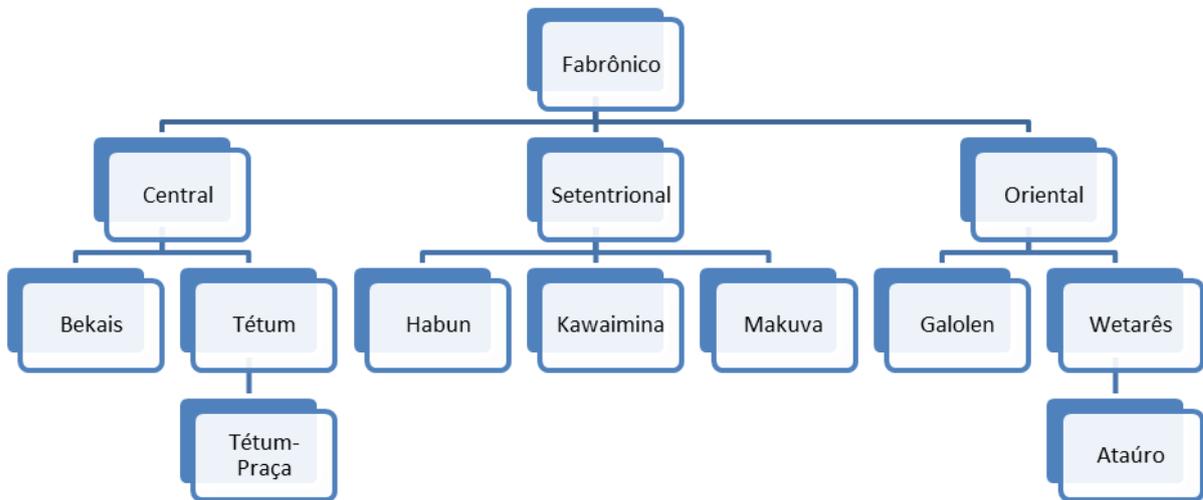
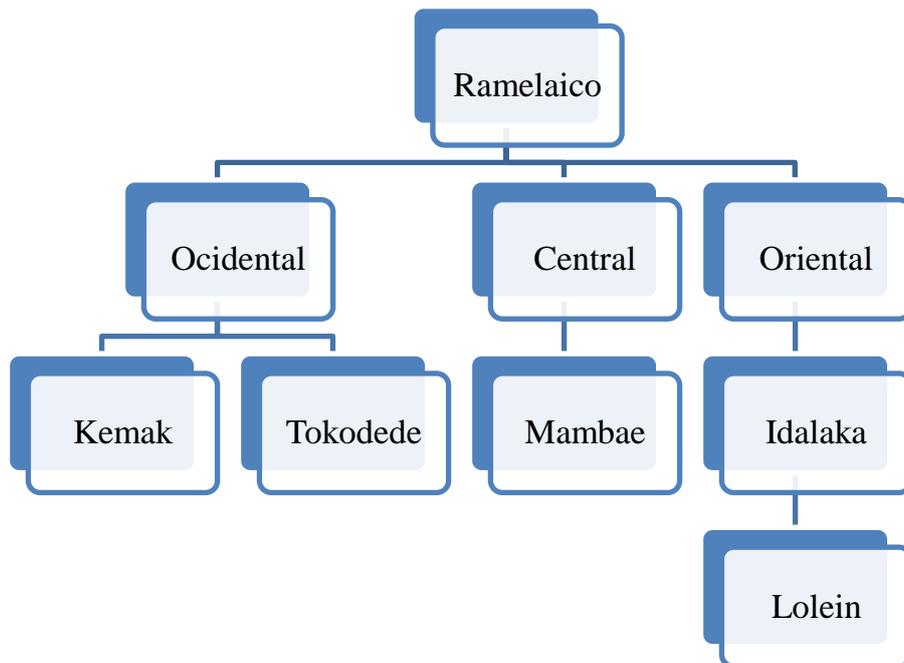


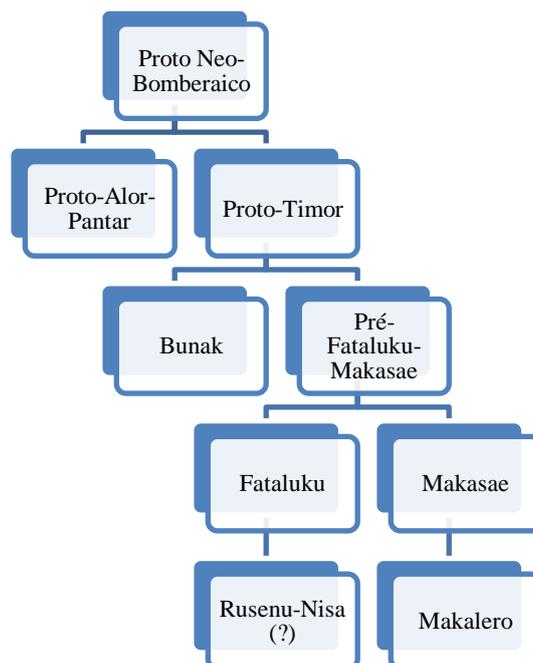
Figura 3. O grupo Ramelaico das línguas Timóricas



Em outro trabalho, Hull (2004) analisou as demais línguas e classificou-as como pertencentes ao agrupamento Trans-Nova-Guiné, também possuem um ancestral comum, que seria o Proto-Bomberaico, nome dado a uma suposta proto-língua que teve sua origem na península Bomberaica, localizada em Papua-Nova-Guiné. Dessa maneira, dentro do grande agrupamento Trans-Nova-Guiné, as línguas leste-timorenses de

origem papuásica pertencem à família Neo-Bomberaica. Ainda, as quatro línguas⁸: Bunak, Fataluku, Makasae e Makalero, separaram-se em períodos históricos diferentes, o que faz com que sua localização geográfica seja descontínua, como é o caso da língua Bunak que se separou primeiro do ancestral comum, e a língua Makalero, que provavelmente originou-se da língua Makasae (fig.4).

Figura 4. As línguas papuásicas de Timor-Leste e suas filiações

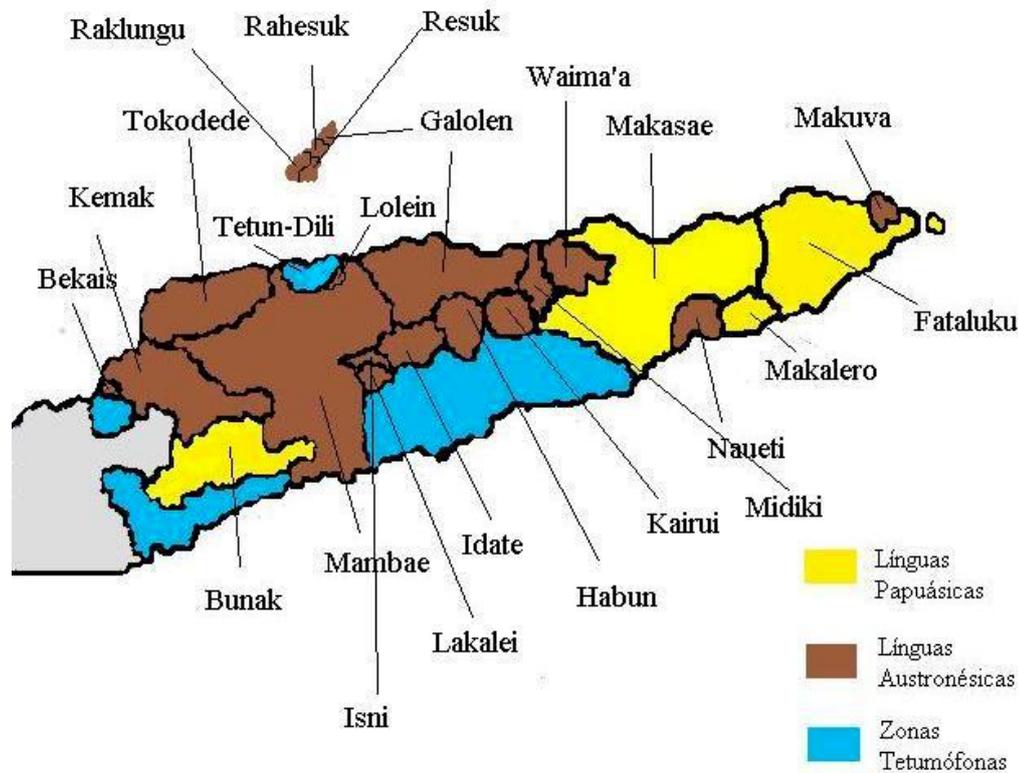


Pode-se perceber, entretanto, que há predominância das línguas papuásicas a leste do território leste-timorense (Mapa 1), com exceção somente do Bunak, enquanto os demais povos se espalharam somente por aquela região. A região central de Timor Leste é predominantemente Mambae, e as regiões adjacentes de outros membros da família Ramelaica: Tokodede, Kemak e Idalaka. Assim, a configuração atual das línguas nativas de Timor Leste pelo seu território é complexa, porém pode ser esquematizada de acordo com o mapa abaixo:

⁸ Segundo Engelenhoven (2009), há indícios da existência de outra língua papuásica, denominada Rusenu ou Nisa, que provavelmente foi extinta na década de 50 do século XX. Foi achado, porém, um semi-falante que forneceu alguns dados linguísticos. Esses dados apresentam indícios de que essa língua é papuásica e provavelmente desenvolveu-se a partir do Fataluku.

Mapa 1

Timor Leste e a distribuição das línguas nativas pelo seu território



Desde a pré-história a Ilha de Timor teve contato com diversos povos, o que contribuiu para a configuração atual das várias línguas leste-timorenses. O fator de maior importância no desenvolvimento das línguas faladas em Timor Leste foi a migração de povos originários da região central das Molucas um pouco após esse período da migração dos povos butoneses, que desencadeou um intenso contato. Hull (2001) afirma que esse acontecimento histórico, juntamente com a ascensão do sultanato de Malaca, desencadeou um processo de crioulização nas línguas de Timor Leste. Porém, seguindo a literatura criolística, apresentei evidências de que tal processo na realidade consiste em mudanças linguísticas induzidas pelo contato, e em casos extremos de intenso contato ocorreu uma reestruturação gramatical (Albuquerque, 2010).

Outro acontecimento histórico que desencadeou contato de línguas em Timor Leste foi a ascendência do sultanato de Malaca como um centro comercial mundial, durante o século XIV e seguintes, o que fez com que o *Pazar Melayu* – variedade crioula da língua malaio – influenciasse diversas línguas da região do sudeste asiático,

inclusive as timorenses. Como exemplo, podemos citar as influências do malaio na língua Tétum: os empréstimos fonológicos de /p/ e /g/; diversos itens lexicais que não faziam parte da cultura tetumófona, como: *katuas* ‘velho’, *dapur* ‘cozinha’, *surat* ‘papel, carta’; formação de possessivos e construções possessivas com o clítico =*nia*, que é o empréstimo do verbo *punya* ‘ter’, como em:

1. hau=nia
 1=POS
 ‘meu/minha’
2. o=nia uma
 2=POScasa
 ‘tua casa’
3. bluza sira nee ami oan nian.
 blusa PL DET 1PL.INC filho(a) POS⁹
 ‘As blusas do nosso filho(a).’ ou ‘Estas são as blusas do nosso filho(a).’

Finalmente, a colonização portuguesa, que data do século XVI em diante, marcou de maneira significativa as línguas de Timor Leste, tanto de origem austronésica, quanto de origem papuásica. A língua portuguesa serviu, e serve como a língua de superestrato, sendo a base do repositório lexical para a modernização das línguas nativas e, juntamente com o léxico, o português é a língua fonte de empréstimos fonológicos e morfológicos também. Os empréstimos fonológicos /v/, /t/, [ʃ], [ʒ], [ʎ] e [ɲ]; os empréstimos lexicais são de diversas áreas, que cobrem campos semânticos relacionados a religião, terminologia técnico-científica e judiciária, e vários outros conceitos do mundo moderno: *livru* ‘livro’, *borasa* ‘borracha’, *sa* ‘chá’, *burokrasia* ‘burocracia’, *demokratiku* ‘democrático’, *krus* ‘cruz’ etc.; o sufixo agentivo *-door* que é bem produtivo na língua atualmente, tanto em empréstimos do português como *administradoor* ‘administrador’, como em palavras nativas *husudoor* ‘pessoa que pergunta constantemente’ ou ‘perguntador’ de *husu* ‘perguntar’, conforme os lingüistas Hajek e Williams-van Klinken (2003) analisaram; diversas palavras gramaticais algumas estão em alternância de código, outras são compostas, como *kuandu/bainhira*

⁹ Abreviaturas utilizadas: 1 ‘primeira pessoa’, 2 ‘segunda pessoa’, 1PL.INC ‘primeira pessoa do plural inclusiva’, DET ‘marcador dêitico de proximidade’, PL ‘marcador de plural’ e POS ‘possessivo’.

‘quando’, *ke~neebee* ‘que (relativo)’, *agora~oras nee* ‘agora’ (‘horas’+‘dêitico’), *mais~maibee* ‘mas’, *i~no* ‘e’¹⁰.

A situação linguística atual dessas línguas é diversa, o Tétum-Praça é falado por mais de 80% da população e é língua franca e língua oficial de Timor Leste; o Mambae possui cerca de 17% de falantes nativos em uma ampla região localizada no centro do país; o Makasae 12%; o Bunak e o Kemak 6,0% cada; o Fataluku e o Tokodede 4,0%¹¹. As demais línguas possuem uma porcentagem inferior à mencionada acima, incluindo várias línguas com um número aproximado, ou inferior, a 1.000 falantes, entre elas: Habun, Bekais, Makalero, Isni e Makuva.

3. As ‘ecologias’ das línguas para o Timor Leste

Poucas são as pesquisas na atualidade que têm as línguas nativas timorenses como objeto de estudo. Dentro das publicações que analisam essas línguas, porém, o interesse de política e planejamento linguístico é muito grande por parte de diversos linguistas, que são financiados por instituições internacionais que, por sua vez, têm um interesse ideológico e econômico em Timor Leste. Dessa maneira, há uma série de línguas em riscos de extinção, como Habun, Makalero, Resuk, Rahesuk, Isni e Lolein, que necessitam ser documentadas e revitalizadas, quase não há pesquisas dessa natureza em andamento e as poucas que existem estão a cargo de poucos linguistas. Porém, a política linguística de Timor Leste é tema abordado com maior frequência. Vários artigos visam analisar e fazer propostas de política linguística para o Timor Leste, relacionando, às vezes, essas diferentes propostas com a teoria da ecolinguística. Os trabalhos que tiveram maior repercussão no mundo acadêmico, ou que apresentam de alguma maneira, uma proposta digna de discussão são os seguintes: Hajek (2000), Taylor-Leech (2005) e Wendel (2005). Discorrerei brevemente sobre eles nos parágrafos a seguir.

Em seu artigo, Hajek (2000) analisa a política e o planejamento linguístico formulado para o Timor Leste no decorrer da história. Ele analisa o chamado período português, que se estende de 1515 até 1975, o período de dominação indonésia, de 1975 até 1999, e o período de independência que se estende de 2002 até a atualidade. Nos períodos de colonização e dominação, segundo Hajek (2000, p. 411), as autoridades não

¹⁰ Para uma discussão mais aprofundada sobre questões de linguística histórica aplicada às línguas de Timor Leste, remeto leitor a Albuquerque (2009).

¹¹ Dados extraídos do *Timor-Leste Census of Population and Housing* (2006).

se importavam com as línguas nativas e a sobrevivência dessas línguas até os dias atuais baseou-se em uma ecologia local das línguas com a capacidade de se adaptar e sobreviver. No período atual, a valorização de uma língua nativa – a língua Tétum, que é língua oficial – é considerado um marco, com uma mudança da ecologia linguística voltada para uma língua nativa. Críticas, porém, ainda são feitas, pois se deve manter uma ecologia saudável, centrada em todas as línguas nativas, e não somente concentrada em uma língua, neste caso o Tétum.

Taylor-Leech (2005), em seu artigo, argumenta da mesma maneira que Hajek (2000), analisando os períodos históricos de colonização e dominação sofridos por Timor Leste. A autora, porém, vai além e apresenta, segundo ela, o que seriam ‘forças’ que podem influenciar e deslocar a ecologia das línguas em Timor Leste, a saber: a presença da língua inglesa, que foi inserida através da presença de entidades internacionais de assistência que trouxeram junto com elas seus respectivos funcionários; o legado do colonialismo; fatores relacionados à política e identidade linguística. Taylor-Leech (2005, p. 116) argumenta que a língua inglesa é reconhecida universalmente como uma ‘língua imperialista’, ou uma língua ‘assassina de línguas’, devido a fatores sócio-econômicos que levam os falantes de línguas nativas a desistirem de suas línguas e adotarem o inglês, e as ex-colônias tendem a valorizar a língua do colonizador em detrimento das línguas nativas. Ainda, a proposta da autora vai além de uma simples análise, pois ela considera uma solução para a valorização das línguas nativas o reconhecimento da sociedade timorense como uma sociedade multilíngue e a expansão do uso das línguas nativas em diferentes ‘espaços sociolinguísticos’ (Taylor-Leech, 2005, p.119), como: educação, judiciário e imprensa.

Wendel (2005) apresenta em seu artigo uma grande diferença dos anteriores, pois analisa primeiramente diversas questões teóricas e metodológicas a respeito da ecolinguística. Em seguida, ele analisa a história, a educação, o contato de línguas e vários outros fatores do ‘meio ambiente’ leste-timorense. A proposta de Wendel (2005, p.73) é a que poderia ser considerada como a mais ‘ecológica’ de todas, pois o autor, ao mesmo tempo em que alerta sobre a dominação das potências, como a língua portuguesa, que é a língua do colonizador, e a língua inglesa que é a língua mundial e, de certa forma, uma língua sedutora, ele também alerta sobre o equilíbrio ecológico com o ambiente, já que as línguas nativas não podem sobreviver sem o contato linguístico – que já acontecia antes da chegada dos portugueses no século XVI – e o completo

isolamento, ou valorização da língua nativa através do excesso de ‘purismos’, podem levá-las a situação de línguas ameaçadas, ou até a extinção.

Todavia, em todos os trabalhos analisados, não há preocupação nenhuma com o planejamento linguístico, entendendo aqui política e planejamento linguístico de acordo com Calvet (2007), que define ‘política linguística’ como o conjunto de decisões em relação a(s) língua(s), diferenciando de ‘planejamento linguístico’ que consiste na implantação, ou não, deste conjunto de decisões. Na atualidade, a República Democrática de Timor Leste sofre com essa falta de planejamento linguístico: as instituições que fazem parte do dia-a-dia da sociedade leste-timorense, como escolas, universidades, hospitais, comércios, serviços burocráticos etc. oferecem ao público seus respectivos produtos e serviços nas mais diversas línguas, as principais são: inglês, chinês e malaio, e em número reduzido esses produtos e serviços da sociedade leste-timorense podem ser encontrados em português e Tétum-Praça. As propostas de Hajek (2000), Taylor-Leech (2005) e Wendel (2005) parecem não levar em conta a realidade atual do país e também não apresentam soluções práticas para a delicada situação de um país recém liberto de uma invasão e que apresenta uma situação linguística multilíngue com várias línguas dominadas e/ou ameaçadas.

Ainda, além da ausência de preocupações em relação à prática, ou seja, ao planejamento linguístico, o conjunto de propostas teóricas, analisadas anteriormente, apresenta também um caráter pernicioso à nação leste-timorense, já que a escolha de somente uma língua estrangeira com potencial opressor, seja a língua inglesa, a língua portuguesa, ou o *bahasa indonesia*¹², sem a presença de uma língua nativa, desequilibraria o frágil meio ambiente linguístico de Timor Leste; a adoção de uma língua nativa, sem a presença de uma língua internacional com caráter de língua de cultura, exigiria uma demanda grande voltada para a reforma linguística da língua nativa escolhida, como no caso pode ser o Tétum-Praça, principalmente em relação à renovação lexical, ou seja, exigiria uma política e planejamento linguísticos bem organizados e efetivos para fazer tal reforma em período de tempo curto, o que não acontece nos dias de hoje no planejamento linguístico leste-timorense, como já foi dito.

Outro fator de extrema importância nas discussões de ecolinguística de Timor Leste é a questão da ecologia das línguas ameaçadas. A ecologia das línguas ameaçadas

¹² A língua oficial da Indonésia na realidade é o malaio, mas por motivos identitários, culturais e políticos é chamada de *bahasa indonesia* que significa ‘língua indonésia’.

é entendida de acordo com Mühlhäusler (1996) que afirma que o exercício de pensar as línguas como “espécies biológicas” é interessante para se entender questões linguísticas como a importância da biodiversidade, o prejuízo da extinção de espécies, o perigo de espécies ameaçadas, entre outras, porém, deve-se ter em mente outro relevante fator: a língua não é uma entidade *per se*. Segundo Hale (1992a, 1992b), uma língua somente é considerada não ameaçada quando possui um número de falantes superior a 100.000 e, ainda, quando os problemas que podem levar a língua de uma comunidade específica à extinção estão solucionados. Assim, grande parte das línguas nativas faladas em Timor Leste está ameaçada, já que somente as línguas: Tétum, Mambae e Makasae possuem um número de falantes superior a 100.000, conforme foi mencionado acima, enquanto as demais línguas estão ameaçadas; outras correm sério risco de extinção como o Isni, falado por 290 pessoas, e o caso da língua Makuva que é somente usada em contextos sociais específicos e falada por um número insignificante de pessoas o que a torna seriamente ameaçada de extinção.

4. Considerações finais

Neste artigo procurei apresentar os elementos basilares para um estudo da ecolinguística de Timor Leste na atualidade, assim como os processos sócio-históricos que formaram esse meio ambiente linguístico. Além disso, apresentei os principais trabalhos que já abordaram o tema da ecolinguística leste-timorense, analisando-os e verificando certos interesses ideológicos que os perpassam.

As questões sobre a política linguística e o planejamento linguístico em Timor Leste devem ser debatidas de maneira exaustiva, pois muitos são os problemas e desafios que devem ser superados, como o interesse de organizações internacionais, de ideias conflitantes entre os governantes do país, a relação entre a política linguística e a política internacional, o problema das línguas nativas ameaçadas, entre outros. Logo, analisei diferentes trabalhos e propostas que se preocuparam mais em propor soluções no campo da política linguística de Timor Leste, enquanto o planejamento linguístico e a realidade do meio ambiente das línguas leste-timorense foram deixados de lado.

No presente artigo, não cometi o mesmo equívoco mencionado acima e limitei-me a apresentação da ecologia linguística de Timor Leste e a análise das principais propostas que correlacionaram política linguística e ecolinguística de Timor Leste. A minha proposta, apesar de enfatizar o planejamento linguístico, foi procurar um

equilíbrio entre a língua portuguesa, o Tétum-Praça e as demais línguas nativas, e diminuir ao máximo o impacto linguístico e cultural que a língua inglesa e o *bahasa indonesia* vem causando, deixo para expô-la futuramente, quando em uma posterior viagem de campo tiver a oportunidade de verificá-la junto à comunidade.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, D. B. Pré-história, história e contato linguístico em Timor Leste. **Domínios de Lingu@agem**, v.6, n.2, p.75-93, 2009.

_____. Contatos linguísticos em Timor Leste: mudanças e reestruturação gramatical. Comunicação apresentada ao **VI Encontro da Associação Brasileira de Estudos Crioulos e Similares**, Salvador, 2010.

CALVET, L. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial/IPOL, 2007.

CAPELL, A. Peoples and Languages of Timor (I). **Oceania**, v.14, n.3, p.191-219, 1943a.

_____. Peoples and Languages of Timor (II). **Oceania**, v.14, n.4, p.311-337, 1943b.

_____. Peoples and Languages of Timor (III). **Oceania**, v.15, n.1, p.19-48, 1944.

CLAMAGIRAND-RENARD, B. The Social Organization of the Ema of Timor. In: FOX, J. J. (ed.). **The Flow of Life: Essays on Eastern Indonesia**, p. 231-247. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

COUTO, H. H. **Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente**. Brasília: Thesaurus, 2007.

ENGELHOFEN, A. The Makuva Enigma: locating a hidden language in East Timor. **Second Conference on Austronesian Languages and Linguistics**, Oxford, 2006.

_____. 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. Utrecht: LOT, 2009. p. 333-362.

FOX, J. J. Tracing the path, recounting the path: historical perspectives on Timor. In: FOX, J. J.; SOARES, D. B. (eds.) **Out of the ashes: destruction and reconstruction of East Timor**, p. 1-27. Hindmarsh: Crawford House Publishing, 2000.

_____. Drawing from the past to prepare for the future: responding to the challenges of food security in East Timor. In: COSTA, H. et al (Eds.). **Agriculture: New Directions**

for a New Nation — East Timor (Timor-Leste), p.105-114. Canberra: The Australian National University, 2003.

GOMES, F. A. *Os Fataluku*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 1972.

HAJEK, J. Language planning and the sociolinguistic environment of East Timor: colonial practices and changing language ecologies. **Current Issues in Language Planning**, n. 1, p. 400-413, 2000.

HAJEK, J; HIMMELMANN, N; BOWDEN, J. Lóvaia, an East Timorese language on the verge of extinction. **International Journal of Sociology of Language**, n. 160, p. 155-167, 2003.

HAJEK, J; WILLIAMS VAN-KLINKEN, C. Um sufixo românico numa língua austronésia: -dór em Tetum. **Revue de linguistique romane**, n. 67, p. 55-65, 2003.

HALE, K. On endangered languages and the safeguarding of diversity. **Language**, n. 68, p. 1-3, 1992a.

_____. Language endangerment and the human value of linguistic diversity. **Language**, n. 68, p. 35-42, 1992b.

HAUGEN, E. **The Ecology of Language**. California: Stanford University Press, 1972.

HULL, G. A Morphological overview of the Timoric Sprachbund. **Studies in Languages and Cultures of East Timor**, n.4, p. 98-205, 2001.

_____. The Papuan Languages of Timor. **Studies in Languages and Cultures of East Timor**, n.6, p. 23-100, 2004.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Inquérito aos Sucos de Timor Leste**. Dili: UN Agency House, 2001.

MÜHLHÄUSLER, P. **Linguistic ecology: language change and linguistic imperialism in the Pacific regions**. Londres/New York: Routledge, 1996.

NATIONAL BOARD OF STATISTICS. **Timor-Leste Census of Population and Housing 2004**. Priority Tables Editions: National Board of Statistics and the United Nation Fund for Population, 2006.

O'CONNOR, S. Unpacking the Island Southeast Asian Neolithic Cultural Package, and Finding Local Complexity. GLOVER, I. C; BACUS, E. A; PIGOTT, V. C. (eds.). **Uncovering Southeast Asia's Past**, p. 74-87. Cingapura: National University of Singapore, 2006.

O'CONNOR, S; VETH, P. Early Holocene shell fish hooks from Lene Hara Cave, East Timor establish complex fishing technology was in use in Island Southeast Asia five thousand years before Austronesian settlement. **Antiquity**, n. 79, p. 1–8, 2005.

O'CONNOR, S; SPRIGGS, M; VETH, P. Excavation at Lene Hara Cave establishes occupation in East Timor at least 30,000–35,000 years ago. **Antiquity**, n. 76, p. 45–50, 2002.

TAYLOR-LEECH, K. The ecology of language planning in Timor-Leste. **Development Bulletin**, n 63, p. 116-120, 2005.

THOMAZ, L. F. F. R. **Babel Loro Sa'e**: O Problema Lingüístico de Timor Leste. Lisboa: Instituto Camões, 2002.

TRAUBE, E. **Cosmology and Social Life**: Ritual Exchange among the Mambai of Timor. Chicago: The University of Chicago Press, 1986.

WENDEL, J. N. Notes on the Ecology of Language. **Bunkyo Gakuin University Academic Journal**, n. 5, p. 51-76, 2005.

A Polifonia e a Intertextualidade como recursos argumentativos para a construção de posts opinativos no blog Papo de Amiga

Gislaine Gracia Magnabosco*

RESUMO: Tendo como base os pressupostos teóricos de Bakhtin/Volochinov (1992) e partindo da concepção de texto como um “objeto significante, dialógico, único, não reproduzível” (BARROS, 1999), este trabalho buscou analisar como se manifesta o dialogismo nas produções textuais do *blog Papo de Amiga* da revista Capricho. Pela análise realizada verificou-se que as produções são ali construídas não só visando responder à temática do *blog*, como também aos outros comentários já realizados. Desta forma, a polifonia de Ducrot (1987) e a intertextualidade (KOCH, 1997) tornam-se elementos fundamentais para a construção dessas produções, principalmente, para a construção da argumentação por parte dessas leitoras-produtoras.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogismo, Internet, Intertextualidade, Polifonia, Responsividade.

ABSTRACT: Based on the theoretical assumptions of Bakhtin / Volochinov (1992) and based on the concept of text as a "significant object, dialogical, unique, not reproducible" (Barros, 1999), this study sought to analyze how dialogism is expressed in the textual productions of the Blog Papo de Amiga of Capricho magazine. With the analysis, it was found that the productions are not only built in order to respond to the theme of the blog, but also to other comments already made. Thus, the polyphony of Ducrot (1987) and intertextuality (KOCH, 1997) become fundamental to the construction of these productions, mainly for the construction of the arguments by those readers-producers.

KEYWORDS: Dialogism, Internet, Intertextuality, Polyphony, Responsiveness

Introdução

Partindo do pressuposto de que o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem, este trabalho tem como objetivo verificar como este se manifesta nas produções textuais do *blog Papo de Amiga* da Revista Capricho. Para isso buscaremos responder as seguintes perguntas: sendo o *blog* um espaço que promove uma escrita interativa na Internet, é possível afirmar que suas produções textuais além de serem dialógicas, são heterogêneas? Ou seja, que em seus textos há a presença de outros textos e outras vozes (polifonia)? Se sim, com qual finalidade?

Assim, apresentando algumas considerações sobre o dialogismo entre os sujeitos e, posteriormente, entre os textos; analisaremos cinco comentários da postagem de 02/10/2009 cuja temática é: “*como contei para os meus pais que perdi a virgindade*”. Esses comentários foram selecionados por serem publicações posteriores ao *post* inicial,

* Mestranda em Estudos Linguísticos, Linha Texto e Discurso, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: gigracia@hotmail.com. Trabalho confeccionado em janeiro de 2010.

revelando, pois, se o dialogismo e o Outro aparecem já logo nos primeiros comentários ou se vários comentários são necessários para que eles ocorram (ou não).

1. Dialogismo entre Sujeitos

Em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, Bakhtin/Volochinov (1992) apresentam uma concepção de linguagem essencialmente dialógica. Para eles, o dialogismo seria o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso (BARROS, 1994). Desta forma, todo entendimento seria dialógico, isto é, o significado não pertenceria a uma palavra, mas sim ao processo de entendimento ativo, responsivo entre os locutores.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. O diálogo no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, (...) toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p.123).

Essa concepção de linguagem adotada por Bakhtin/Volochinov (1992) traz em seu bojo não só a consideração de que a enunciação é produto da interação social e que “qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta¹” (*ibid*), ou seja, um elo na cadeia comunicativa (sócio-histórica-ideológica); como também que a interação é um fenômeno realizado em um contexto social específico, que instaura uma relação dialógica entre os sujeitos, fazendo com que estes construam seu dizer tendo em mente o Outro.

É nesse sentido que Bakhtin/Volochinov comentam que toda palavra comporta duas faces, “ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*” (1992, p.113). Será por meio desta que um se “definirá em relação ao outro, e em última análise, em relação à coletividade” (*ibid*, p.113).

¹ Para Bakhtin todo “enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (2003, p.300)

Desta forma, toda construção de um dizer levará sempre em consideração um “outro”, um destinatário, do qual, necessariamente, espera-se um posicionamento, uma atitude responsiva. Essa atitude responsiva, esse ato de responder é possível porque, de acordo com Bakhtin “todo enunciado comporta um começo absoluto e um fim absoluto” (2003, p.294). Assim, “o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento [do enunciado] é a possibilidade de responder – mais exatamente de adotar uma atitude responsiva com ele” (*ibid*, p. 299).

Para o autor, essa totalidade acabada do enunciado, que permite a atitude responsiva, é determinada por três fatores: “tratamento exaustivo do objeto do sentido” (ter o que dizer sobre um determinado tema); “o intuito, o querer-dizer do locutor” (uma finalidade para a escrita) e as “formas estáveis do gênero e do enunciado” (BAKHTIN, 2003, p.299).

Verificaremos, na análise do corpus, que esses três fatores encontram-se nas produções textuais das adolescentes, já que estas, ao se identificarem com a temática do *blog*, utilizam determinados gêneros (relatos, textos opinativos, entre outros) para construir seu dizer visando não só demonstrar sua posição frente a um tema, como também, a partir da reprodução de parte da ideia ou de trechos textuais das outras leitoras, contra-argumentarem com estas.

Desta forma, observaremos que os enunciados produzidos no *blog* estão sempre dialogando, encontrando-se, assim, em uma intrincada cadeia de responsividade; o que corresponde, então, à teorização de Bakhtin/Volochinov, para quem “os enunciados, ao mesmo tempo em que respondem ao já-dito, provocam continuamente as mais diversas respostas (adesão, recusa, críticas, ironias (...))” (*apud*, FARACO, 2003, p.57). Desta forma, “cada enunciado é uma resposta, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo, é um elo da corrente ininterrupta da comunicação sociocultural. E, ao mesmo tempo em que responde, espera uma resposta”. (*ibid*, p.57)

Nesse sentido, Menegassi (2009) lembra que

(...) a responsividade é, na verdade, uma exigência das práticas sociais de interação (...) não é apenas uma simples decorrência das práticas de linguagem, mas, antes, um fator imprescindível para que elas aconteçam. Não se trata apenas de poder oferecer uma resposta ao que foi dito pelo locutor, mas de compreender que a formulação de enunciado endereçado ao outro constitui, por si, uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade (...) [Assim,] a atitude responsiva está ligada à

percepção e compreensão do significado do enunciado por parte daquele a quem a palavra é dirigida (MENEGASSI, 2009, p.4-5).

Assim “toda compreensão [será] dialógica” (BARROS, 1999) e implicará uma dimensão axiológica, uma vez que nossa relação com o mundo é sempre atravessada por valores (FARACO, 2003); ou seja, ao utilizar a linguagem não só descrevemos o mundo, como também, apresentamos diferentes modos de dar sentido a esse mundo². Assim, “a enunciação de um signo é sempre também a enunciação de índices sociais de valor” (*ibid*, p.53) e isso será claramente visualizado nas produções do *blog*.

2. Dialogismo entre Textos

Além do dialogismo entre os sujeitos (expressado não só pela interação como pela atitude responsiva frente aos enunciados), há o “diálogo entre os muitos textos da cultura, que se instala no interior de cada texto e o define”. (BARROS, 1994, p.04). Desta forma, todo texto pode ser definido como um “tecido de muitas vozes, ou de muitos textos ou discursos, que se cruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no *interior* do texto” (BARROS, 1999, p.34). Será esse diálogo entre os textos que embasará os conceitos de intertextualidade e polifonia.

2.1 Intertextualidade

Para Fiorin (2006) a intertextualidade é um tipo particular de interdiscursividade na medida em que nela há um texto no qual se encontram duas (ou mais) materialidades textuais distintas. Nesse sentido, Barthes (*apud* KOCH, 1997, p. 46) comenta que “todo texto é um intertexto: outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis”. Desta forma, todo texto seria heterogêneo e dialogaria com outros textos que “lhe dão origem, que o predeterminam, que retoma ou a que se opõe” (*ibid*).

É por isso que Kristeva (*apud* KOCH, 1997, p.48) defende que qualquer texto se constitui como “um mosaico de citações [sendo uma] absorção e transformação de um outro texto”.

² A tal ação Faraco (2003, p.50) fala da *refração*: “Não é possível significar sem refratar. Isso porque as significações não estão no signo em si [mas] são construídas na dinâmica da história e são marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais” (*ibid*, p.50).

Entende-se por intertextualidade o trabalho constante de cada texto em relação aos outros, o imenso e incessante diálogo entre as obras. Cada obra surge como uma nova voz (ou um novo conjunto de vozes) que fará soar diferentemente as vozes anteriores, arrancando-lhes novas entonações (FRASSON, 1992, p.89).

Observa-se, assim, que todo e qualquer texto possui uma intertextualidade que seria a própria condição de existência destes. Essa intertextualidade em sentido amplo seria manifestada implicitamente, sendo, também, denominada de interdiscursividade:

A intertextualidade em sentido amplo [é] a condição de existência do próprio discurso (...) É nesse sentido que Maingueneau (1976, p.39) afirma ser o intertexto um componente decisivo das condições de produção: ‘um discurso não vem ao mundo numa inocente solicitude, mas constrói-se através de um já dito em relação ao qual toma posição’ (KOCH, 1997, p.60).

Além dessa intertextualidade, há, ainda, uma intertextualidade em sentido restrito que seria a relação que um texto mantém com outros previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos; que poderia se manifestar explícita ou implicitamente.

A intertextualidade *stricto sensu* ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte de uma memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores (...) Isto é, em se tratando de intertextualidade *stricto sensu*, é necessário que o texto remeta a outros textos, ou fragmentos de textos efetivamente produzidos com os quais estabelece algum tipo de relação (KOCH;BENTES;CAVALCANTE, 2007, p.17).

Essa intertextualidade em sentido restrito pode ser de vários tipos: **de conteúdo** (ligada às questões de conhecimento de mundo) e **de forma/conteúdo** (pode estar ou não vinculada à tipologia textual); **explícita** (cita-se a fonte) ou **implícita** (não cita a fonte – espera-se que o interlocutor a recupere na memória para construir o sentido do texto); **das semelhanças** (o texto incorpora o intertexto para seguir-lhe a orientação argumentativa) ou **das diferenças** (o texto incorpora o intertexto para ridicularizá-lo, coloca-lo em questão); **com intertexto alheio, com intertexto próprio, com intertexto atribuído a um enunciador genérico.**

Na análise das produções do *blog* verificaremos que a retomada do texto alheio na nova produção se dá explícita ou implicitamente, visando na maioria das vezes, incorporá-lo para colocá-lo em questão, refutá-lo (intertextualidade das diferenças).

Desta forma, a intertextualidade “revela-se como um importante fator na construção da *rede de relações* que é a textualidade” (FRASSON, 1992, p.90). Nesse

sentido Koch; Travaglia comentam que “todas essas manifestações da intertextualidade permitem apontá-la como fator dos mais relevantes na construção da coerência textual” (*apud* KOCH, 1997, p.50), sendo importante, portanto, não só para a produção como para a compreensão dos textos.

2.2 Intertextualidade e Polifonia

Antes de comentar o conceito de polifonia achou-se relevante ressaltar a distinção existente entre este e a intertextualidade.

Para Fiorin (2006), o termo intertextualidade deve ser reservado apenas para os casos em que a relação discursiva é materializada em textos. Nesse sentido, para ele, “a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas o contrário não é verdadeiro” (*ibid*, p.181).

Barros (1999), partindo da mesma concepção, comenta que a polifonia caracteriza um certo tipo de texto, no qual não é necessário a materialização das diversas vozes, mas sim a encenação; distinguindo-se, pois, da intertextualidade.

O conceito de polifonia é mais amplo que o de intertextualidade. Enquanto nesta, faz-se necessária a presença de um intertexto, cuja fonte é explicitamente mencionada ou não, (...) o conceito de polifonia, tal como elaborado por Ducrot, (...) exige apenas que se representem, encenem, em dado texto, perspectivas ou pontos de vista de enunciadores (reais ou virtuais), diferentes (...) sem que se trate, necessariamente, de textos efetivamente existentes” (KOCH; BENTES;CAVALCANTE, 2007, p.79).

Observa-se, assim, que há entre a intertextualidade e a polifonia uma relação de inclusão: a polifonia engloba todos os casos de intertextualidade, sendo, porém, mais ampla que esta. “Tanto um quanto o outro mostram a presença (inevitável) do outro em nossos discursos, do dialogismo tal qual postulado por Bakhtin e da incontornável argumentatividade inerente aos jogos de linguagem” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007, p.83)

Feita essa ressalva, passemos ao conceito de polifonia de Ducrot (1987).

2.3 Polifonia³

Koch (1997) comenta que “Ducrot trouxe o termo polifonia para o interior da pragmática linguística para designar, dentro de uma visão enunciativa do sentido, as diversas perspectivas, pontos de vista ou posições que se representam nos enunciados” (*ibid*, p.50).

Desta forma, textos polifônicos são textos em que se pode evidenciar, claramente, o dialogismo. “São textos em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos que escondem os diálogos que os constituem, (...) nos textos polifônicos escutam-se várias vozes, nos monofônicos uma apenas, pois as demais são abafadas” (BARROS, 1999, p.36).

Desta forma, para que haja polifonia é preciso que em cada texto/enunciado haja mais de uma voz (de locutores ou enunciadore) que podem (ou não) representar perspectivas diferentes. Nesse sentido, é importante distinguir, em uma enunciação, dois tipos de personagens: os enunciadore e os locutores.

Mainueneau (1997) comenta que para Ducrot “o locutor é visto como um ser que no enunciado é apresentado como seu responsável (...) e os enunciadore seres cujas vozes estão presentes na enunciação sem que lhes possa, entretanto, atribuir palavras precisas” (*ibid*, p.77).

É preciso distinguir o locutor enquanto tal e o locutor enquanto ser no mundo. O primeiro (L) é o responsável pela enunciação, considerado unicamente enquanto tendo esta propriedade. O segundo é uma pessoa “completa”, que possui, entre outras propriedades, a de ser a origem do enunciado (DUCROT, 1987, p.188).

(...) o sentido do enunciado, na representação que ele dá a enunciação, pode fazer surgir aí vozes que não são as de um locutor. Chamo ‘enunciadore’ estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas; se eles ‘falam’ é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras (DUCROT, 1987, p.192).

Para Mainueneau (1997) é possível, então, a partir deste ponto de vista, ouvir uma voz diferente da do “locutor”, a voz de um “enunciador” que expressa um ponto de vista. Nesse sentido, “o ‘locutor’ [pode] assumir as palavras, mas não o ponto de vista

³ O conceito de polifonia foi introduzido, inicialmente, por Bakhtin para caracterizar o romance de Dostoievski.

que elas representam. Evidentemente, isso exige que uma marca de distanciamento apareça entre as palavras e o ‘locutor’, caso contrário, o ponto de vista do ‘enunciador’ lhe seria atribuído” (*ibid*, p.77). Há, assim, marcas que demonstram a adesão ou não do locutor com o ponto de vista do enunciador e que, para Koch (1997), podem ser representadas, no primeiro caso, pela marcação de pressuposição, certos tipos de parafraseamento, argumentação por autoridade; e no segundo caso pela negação, determinados operadores argumentativos, operadores concessivos, aspas de distanciamento, entre outros.

Haveria, assim, dois tipos de polifonia (DUCROT, 1987): **a)** a polifonia entre locutores: quando, no mesmo enunciado, se tem mais de um locutor – correspondendo, neste caso, ao que Koch (1997) denominou de intertextualidade explícita; e **b)** a polifonia entre enunciadores: quando, no mesmo enunciado, há mais de um enunciador que representam perspectivas diferentes, sem necessidade de se servirem de textos efetivamente existentes (recobre, neste caso, em parte, a intertextualidade implícita, sendo, porém, mais ampla).

3. Dialogismo entre Sujeitos e entre Textos: O Dizer por meio do Blog

Caracterizado predominantemente pelo uso da escrita e estrutura relativamente padronizada, o *blog* é composto por textos curtos e postados em blocos ou *posts* que obedecem a uma ordem cronológica inversa da leitura canônica. Pela facilidade da edição, atualização e manutenção dos textos em rede, pela não necessidade de ser um especialista em conhecimentos informáticos para utilizá-lo e pela gratuidade da ferramenta, o blog tornou-se um importante instrumento de comunicação e expressão, sendo definido por Recuero (2003) como um *locus* específico, que privilegia, ao mesmo tempo, a auto-reflexão e a reflexão coletiva.

Qualificado, então, como um *locus* particular para a auto-expressão, o *blog* selecionado para esta análise é encontrado na página eletrônica da revista⁴ Capricho, no item *blogs*. Seu nome *Papo de Amiga* deriva do próprio propósito do *blog*: fazer com que as adolescentes escrevam para dividir, pedir conselhos, desabafar, pois, de acordo com aquele *blog*, ali haverá sempre alguém pronta para ouvir e ajudar. Desta forma, fica mais fácil entender o porquê de sua estrutura: inicialmente há um *post* com um

⁴ www.capricho.com.br/blogs/papodeamiga

“problema” enviado por uma leitora da revista, seguido de um comentário da revista sobre este “problema”, abrindo, posteriormente, espaço para os comentários das outras leitoras.

Como eu contei para os meus pais que perdi a virgindade⁵

Postado por [Fernanda Bastos](#) em 02-10-2009 às 18:44

O post hoje é um pouco diferente. A V. me escreveu querendo dividir com vocês uma experiência difícil que ela viveu mas já superou. Como achei o assunto super importante e de interesse geral, resolvi postar:

“Há dois anos atrás tive um namorado e perdi minha virgindade com ele. Me sentia preparada, por isso tomei essa decisão. Só que meus pais nunca me deram muita liberdade para falar sobre esse assunto. Isso fez com que eu me reprimisse e, na época, não tive tanta coragem de contar para eles.

Depois que o meu namoro terminou, me senti super mal, porque se eu não tinha contado para os meus pais enquanto namorava, obviamente não contaria agora que estava sem namorado. Comecei a entrar em conflito comigo mesma, me culpar, achar que tinha sido errada por ter perdido a virgindade com 15 anos. Comecei a ficar ausente de mim mesma, não via mais alegria em nada, minha casa começou a me fazer mal, porque dentro dela eu me sentia sufocada pressionada. Os meus pais me tratando ainda como criança, sendo que eu tinha virado mulher sem que eles ao menos percebessem.

Guardei esse segredo por um ano e quatro meses, o resultado foi reprovar na escola e entrar em depressão. Meus pais começaram a ficar preocupados e resolveram me levar a uma médica. Não consegui me abrir na primeira consulta mas, dois dias depois, resolvi escrever uma carta para os meus pais onde disse tudo o que eu sentia, a verdade que tanto me corroía e entreguei para eles. Minha mãe, meu pai e eu caímos no choro. Só assim para eles descobrirem que a menina deles tinha virado mulher.

No início, eles estranharam muito, mas eu sabia que com o tempo eles se acostuariam com a ideia. Depois que me abri, consegui voltar à minha vida normal, me divertir com as minhas amigas e voltar a sorrir. Acho que esse problema é o de muitas meninas e depois do que eu passei, vale lembrar que nada é tão terrível. Sempre, de uma forma ou de outra, alguém vai te entender. Guardar para si não é a melhor solução.”

V.: MUITO obrigada pelo depoimento tão sincero. E por dividir com a gente algo tão íntimo. Tenho certeza que vai ajudar muita gente.

Quem mais tiver exemplos de como resolveu esse problema, divida também! Please!!
beijo pra todas

fé

Observa-se que a construção do *post* da Capricho se caracteriza como um texto heterogêneo uma vez que inicia-se com uma breve introdução feita pela Fernanda Bastos (mantenedora do *blog*), com a posterior introdução do relato da V. A introdução do novo texto é feita por meio do discurso direto, com o uso de aspas e itálico, visando

⁵ Selecionou-se para esta análise o tema “Como eu contei para os meus pais que perdi a virgindade” e apenas cinco comentários dos 149 existentes na dada de confecção deste artigo (16/11/2009)

demonstrar não só que aquelas palavras não são da Capricho, como também marcar uma certa objetividade, produzindo um efeito de reprodução fiel ao texto da *V*; fidelidade que pode ser contestada como alerta Romualdo (2003, p.234): “A repetição de falas alheias (...) ainda que dada como literal, acontece em uma situação comunicativa diferente, com modificações contextuais nas quais se incluem mudanças de elementos lingüísticos e extralingüísticos”. Desta forma, o “discurso direto não constitui uma reprodução ‘fiel’ do discurso citado, como se o locutor fosse uma espécie de gravador ideal”. (MAINGUENEAU, *apud* ROMUALDO, 2003, p.235).

Após essa introdução do relato da *V* a mantenedora do *blog* agradece pelo depoimento e se dirige às outras leitoras para que estas se posicionem frente aquela temática. Vê-se, assim, que sua estrutura pressupõe e permite a participação do outro, de seu leitor (o leitor-interagente) (RECUERO, 2009), através dos comentários, criando um clima de troca de experiências, num espaço de trocas discursivas.

O *blog* se constitui como um espaço de diálogo (...) [há] um espaço específico para a interação com os leitores, disponibilizado através de uma ferramenta de comentários, que permite que os leitores tornem-se agentes, discutindo, e, muitas vezes, desviando completamente o assunto. (...) quem escreve em um *weblog* escreve sempre em relação ao Outro, a um leitor, a um receptor, imaginário ou concreto, a quem o autor deseja dar uma determinada percepção de si enquanto sujeito, através da narração de si mesmo (RECUERO, 2009, p.05).

Percebe-se, de tal modo, que o *blog* se constitui como um lugar virtual apropriado para a manifestação da escrita interativa por meio de produções textuais opinativas que, dado as características do suporte digital em que estão inseridas, permitem a instauração de uma interação⁶ social entre um locutor (eu/sujeito) e um interlocutor (outra pessoa) que podem trocar ideias, sugestões e criticarem atitudes, através de um mediador que pode ser um texto. (GARCEZ, 1998)

Assim, os sujeitos, nessa relação dialógica, não só construirão textos como também serão construídos por meio dessa interação (BARROS, 1999). Nesse sentido, será por meio da enunciação que os sujeitos, no *blog*, se avaliarão e expressarão seus valores, construindo, juntos, o texto e o seu sentido. Com isso, toda a construção do

⁶ É importante ressaltar que, no caso das tecnologias digitais, além da interação com outro sujeito há a interação com a própria máquina, com o próprio *software*. Como comenta Souza (2009): “Todo envolvimento entre o usuário da língua e um *software* é dialógico no sentido de que quem com ele mantém algum tipo de relação está fazendo retomada a outros processos, está em responsividade a chamados que a toda hora se manifestam na interface do *software*, seja através de signos de interface ou através de mensagens que se materializam na interface”.

dizer neste espaço levará sempre em consideração um “outro” que, de acordo com Garcez (1998) pode ser representado por três diferentes interlocutores: o real (palpável, cuja imagem é real), o ideal ou virtual (passível de existência), e o supraindividual ou superdestinatário (um conjunto ideológico, um grupo a que o autor pertence ou pretende pertencer).

O interlocutor real, foco deste estudo, aparece no *blog* quando, ao construírem seus enunciados, as adolescentes levam em consideração, por exemplo, além da *postagem* inicial feita por uma leitora da revista, os comentários já realizados pela revista *Capricho* e, também, os outros comentários feitos pelas outras leitoras. O interlocutor virtual se manifestaria, no momento da produção do texto, quando as leitoras-produtoras consideram todas as adolescentes que leem o *blog* (que não são conhecidas, mas virtualmente presumidas). Além disso, estas têm em mente todas as normas que regem a construção dos enunciados (coesão, coerência, etc.), inclusive as *netiquetas*⁷ e os padrões ortográficos tradicionais e a ortografia virtual (*Internetês*)⁸ aceitável neste espaço. E, por fim, o interlocutor supraindividual seria toda a ideologia que perpassa o grupo social no qual esta adolescente está inserida, bem como a ideologia da comunidade virtual que sustenta o *blog* (no caso, a ideologia da revista *Capricho* que por sua vez influencia, por meio do seu dizer, a construção da identidade dessa adolescente).

Assim, o contexto, as expectativas que o eu possui a respeito do “outro”, as reações e as respostas que se esperam, o papel que o “outro” representa para o eu, a ideologia do grupo, as normas que regem a construção de um dizer; tudo isso é importante e influencia na construção do enunciado e determinará a escolha do estilo no gênero. Além disso, ao construírem seu dizer, as adolescentes e a própria *Capricho*, esperam uma atitude responsiva ativa das outras leitoras, ou seja, esperam que estas se reconheçam na temática do *blog* e, por meio dessa identificação, se posicionem frente àquelas produções, um posicionamento de concordância, discordância, etc., que se materializará por meio de novos comentários.

⁷ Na comunicação mediada por computador (CMC), há certas regras de etiqueta que o usuário deve saber antes de iniciar uma interação *online*, como por exemplo: não usar caixa alta (que evidenciam a ocorrência de alterações entonacionais e prosódicas da fala); se identificar, usar *emoticons* (ícones para expressar emoções) para minimizar a ausência do contexto, entre outras; tudo em prol de um bom comportamento interacional no convívio virtual na Internet.

⁸ A linguagem utilizada nos ambientes virtuais, mais especificamente, nos gêneros digitais, apresenta um hibridismo nunca visto antes. Além da junção de escrita, som, imagem, há o uso de uma linguagem abreviada, muitas vezes próxima do oral. Essa linguagem é conhecida pelos internautas como *Internetês*.

(...) o enunciado está relacionado não só aos que o precedem, mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal. Com efeito, na medida em que um enunciado é elaborado em função de uma resposta, está ligado a essa resposta, que ainda não existe. O locutor sempre espera uma compreensão responsiva ativa e o enunciado se constitui para essa resposta esperada. (FIORIN, 2006, p.178)

Vê-se, assim, que o *blog* se caracteriza como um espaço de diálogo⁹ que permite o entrecruzamento de múltiplas verdades sociais; se caracteriza, então, como um “espaço em que ocorre *diálogo no sentido amplo do termo*, isto é, a confrontação das mais diferentes refrações sociais expressas em enunciados de qualquer tipo e tamanho postos em relação”. (FARACO, 2003, p.60). Além disso, todas as produções do *blog* são enunciados novos que, pelo seu aspecto público, permitem e propõem o diálogo. Um diálogo que nunca está concluído, já que sempre estará aberto às novas vozes que, ao se somar a ele, comporão outros textos, outros sentidos.

Um *post* questiona, desestabiliza a rede e gera um movimento onde aparecem a auto-organização e a responsividade. Os comentários dão suporte e re-alimentam a cadeia comunicativa. *Posts* geram comentários, que geram outros comentários e outros *posts*. (GUTIERREZ, 2005, p.05)

Os comentários abaixo corroboram essas afirmações. Por meio deles, podemos observar como as produções levam em conta um “outro”, apresentando, pois, o dialogismo e a responsividade anteriormente comentada. É preciso lembrar que os *posts* em um *blog* obedecem a uma ordem cronológica inversa de leitura, desta forma o comentário mais antigo encontra-se no fim. Por isso a importância da data e do horário da *postagem* para a leitura.

Amanda •• RS •
03/10/2009 • 22:21

puxa vida Carol, virgindade é so o simples fato de romper o hímem? CARAMBA que falta de sensibilidade! transar pela primeira vez vai muito alem disso, é experimentar coisas novas, conhecer o seu corpo e sentir prazer, a V. super corajosa, vem e se expoe contando sua história e voce vem assim, na cara dura "TRANSAR SÓ SIGNIFICA ROMPER O HIMEM" aaaah, francamente ne?? tudo bem estamos no seculo 21, estamos sempre lutando pelos nossos direitos, e concerteza, para as mulheres vai ser assim ate o resto de nossas vidas. a V. amava o namorado e quis perder a virgindade com ele PONTO, nao qer dizer q pq ela perdeu a virgindade, tambem vai estar pronta para contar para os pais, nao é bem assim. sou totalmente a favor do sexo depois do casamento, mas isso nao é uma opiniao machista, do seculo 19, é uma vontade minha, afinal casar é um passo muito importante na vida, e seu casar vai ser com o cara q eu escolhi pra ser feliz enquanto der. acho um absurdo aquelas pessoas que conhecem uma pessoa e na mesma noite ja estao trasando. POXA MULHERADA CADE O RESPEITO A SI MESMO? O AMOR PROPRIO? cada um pensa de um jeito e devemos respeitar as opinioes dos outros.

⁹ É importante destacar que a intertextualidade no *blog* se manifesta não só na retomada dos outros textos ali produzidos como também na retomada de outros textos de outros *blogs*. Esse tipo de intertextualidade não ocorreu neste *post* mas, quando ocorre, se manifesta por meio dos *links*.

ma •• SP •
03/10/2009 • 21:13

é mas se essa menina esperasse até o casamento ela não iria se arrepender porque estaria com o cara da sua vida.por isso sou totalmente a favor de sexo só depois do casamento.

carol •••
03/10/2009 • 15:31

Sou a carol dos texto 'power pink' haushuas, respondendo pra Fernanda Bastos, Fê tudo bem que tem familias que parecem que vivem no seculo 19 mas porque isso acontece? porque as mulheres dessas familias aceitam as restrições impostas sobre a liberdade sexual das mulheres desde do inicio da era, mas se nos mulheres pararmos com esse absurdo não existirá mas familias assim, e discutir sobre sexual alem de ressaltar nossa liberdade moral e sexual, ajuda em muitas coisas como levar informação pra muitas meninas que pensaram varias vezes antes de transar sem camisinha ou ate mesmo transar. Temos que lutar pra que essas familias do seculo 19 evoluam afinal não estamos mais nesse seculo ;) VIVA O SECULO 21. Bj.

Pelos *posts* acima se constata como a construção do comentário no *blog* é uma construção que dialoga com as outras produções ali publicadas, resultando em um texto heterogêneo, no qual os fragmentos de outros textos anteriormente produzidos são retomados visando construir um espaço de diálogo no qual, a partir desse já-dito, as adolescentes se posicionem e construam sua opinião, sua argumentação.

Como comenta Koch (1987),

A argumentação constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso, já que a progressão deste se dá, justamente, por meio das articulações argumentativas, de modo que se deve considerar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem um texto como fator básico não só de coesão, mas principalmente de coerência textual. (KOCH, 1987, p.23)

Assim, vista como a apresentação de argumentos visando obter determinados resultados, a argumentação “consiste em um modo particular de interação humana, no sentido de que aquele que argumenta pretende interferir sobre as representações ou convicções do outro, com o objetivo de modificá-las ou aumentar a adesão a tais convicções” (FRASSON, 1992, p.86). Daí a utilização, muitas vezes, da intertextualidade, uma vez que ela

não se resume a uma simples presença do outro no texto, pois a escolha do intertexto já representa uma postura ideológica. A seleção de uma citação já a transforma, o recorte no qual é inserida, as supressões que poderão ser operadas no seu interior, o modo como é tomada no comentário podem revelar a confirmação ou a negação do outro texto. Por isso, a intertextualidade não é uma mera adição de textos, mas um trabalho de absorção e transformação de outros textos com vistas a determinados objetivos. (FRASSON, 1992, p.91-92)

Pode-se dizer, desta forma, que a intertextualidade será sempre revestida de uma intenção, revelando-se, pois, como um recurso de argumentação, na medida em que, a utilização das palavras do outro servirá de argumento a uma ideia que se defenderá. Isso fica claro no texto da *Amanda*, que constrói seu dizer não só retomando a temática do *post*, como também dialogando com a *Ma* e a *Carol*, diálogo este que visa, por meio da intertextualidade, ora explícita ou implicitamente, contestar o dizer delas (intertextualidade das diferenças) e, assim, expor a sua verdade.

No início do texto da *Amanda*, observa-se claramente que todo o seu dizer vai sendo construído retomando trechos do texto da *Carol* para, com base nele, contrapor as ideias ali defendidas. Esses contra-argumentos e a não concordância com o ponto de vista defendido pela outra leitora são explicitados no uso de expressões entonativas, manifestadas, algumas vezes, em caixa alta: “*CARAMBA*”; “*aaaah, francamente ne??*”; de operadores argumentativos e/ou expressões argumentativas: “*é só*”, “*vai muito além disso*”, entre outras; além de adjetivos tais como: “*simples*”, “*cara dura*”. Nos trechos reproduzidos abaixo podemos verificar, mais explicitamente, a intertextualidade ao texto da *Carol*.

carol • • •

03/10/2009 • 15:31

(...) **Temos que lutar** pra que essas familias do seculo 19 evoluam afinal não estamos mais nesse seculo ;) **VIVA O SEculo 21**. Bj. (Grifo Nosso)

Amanda • • RS •

03/10/2009 • 22:21

puxa vida Carol (...) voce vem assim, na cara dura "TRANSAR SÓ SIGNIFICA ROMPER O HIMEM' (...) **tudo bem estamos no seculo 21, estamos sempre lutando pelos nossos direitos**, e concerteza, para as mulheres vai ser assim ate o resto de nossas vidas. a V. amava o namorado e quis perder a virgindade com ele PONTO, **nao** quer dizer q pq ela perdeu a virgindade, tambem vai estar pronta para contar para os pais, nao é bem assim (...) – (...) (Grifo Nosso)

Nestes fragmentos é possível constatar que a retomada de trechos do texto anterior serve de base a um contra-argumento que será posteriormente introduzido. É interessante observar que a *Amanda* se posiciona e resume a ideia defendida pela *Carol* no fragmento que se encontra entre aspas. Neste caso, podemos dizer que se trata de um “comentário sobre a fala” (BENITES, 2002, p.65), ou seja, uma reflexão sobre a outra fala, uma síntese do discurso anteriormente realizado. Enfoca-se “a unidade de sentido de todo um discurso, [sendo, pois] mais globalizado”. (*ibid*, p.65).

Além disso, nesta reprodução do texto da *Amanda*, verificamos que em certo momento ela comenta que até concorda em alguns pontos com *Carol* (“*tudo bem*

estamos no século 21”), mas explicita que, de uma certa forma, não será a inserção em um determinado século (proporcionador de uma “liberdade sexual”) que garantirá que todas as mulheres tomem a atitude da V. É importante comentar, então, o uso do **não**. Como comenta Maingueneau (1997, p.80), “para Ducrot, os enunciados negativos encenam um choque entre duas atitudes antagônicas, atribuídas a dois “enunciadores” diferentes”. Teríamos, então uma polifonia de enunciadores:

E1: Pronta para transar = pronta para contar para os pais

E2: Amanda – Perder a virgindade não é = a estar pronta para contar para os pais.

Além disso, podemos perceber que a *Amanda* retoma, igualmente, a ideia defendida no texto da *Ma* visando, a partir dessa retomada, construir seu futuro argumento não só de opinião contrária a ideia da *Carol* como também contrária à visão romântica do casamento explicitada pela *Ma*:

ma •• SP •
03/10/2009 • 21:13

é mas se essa menina esperasse até o casamento ela não iria se arrepender porque **estaria com o cara da sua vida**.por isso **sou totalmente a favor de sexo só depois do casamento**. – (Grifo Nosso)

Amanda •• RS •
03/10/2009 • 22:21

(...) **sou totalmente a favor do sexo depois do casamento**, mas isso **nao** é uma opiniao machista, **do século 19**, é uma vontade minha, afinal casar é um passo muito importante na vida, e **seu casar vai ser com o cara q eu escolhi pra ser feliz enquanto der** (...) – (Grifos nosso)

A ideia do “sexo só depois do casamento” é utilizada pela *Amanda* visando defender que esta é uma opção e não uma imposição. Destaca-se, desta forma, o uso do **não** como importante recurso para demonstrar esses dois enunciadores:

E1: *Carol* – Sexo só depois do casamento é uma restrição imposta sobre a liberdade sexual das mulheres; coisa do século XIX, = machismo.

E2: *Amanda* – Sexo só depois do casamento é uma escolha, não imposição.

Em relação a *Ma*, verificamos duas ideias também opostas, pois, enquanto uma retoma a ideia de “felizes para sempre” a outra apresenta uma visão pós-moderna:

Ma – casamento = estar com o homem de sua vida;

Amanda – casamento = ser feliz enquanto der.

A ideia de casamento defendida pela *Amanda* assemelha-se ao conceito de “amor líquido” comentado por Bauman (2005). Para ele, a pós-modernidade é composta

por “homens sem vínculos” os quais aboliram a “antiga ideia romântica de amor como uma parceria exclusiva ‘até que a morte nos separe’ (...) pelo ‘amor confluyente’ – uma relação que só dura enquanto permanece a satisfação que traz a ambos os parceiros” (*ibid*, p.71). Assim, em um relacionamento, “‘a permissão de entrar’ [deve vir] acompanhada da ‘permissão para sair’ no momento em que não veja mais razão para ficar” (*ibidem*, p.72).

Além disso, em relação ao texto da *Ma*, podemos dizer que sua argumentação em favor do “*sexo só depois do casamento*”, embasa-se em uma ideia muito divulgada pela Igreja, que poderia ser exemplificada, dentre outras passagens, por:

(...) Assim, **no plano de Deus** a vida sexual só tem lugar no casamento. São Paulo há dois mil anos já ensinava aos coríntios: “*A mulher não pode dispor do seu corpo: ele pertence ao seu marido. E também o marido não pode dispor do seu corpo: ele pertence à sua esposa*” (1 Cor 7,4). O apóstolo não diz que o corpo da namorada pertence ao namorado, e nem que o corpo da noiva pertence ao noivo. A união sexual só tem sentido no casamento, porque só neste existe um “comprometimento” de vida conjugal, vida a dois, no qual cada um assumiu um compromisso de fidelidade com o outro, para sempre, diante da comunidade e diante de Deus. (CANÇÃO NOVA, 2007)

Vê-se, então, que todo o seu dizer é construído dialogando com a ideia de que a atitude sexual “correta” no “plano de Deus” é o “*sexo só depois do casamento*”; atitude esta que se mostra contrária ao ato narrado pela *V*. Por isso, a reprovação da *Ma*: “*sou totalmente a favor de sexo só depois do casamento*”, com especial atenção ao operador argumentativo *só*.

É interessante observar, ainda, a importância do uso dos tempos verbais para sua argumentação. Como comenta Weinrich (*apud* KOCH, 1987), as formas verbais no discurso não exprimem tempo, mas sim caracterizam a situação comunicativa como relato ou como comentário. Assim, dependendo da atitude comunicativa do produtor do texto, podem-se ter textos do mundo narrado ou do mundo comentado, e a distinção entre narração e comentário se dá pelas formas verbais que apresentam, ou seja, há formas verbais específicas para esses tipos de textos¹⁰, além disso, pela utilização do verbo é possível observar uma polifonia. No texto da *Ma* a utilização de verbos do

¹⁰ Para os textos do mundo narrado utilizam-se formas verbais do pretérito (imperfeito, perfeito e mais-que-perfeito do indicativo) e futuro do pretérito; e para textos do mundo comentado, presente do indicativo, pretérito perfeito composto, pretérito perfeito simples, futuro do presente simples e composto. O uso de forma verbal de textos do mundo narrado em textos do mundo comentado e vice-versa, constituem, segundo Weinrich, “metáfora temporal”, que gera efeitos de sentido particulares.

mundo narrado seguidos de verbos do mundo comentado (metáfora temporal), auxiliam não só na sustentação de seu dizer e de sua argumentação como, também, permitem a ocorrência de uma polifonia de enunciadores, verificada em: “*ela não **iria** se arrepender porque **estaria** com o cara da sua vida*”:

E1: *V* – Fiz sexo antes do casamento e me arrependi: “Comecei a entrar em conflito comigo mesma, me culpar, achar que tinha sido errada por ter perdido a virgindade com 15 anos”.

E2: *Ma* – Sexo depois do casamento sem arrependimento porque estará com o homem de sua vida.

Para finalizar a análise destes três *posts*, vale a pena comentar a construção feita pela *Carol*. Observa-se que ela constrói seu dizer comentando que responderá a Fernanda Bastos (mantenedora do *blog* da Capricho) e não às outras leitoras, como ocorre na maioria dos outros *posts*. Além disso, ela utiliza, na construção do seu dizer o operador argumentativo **mas**, considerado por Ducrot (1987) como o operador argumentativo por excelência.

carol • • •

03/10/2009 • 15:31

(...) as mulheres dessas famílias aceitam as restrições impostas sobre a liberdade sexual das mulheres desde do início da era, **mas** se nos mulheres pararmos com esse absurdo não existirá mas famílias assim (...)

De acordo com Koch (2004, p.63) o operador *mas* é um operador argumentativo que demonstra que “o argumento *p* é sempre atribuído a uma outra voz, à qual se reconhece certa legitimidade (...) mas à qual se opõe um argumento próprio *q*, mais forte, que deve levar a conclusão oposta”. Assim teríamos:

P: As mulheres dessas famílias não dialogam (e tem medo de dialogar) sobre sexo (com seus pais) porque não possuem liberdade sexual (mesmo não estando mais no séc. XIX), e aceitam essas restrições...

MAS

Q: “se nós mulheres pararmos com esse absurdo” (de aceitar as restrições impostas, já que estamos no séc.XXI)

R: não existirá mais famílias que “parecem que vivem no século 19” e haverá “liberdade moral e sexual”, além de “informações para muitas meninas”.

Por fim, observemos os dois últimos *posts* selecionados para essa análise:

Alice • • RJ •

03/10/2009 • 19:21

Concordo com a mih.. Que coisa mais brega e drámatica,só pq perdeu a virgindade? Isso é motivo de comemoração, **não** de **depressão**. é cada gente mais doida viu/ Ser reprovada na escola?? Essa historinha é mesmo muito surreal.

mih • • •

03/10/2009 • 18:15

A seila, eis **pais choraram por issu???** **Q brega:Pe vc fikou com depre...** mais brega ainda – (Grifo Nosso)

Na construção da *Mih* podemos observar não só a dialogia (já que ela está respondendo a situação *postada* pela *V* e retomando, inclusive, situações por ela relatadas: o choro dos pais, sua depressão) como também a dimensão axiológica que perpassa toda atitude responsiva. Isso é observado tanto no uso do adjetivo “*que brega*”, que explicita um juízo de valor, como também nos três pontos de interrogação que podem representar, além da ênfase, uma indignação, perplexidade, que, posteriormente, será reforçada novamente pelo uso do adjetivo “*brega*” (“mais brega ainda”) e também pelo *emoticon* **:P** (mostrar a língua).

Já a *Alice* constrói seu dizer não só respondendo ao *post* inicial da *V*, como também retomando as ideias da *Mih*. Observa-se, pelas partes destacadas, como que o seu dizer é formado pelo resgate de trechos do dizer da *Mih*, resgate este que demonstra uma correspondência de ideias entre as duas e servirá de base para a construção da sua opinião que pode ser, brevemente, resumida em: perder a virgindade é motivo de comemoração e não de depressão (posição da *V*). Destaca-se, assim, o uso do **não** encenando essas duas atitudes antagônicas atribuídas a dois enunciadores diferentes:

E1: *V* – perdi a virgindade e “o resultado foi reprovar na escola e entrar em depressão”.

E2: *Alice* – perder a virgindade é motivo de comemoração e não depressão.

Tal qual a construção da *Mih*, *Alice* apresenta índices avaliativos manifestados por meio de adjetivos tais como: “*dramática*”, “*gente mais doida*”, “*muito surreal*” e o operador argumentativo “*só porque*”.

Considerações Finais

Pelo exposto foi possível observar que as construções do *blog* contemplam o caráter dialógico da linguagem teorizado por Bakhtin/Volochinov (1992) uma vez que os textos ali publicados além de serem confeccionados pensando em um “outro”, são construídos, também, esperando uma atitude responsiva ativa das outras leitoras. Além disso, todos os textos do *blog* são um elo na cadeia comunicativa, uma vez que cada *post* é um enunciado completo, aberto para outros comentários, produzindo, assim, uma relação dialógica com outros enunciados.

Além disso, verifica-se que, dependendo da intenção e do efeito argumentativo pretendido, as adolescentes utilizam-se ora, explícita ou implicitamente, da intertextualidade visando dar um certo encaminhamento discursivo ao seu texto. Deste modo, opta-se pela retomada de outros textos ali mesmo produzidos no intuito de auxiliar na progressão formativa de suas ideias. Assim, ao elaborarem uma resposta, um comentário, as leitoras-produtoras utilizam-se da intertextualidade e da polifonia como um recurso argumentativo, re-significando o já-dito, opondo-se, muitas vezes, às ideias retomadas, e construindo, assim, textos heterogêneos, formados no confronto e na negociação com as representações e valores dos outros (da Igreja, de outras leitoras, etc.).

De tal forma, podemos dizer que os textos do *blog* Papo de Amiga da revista Capricho são textos polifônicos uma vez que por meio deles podemos ouvir distintas vozes que irão auxiliar não só na argumentação como na própria progressão, constituição e compreensão do texto.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, 6ª edição. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. Os gêneros do Discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**, 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: _____, FIORIN, José Luiz. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin**, São Paulo: Edusp, 1994, p.01-09.

_____. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba, Editora UFPR, 1999, p.21-42

BENITES, Sonia Aparecida Lopes. **Contando e Fazendo a História**: a citação no discurso jornalístico. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

CANÇÃO NOVA.
www.cancaonova.com/portal/canais/formacao/internas.php?id=&e=6562. Postado em 27/08/2007, Acesso em: 16/11/2009, às 22h.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987, p.161-219

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo**: as ideias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar edições, 2003, p.45-85.

FIORIN, José Luís. Interdiscursividade e Intertextualidade. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p.161-193.

FRASSON, Regina Mafalda Denardin. A Intertextualidade como recurso de argumentação. In: **Letras**, n.4 Santa Maria, 1992, p.85-96.

GARCEZ, Lucília. Vygotsky e Bakhtin – um diálogo. In: _____. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998, p. 45-69.

GUTIERREZ, Suzana. Weblogs e educação: contribuição para a construção de uma teoria. In: **Revista Novas Tecnologias na Educação**. v.3, n 1, 2005.

KOCH, Ingedore, BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE; Mônica Magalhães. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, Ingedore. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da responsividade na interação verbal. In: **Línguas e Letras**, vol.10, n.18, 2009.

RECUERO, Raquel da Cunha. **Hipertexto cooperativo: uma análise da escrita coletiva a partir dos Blogs e da Wikipédia**. Revista Famecos, Porto Alegre, número 22. 2003

_____. **O interdiscurso construtivo como característica fundamental dos webrings**. Disponível em: <http://www.intexto.ufrgs.br/n10/an10a1.html>, acesso em 28 maio 2009.

ROMUALDO, Edson Carlos. O discurso relatado em depoimentos da justiça: formas e funções. In: **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, Maringá, v.25, n.2, p.233-240, 2003.

SOUZA, Aguinaldo Gomes de. Software, hipermídia, hipertexto e gêneros digitais: observações preliminares. In: **Anais do Encontro Internacional de Texto e Cultura**. Disponível em: www.souza.pro.br/software_hipermidia_aguinaldo_souza.pdf. Acesso em: 09/11/09 às 22h.

Estudo dos nomes predicativos sufixados em *-ice* na Língua Portuguesa contemporânea

Iovka Bojfova Tchobánova*

RESUMO

O objetivo deste trabalho é descrever e analisar os nomes predicativos sufixados em *-ice* na língua portuguesa. Para o efeito utiliza-se o *Modelo de morfologia construcional associativo e estratificado* de D. Corbin (1987, 1991). De acordo com este modelo, as palavras construídas apresentam um significado previsível, que lhes é conferido pela sua estrutura morfológica. Na primeira parte do artigo discute-se o conceito de nome predicativo, a sua essência e tipologia. Na segunda parte descrevem-se os nomes predicativos em *-ice* e os seus valores semânticos. Trabalha-se com um vasto *Corpus* de aproximadamente 400 unidades lexicais que terminam em *-ice*, extraídas do *Dicionário da Língua Portuguesa (DLP)* (1998) da Porto Editora (Porto, 8ª edição).

Palavras-chave: morfologia derivacional; modelo associativo e estratificado; palavra construída; base; sufixo.

ABSTRACT

The main goal of the present work is to describe and analyse the predicative names, constructed with the suffix *-ice* in the Portuguese Language. The model used in this study is the derivational, associative and stratified one, conceived by Danielle Corbin (1987, 1991). According to this model, constructed words have a predictable meaning, given to them by their morphological structure. In the first part of the study is discussed the concept of predicative name, his main characteristics and his different types. In the second part we study the semantic values of the predicative names, constructed with the suffix *-ice*. For the analysis we work with 400 lexical units, extracted from *Dicionário da Língua Portuguesa (DLP)* (Porto Editora, 8ª ed., 1998).

Keywords: derivational morphology; associative and stratified model; constructed word; base; suffix.

I. Caracterização Geral Dos Nomes Predicativos

1. Generalidades

1.1 As diferentes denominações dos nomes predicativos na linguística portuguesa

Sabemos que um grupo considerável de sufixos se emprega para formar nomes predicativos a partir de bases adjetivais. A denominação destes nomes muda nos diferentes autores – nomes essivos ou predicativos (Rio-Torto 1994), nomes de qualidade ou *nomina qualitatis* (Vilela 1994: 71, M. Correia 1999), nomes abstratos (J. Piel 1940) ou nomes depredicativos (Anastácio 1997) que na opinião da última autora

* Doutorada em Linguística Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, FLUL, 2010.

incluem tanto os nomes de qualidade como os nomes de ação.

No nosso estudo utilizaremos os primeiros termos e falaremos de nomes predicativos ou essivos, por serem estes os termos mais difundidos na linguística portuguesa.

Os nomes predicativos ocupam um lugar importante no conjunto do léxico do português e a nós interessam-nos na medida em que alguns deles acusam também a aceção coletiva. Muitos autores têm tentado defini-los destacando diferentes aspectos da sua natureza complexa.

J. Mattoso Câmara Jr. (1979: 221) inclui os nomes predicativos ou de qualidade no grupo dos nomes abstratos, referindo o seguinte:

“Desde o latim há uma categoria particular de substantivos, que correspondem à estruturação como substantivos das “qualidades” expressas logicamente nos adjetivos, e de “processos verbais”. Esses substantivos são tradicionalmente chamados “abstratos”, como indicação de que se trata de uma abstração mental por meio da qual se idealiza um substantivo que, como tal, não corresponde a qualquer coisa isolada no mundo extralinguístico.”

1.2. Algumas características dos nomes predicativos

A essência dos nomes predicativos pode resumir-se nos seguintes pontos, extraídos dos trabalhos de M. Correia (1999) que se inserem no mesmo quadro teórico:

- Os nomes predicativos são semcategoremáticos, ou seja, as suas ocorrências manifestam uma dependência ontológica em relação com outras entidades: a ocorrência de *brancura* implica a existência de uma entidade X que seja branca;

- As entidades denotadas pelos nomes predicativos são entidades que têm ocorrências múltiplas – objetos distintos podem ter a mesma qualidade: todos os objetos brancos acusam a propriedade *brancura*;

- A qualidade pode referir a propriedade em geral, abstraindo-se de qualquer ocorrência particular (*a beleza*, em geral) ou tendo em conta as ocorrências concretas (*a beleza da Maria*);

- Às vezes, os nomes predicativos sofrem um processo de concreção, ou seja, o nome da qualidade passa a denominar o portador dessa qualidade (uma pessoa, um objeto, um ato, uma expressão, um comportamento, etc. que apresenta de forma marcada determinada qualidade) (*A Maria é uma beleza*);

- Aos nomes predicativos correspondem regularmente adjetivos que podem

aparecer na estrutura SN + ser/estar + Adj (*A Maria é bela*). Existe uma ligação sintática regular entre esta estrutura e a estrutura derivada (*A beleza da Maria*) que é utilizada pelos transformacionistas;

- A ligação referida entre o adjetivo e o nome derivado fica patente em algumas definições circulares utilizadas nos dicionários:

valente, *adj.* 2 *gén.* que possui valentia (...)

valentia *s.f.* qualidade de valente (...).

- Do ponto de vista lexicográfico os nomes predicativos apresentam nas definições as seguintes paráfrases : o facto de ser A/qualidade de Ab/ carácter A, etc.

1.3. Tipologia dos nomes predicativos

Em relação aos tipos morfológicos de nomes predicativos ou a sua origem destacam-se os seguintes grupos:

- Nomes predicativos simples:

brio *s.m.* sentimento da própria dignidade; pundonor; garbo; valor; coragem (Do cast. *brio*, “id.”)

garbo *s.m.* elegância; distinção; galhardia; bizarria; donaire; brio (Do it. *garbo*, “molde; modelo”)

graça *s.f.* airocidade (Do lat. *gratìa-*, “id.”)

orgulho *s.m.* (...) soberba; vaidade; altivez; pundonor; dignidade; brio (Do germ. *urgôli*, “altivez”, pelo cat. *orgull*, “orgulho”, pelo cast. *orgullo*, “id.”)

siso *s.m.* juízo, tino; bom senso; circunspecção; prudência (Do lat. *sensu-*, “id.”)

- Empréstimos de outras línguas sobretudo das línguas clássicas e de outras línguas modernas:

Latinismos:

avareza (Do lat. *avartìa*)

beleza (Do lat. *bellitìa*)

justeza (Do lat. *justitìa*)

lenteza (Do lat. *lentitìa*)

pureza (Do lat. *puritìa*)

tristeza (Do lat. *tristitia*)

ledice *s.f.* qualidade ou estado de ledço; contentamento; alegria (Do lat. *laetitè*, “alegria”)

eunuquismo *s.m.* qualidade ou estado de eunuco (Do lat. *eunuchismu*, “id.”)

Grecismos:

cinismo *s.m.* (...) descaro; impudência (Do gr. *kynismós*, “id.”)

laconismo *s.m.* modo lacónico de falar ou escrever (Do gr. *lakonismós*, “id.”)

Galicismos:

proeza *s.f.* acto de coragem, de valor; façanha (...) (Do fr. ant. *pröece*, “id.”, hoje *prouesse*, “id.”)

banalidade *s.f.* (...) vulgaridade; futilidade; frivolidade (Do fr. *banalité*, “id.”)

gelividade *s.f.* propriedade do metal (...) (Do fr. *gélivité*, “id.”)

arrivismo *s.m.* procedimento de arrivista; ambição sem escrúpulos (Do fr. *arrivisme*, “arranjismo”)

lirismo *s.m.* qualidade de lírico (...); sentimentalismo; entusiasmo (Do fr. *lyrisme*, “id.”)

Castelhanismos:

lhaneza *s.f.* qualidade de lhano (...) (Do cast. *llaneza*, “id.”)

airosidade *s.f.* elegância; esbelteza; garbo (Do cast. *airosidad*, “id.”)

hombridade *s.f.* nobreza de carácter; aspecto varonil; dignidade (...) (Do cast. *hombredad*, “qualidade de homem”)

cultismo *s.m.* estado do que é culto; civilização; culteranismo (Do cast. *cultismo*, “id.”)

Italianismos:

vagueza *s.f.* finura das tintas suavemente distribuídas num quadro (Do it. *vaghezza*, “id.”)

futurismo *s.m.* (...) extravagância artística (Do it. *futurismo*, “id.”)

Nomes predicativos construídos:

- Nomes predicativos, produto de conversão:

o verde, o branco, o preto, o bom, o mau, etc.

- Nomes predicativos, produto de derivação regressiva:

apuro (Deriv. regr. de *apurar*)

honra (Deriv. regr. de *honrar*)

esmero (Deriv. regr. de *esmerar*)

requinte (Deriv. regr. de *requintar*)

- Nomes de ação que por derivação semântica também denominam qualidades:

aborrecimento *s.m.* acto ou efeito de aborrecer; repugnância; tédio; aversão, fastio; contrariedade (De *aborrecer* + *-mento*)

acanhamento *s.m.* acção ou efeito de acanhar ou acanhar-se; falta de desembaraço; timidez (De *acanhar* + *-mento*)

acobardamento *s.m.* acto ou efeito de acobardar ou de acobardar-se; acanhamento; cobardia (De *acobardar* + *-mento*)

afracamento *s.m.* acto ou efeito de afracar; fraqueza (De *afracar* + *-mento*)

- Nomes denominais coletivos que por derivação semântica também denominam qualidades:

brasileirada *s.f.* (...) os Brasileiros; acto ou dito de brasileiro; brasileirice

marotagem *s.f.* (...) acto de maroto; maroteira; bando de marotos

beataria *s.f.* (...) súcia de beatas; beatice

1.4 Sufixos que intervêm na formação dos nomes predicativos construídos

O inventário dos sufixos que intervêm na formação dos nomes predicativos ou *nomina qualitatis* é diferente conforme os autores.

Nos trabalhos de G. M. Rio-Torto, em relação com este assunto, observa-se uma evolução. Nos seus primeiros estudos (G. M. Rio-Torto 1987: 134) ela cita os seguintes sufixos: -ado (*voluntariado*), -aria (*calmaria, porcaria*), -ato (*anonimato, despotato*), -dade (*infantilidade, lealdade*), -eira (*asneira, cegueira*), -ez (*solidez*,

surdez), *-eza* (*certeza, delicadeza*), *-ia* (*mestria, rebeldia*), *-ice* (*aldrabice, casmurrice*), *-ície* (*calvície, imundície*), *-dão* (*lentidão, vermelhidão*), *-tude* (*quietude, altitude*), *-or* (*alvor, amargor*), *-ume* (*azedume*), *-ura* (*alvura, frescura*).

Em artigos posteriores (1994: 331) a autora deixa de lado sufixos como *-ície* e *-or* e acrescenta *-ismo* como sufixo ao serviço da mesma regra - a Regra de Construção de Palavras Predicativas (RCP PRED).

M. Vilela (1994: 71) apresenta quase a mesma lista dos sufixos que intervêm na formação dos nomes predicativos deadjectivais: *-(i)dade*, *-(i)dão*, *-ez*, *-eza*, *-ia*, *-aria*, *-ície*, *-ice*, *-or*, *-(i)tude*, *-ura*, *-ismo*, *-ume*, *-eira*, *-ância/-ência*, *-ado/-ato*, *-agem*, *-ada*.

Para M. Correia (1999) só os sufixos *-eir-*, *-idade*, *-idão*, *-eza*, *-ice*, *-ia*, *-ismo* e *-ura* estão ao serviço da RCP PRED.

1.5 Especificidades dos nomes predicativos, construídos com diferentes sufixos

Os diferentes sufixos que contribuem para a formação de nomes predicativos têm diferente rentabilidade e disponibilidade. Alguns deles originam ou sofrem, geralmente de forma facultativa, os processos de alomorfia e de truncamento.

Na opinião de M. Correia (1999) o modo de construção dos nomes predicativos ou de qualidade tem a ver com o tipo de qualidade em causa: qualidade inerente ou adquirida; permanente ou temporária; homorgânica ou não-homorgânica; física ou psicológica; apreensível através dos sentidos ou através da mente; objetiva ou estereotípica. A seleção de determinado sufixo na construção do nome predicativo tem a ver com o modo como esta se quer dar a perceber: de forma mais objetiva, ou de forma mais subjetiva, por exemplo, mas também pode ter a ver com restrições de índole fonológica, morfológica, semântica, referencial ou outra.

Quando a uma mesma base adjetival se podem juntar diferentes sufixos formadores de nomes predicativos a diferença na forma tem repercussões na semântica do derivado e, conseqüentemente, na sua capacidade denominativa. Confirma-se que a sinonímia não é uma situação normal na língua, mais bem é uma situação acidental.

A seguir vamos estudar os nomes predicativos construídos com o sufixo *-ice* e os seus pontos de interferência com os nomes coletivos.

II. Descrição Dos Derivados Em *-Ice*

1. Introdução

1.1 Origem do sufixo *-ice*

No que se refere à origem do sufixo *-ice* J. Piel (1940: 223) considera que este é um problema que não está definitivamente resolvido e cita Meyer Lübke que admite que *-ice* vem do francês (cf. *bêtise*). A *Gramática Histórica da Língua Portuguesa* de M. Said Ali (1964 : 233), J. Piel (1940 : 223) e a maioria dos dicionários consultados referem que os sufixos portugueses *-ez*, *-eza*, *-ícia*, *-ice* e *-ície* filiam-se ao latim *-ĪTIA*, *-ĪTIE*, que tiveram grande extensão no latim vulgar. É de notar que a alteração em *-ez*, *-eza* denuncia serem estas as formas populares mais antigas do idioma. J. Mattoso Câmara Jr. (1979: 222) acrescenta que *-ice* é a variante semi-erudita, enquanto *-íci(e)* é a forma erudita.

J. Piel (1940: 223-224) traça um paralelo entre os sufixos *-ez* e *-ice*, dizendo que:

“ambas as formas derivam de ĪTIE, sendo a primeira a tradicional portuguesa, ao passo que a outra nos veio do latim médio, numa época em que já estava concluída a evolução de *i* breve para *e*, e posterior também ao emmudecimento de *e* final a seguir a *TI* (=ç), que observamos em *vez* < *vīce*. Como se vê também no que toca aos elementos formativos, o português durante toda a sua história nunca deixou de ir beber à fonte latina, e de se alimentar da sua substância”.

1.2 Delimitação do Corpus

Como já referimos o nosso *Corpus* está extraído do *Dicionário da Língua Portuguesa (DLP)* da Porto Editora (Porto, 1998, 8ª edição, versão electrónica). No DLP há 406 unidades lexicais que terminam em *-ice*. Para o nosso estudo são de interesse só as palavras construídas com o sufixo *-ice*. Por esta razão do *Corpus* global estão subtraídas aquelas unidades lexicais em que:

- *-ice* não é tónico (49): *acálice*, *alcoice*, *almeice*, *antélice*, *apêndice*, *ápice*, *apólice*, *artífice*, *arúspice*, *aurífice*, *áuspice*, *bômbice*, *cálice*, *carnífice*, *cáudice*, *cérvice*, *cílice*, *códice*, *coice1*, *coice2*, *córtice*, *cúmplice*, *défice*, *dúplice*, *epicálice*, *extíspice*, *foice*, *fórtice*, *fórnice*, *frútice*, *hélice*, *índice1*, *índice2*, *látice*, *múltiplice*, *múrice*, *óbice*, *pólice*, *pómice*, *pontífice*, *réspice*, *seice*, *septêmplice*, *sílice*, *símplice*, *súplice*, *vértice*, *víndice*, *vórtice*;

- a estrutura da palavra é C+ – *ice* (1): *lice*;
- a palavra é composta (2): *multivértice*, *petrossíllice*;
- a palavra é estrangeirismo :
 - anglicismo (2): *nice*, *self-service*;
 - arabismo (1): *almice*;
 - latinismo (1): *ledice*;
 - grecismo (2): *bombice*, *espadice*;
- as palavras em que a terminação –*ice* é equivalente à forma feminina em –*iz* (5): *meretrice* = *meretriz*, *nutrice* = *nutriz*, *saltatrice* = *saltatriz*, *ultrice* = *ultriz*, *victrice* = *vencedora*;
- as palavras em que –*ice* não é sufixo mas integrador paradigmático: *embustice* = *embuste*, *mezinlice* = *mezinha*, *morrinlice* = *morrinha*, *pelotiquice* = *pelotica*.

M. Correia (1999: 449) refere como falsos derivados em –*ice* também várias unidades que são formas supletivas de palavras em –*ície* (cf. *imundice* = *imundície*, *planície* = *planice*, etc.) e em –*iça* (cf. *carvallice* = *carvalhiça*, *infundice* = *infundice*, etc.)

Depois de subtraídos os itens anteriormente citados ficam por volta de 340 unidades lexicais que são objeto de análise.

1.3 Modelo teórico

Conforme o *Modelo de morfologia derivacional associativo e estratificado*, para caracterizar uma operação derivacional tem que ter-se em conta a relação categorial ou as relações categoriais entre base e derivado, a operação semântica previsível e o conjunto de operadores morfológicos ao serviço de determinada Regra de Construção de Palavras (RCP). Também são importantes as restrições de selecção semânticas, morfológicas e outras, impostas pela regra e pelo sufixo sobre a base.

2. Regras De Construção De Palavras Em -Ice

2.1 Categoria sintática da base e dos derivados sufixados em –ice

A análise do nosso *Corpus* mostra que a categoria dos derivados em –*ice* é nominal. A categoria da base, como bem indica a tabela a seguir, pode ser nominal (N),

adjetival (A), duplamente classificada A/N ou verbal (V).

Tabela No 2: Relação categorial entre base e derivado

Relação categorial entre base e derivado	Número de exemplos	%
A/N => N	127	37
A => N	53	16
N=> N	127	37
V => N	33	10
	340	100

À semelhança do sufixo *-ismo* que forma nomes de qualidade *-ice* tem a capacidade de selecionar como base unidades lexicais que pertencem a variadas categorias sintáticas.

Em 16% dos casos, seleciona, como é de esperar, bases adjetivais e em 37% dos casos - bases que são duplamente classificadas, quer como substantivos, quer como adjetivos. Em outros 37% dos exemplos a base é nominal mas pode transformar-se em adjetivo por conversão (cf. *bananice* <= *banana*, *burriquite* <= *burrico*, etc.)

2.2 Operação semântica previsível

Para analisar os valores semânticos dos nomes construídos com o sufixo *-ice* é necessário estudar as suas definições lexicográficas no DLP, prestando atenção às paráfrases predominantes e aos seus descritores iniciais.

2.2.1 Nomes de qualidade, produto da Regra de Construção de Palavras de Qualidade (RCP QUAL)

Cerca de 59 palavras sufixadas em *-ice* têm na sua definição lexicográfica a paráfrase “qualidade de ser A”, que indica que estamos na presença dos produtos da Regra de Construção de Palavras de Qualidade (RCP QUAL):

agrestice, balofice, barbarice, bisonhice, bizarrice, bonacheirice, bronquite, caduquite, caiporice, casquilhice, catitice, charlatanice, chatice, chavasquite, chibantice,

chocalhice, chochice, corriqueirice, crendeirice, crendice, esquisitice, estultice, esturricice, faguice, fofice, galanice, garganice, garridice, garrulice, guapice, gulheritice, imundice, javardice, ladinice, lerdice, ligeirice, literatice, macambuzice, macanjice, madornice, manhosice, mazombice, mesmice, mesquinice, migalhice, molanqueirice, mouquice, niquice, nojice, pieguice, porquice, relice, rouquice, sebentice, teimosice, tredice, tumbice, velhice, veteranice, zarolhice.

A este grupo de palavras temos que acrescentar uma série de itens (8 unidades, 2%) que denominam estado. Sabemos que a mesma palavra pode denotar qualidade ou estado em dependência do critério \pm DURAÇÃO:

donzelice *s.f.* estado de donzela (De *donzela* + *-ice*)

louquice *s.f.* estado de louco; alienação mental; ato próprio de louco (...) (De *louco* + *-ice*)

novice *s.f.* estado do que é novo (...) (De *novo* + *-ice*)

Como é de esperar dos nomes de qualidade em geral a base desses derivados é adjetival (29); há também bases que são duplamente classificadas - como adjetivos e como nomes (17). Assim acontece com as bases das seguintes unidades lexicais: *bonacheirice, ladinice, macanjice, mazombice, mesquinice, molanqueirice, mouquice, pieguice, porquice, rabulice, relice, sebentice, velhice, veteranice, etc.* Só em 10 casos a base é classificada como substantivo. Nestes exemplos o sufixo selecciona as propriedades estereotípicas das entidades humanas que eles denominam/qualificam.

Os nomes de qualidade são marcados pelo traço +ABSTRACTO. Subsidiariamente alguns nomes de qualidade adquirem o traço +CONCRETO, expresso nas suas definições por “acto, acção, dito, procedimento próprio de quem é A”: *lamechice, parolice, pateguice, pequice, pirosice, rabinice, sofreguice, sovinice, tacanhice, tolice.*

Merece ser salientado o valor pejorativo dos derivados de qualidade em *-ice* que se deve principalmente à base como bem diz M. Said Ali (1964: 234):

“O sufixo *-ice*, se fizermos abstracção do seu papel em *ledice, velhice, meiguice* e poucos exemplos mais, revela em geral forte afinidade eletiva por adjetivos que exprimem vícios ou defeitos pessoais, produzindo

substantivos denotadores de atos que aberram do procedimento de pessoas sérias e sensatas: *malandrice, sandice, tolice, parvoíce, gatunice, bebedice, patetice, perrice, doudice, rabugice, fanfarrice*.

Por analogia, adquirem sentido pejorativo também outros nomes em *-ice* formados de vocábulos que originariamente significam qualidades, condições ou ocupações sérias: *beatice, bacharelice, modernice, gramatiquice, etc.*”

O valor pejorativo dos derivados em *-ice* é salientado, no caso do português do Brasil, por Sandmann (1992: 27, 63) que regista também a baixa produtividade deste sufixo: “ um substantivo em *-ice* é formado hoje apenas a partir de adjetivo e de adjetivo de carga emocional negativa.”

Sabemos que os sufixos concorrentes para denominar qualidades são: *-aria* (*calmaria, porcaria, velharia*), *-eira* (*asneira, cegueira, gagueira*), *-ez* (*acidez, altivez, aridez*), *-eza* (*agudeza, avareza, beleza*), *-dade* (*africanidade, atlanticidade, brasilidade*), *-ia* (*alegria, cortesia, covardia*), *-ície* (*calvície, defuntície, imundície*), *-(i)dão* (*amarelidão, brutidão, escuridão*), *-ismo* (*absurdismo, casticismo, catolicismo*), *-ura* (*alvura, brancura, bravura*) (G. M. Rio-Torto 1994 : 331).

Para além destes sufixos que, à exceção de *-ície* e *-ura*, são caracterizados por uma produtividade acentuada, há alguns outros, não disponíveis no português contemporâneo: *-ância* (*elegância, petulância*), *-ência* (*benevolência, clemência, evidência*) e *-tude* (*altitude, amplitude, negritude*). Também não são disponíveis os sufixos *-or* (*alvor, amargor*) e *-ume* (*azedume, negrume*).

Assim o confirmam as seguintes remissões:

-ice => *-ia*

agrestice s.f. => *agrestia*

cobardice s.f. => *cobardia*

francesice s.f. => *francesia*

raposice s.f. => *raposia*

teimosice s.f. => *teimosia*

-ice => *-eira*

asnice s.f. => *asneira*

babosice s.f. => *baboseira*

bandalhice s.f. => bandalheira

basbaquice s.f. => basbaqueira

borrachice s.f. => borracheira

gaguice s.f. => gagueira

pagodice s.f. => pagodeira

rouquice s.f. => rouqueira

-ice => ez(a)

bichice s.f. => bicheza

gaguice s.f. => gaguez

tacanhice s.f. => tacanhez (a)

-ice => -(i)dade

jogralice s.f. => jogralidade

novice s.f. => novidade

-ice => -ismo

caiporice s.f. => caiporismo

sabujice s.f. => sabujismo

2.2.2 Nomes atitudinais, produto da Regra de Construção de Palavras de Atitude (RCP ATIT)

No nosso corpus, cerca de 175 unidades lexicais, ou seja, mais de 51%, têm na sua definição lexicográfica paráfrases do género: “acto (dito, modos, vida, acção, procedimento, maneiras, palavras, expressões) de Nb”. Estas paráfrases indicam que estamos na presença de produtos da Regra de Construção de Palavras de Atitude (RCP ATIT): *aldrabice, aldravice, americanice, argueirice, arteirice, artice, aselhice, asnice, babaquice, babosice, bacharelice, bacoquice, bacorice, bajulice, bananice, bandalhice, bandarrice, barbeirice, basbaquice, batotice, beatice, bebedice, bernardice, bertoldice, bestice, bichanice, bioquice, bizantinice, bodalhice, bodeguice, borreguice, brasileiroice, brejeirice, burrice, cachopice, cachorrice, cafrice, calaceirice, calacice, calhordice, caloirice, camelice, canalhice, capachice, carambolice, caretice, caturrice, chinesice, chocarrice, chulice, cicatice, ciganice,*

comadrice, cortesanice, criançice, damice, demagogice, doidice, doudice, doutorice, enzonice, escudeirice, espanholice, esquisitice, escudeirice, esterquice, estrangeirice, estroinice, faceirice, fadistice, fajardice, falporrice, farfalhice, farsolice, fedelhice, fidalguice, fistorice, fradice, fragueirice, francesice, freirice, futriquice, gabarolice, gabarrice, gaiatice, gaifonice, gaiteirice, galeguice, garnachice, gatice, gatunice, gebice, giscardice, gramatiquice, granjolicice, guinaldice, gulodice, gulosice, idiotice, imposturice, inglesice, intrujice, invencionice, inzonice, italianice, jacobice, jarretice, jesuitice, jogralice, labreguice, latinice, leiguice, letradice, linguarice, macaquice, maganice, mandranice, mandronguice, maquiavelice, mariolice, marotice, mexeriquice, mocanquice, moganguice, momice, monice, monquenquice, nefelibatice, nojice, onzenice, pachequice, pacholice, pantominice, paparrotice, parlapatice, parvalhice, pascacice, pataratice, patavinice, patetice, pedagogice, pedantice, perrice, pimponice, piolhice, piranguice, poltronice, pulhice, quixotice, rapazice, rapinice, raposice, ratice, ratonice, regateirice, resmunguice, romancice, ronçice, ronçice, sabujice, safadice, sandice, sendeirice, serranice, sostrice, tafulice, tagarelice, talassice, tarelice, tarouquice, tartufice, tontice, trafulhice, trampolinice, tranquibernice, trapacice, traquinice, tratantice, truanice, vadiice, vigarice.

No que diz respeito à relação categorial entre base e derivado dos nomes atitudinais verifica-se a seguinte situação:

Sabemos que os nomes atitudinais derivam com mais frequência de nomes. Assim o confirmam os nossos dados. Em 79 casos a base do derivado é nominal, em 70 casos é duplamente classificada como nome e como adjetivo. Os casos de bases adjetivais e deverbais são relativamente poucos – respectivamente 9 e 14 exemplos.

Em relação à operação semântica verifica-se que a paráfrase geral destas unidades lexicais é: “atitude (acção) praticada por Nb”.

À diferença dos nomes de qualidade os nomes atitudinais têm o traço +CONCRETO. A sua base geralmente é um nome com o traço + ANIMADO e que com frequência tem as seguintes características:

- A base pode ser um nome étnico: *alarvice, americanice, barbarice, bizantice, brasileiroice, chinesice, espanholice, francesice, galeguice, inglesice, italianice, etc.*

- A base pode ser um nome próprio: *bernardice, bertoldice, fajardice, giscardice, gongorice, jacobice, maquiavelice, pachequice, pirronice, quixotice, tartufice*

- A base pode denominar um animal: *asnice, bestice, bichanice, bichice, bodalhice, borreguice, burrice, cachorrice, camelice, canalhice, macaquice, monice, porquice, raposice, ratice, ratonice*.

No que diz respeito aos sufixos concorrentes de *-ice* que formam nomes atitudinais os dicionários estabelecem paralelismo entre os derivados em *-ice, -ada, -agem, -aria* e *-ismo*, visto que todos eles são produto da RCP ATIT.

-ice ⇒ *-ada*

bacharelice s.f. ⇒ *bacharelada*

bodeguice s.f. ⇒ *bodegada*

chinesice s.f. ⇒ *chinesada*

fanfarrice s.f. ⇒ *fanfarrada*

galeguice s.f. ⇒ *galegada*

grajolice s.f. ⇒ *granjolada*

labreguice s.f. ⇒ *labregada*

mariolice s.f. ⇒ *mariolada*

rapazice s.f. ⇒ *rapaziada*

traquinice s.f. ⇒ *traquinada*

-ice ⇒ *-aria*

basbaquice s.f. ⇒ *basbacaria*

calacice s.f. ⇒ *calaçaria*

casquilhice s.f. ⇒ *casquilharia*

fanfarrice s.f. ⇒ *fanfarraria*

gaticice s.f. ⇒ *gataria*

-ice ⇒ *-agem*

rapinice s.f. ⇒ *rapinagem*

vadiice s.f. ⇒ *vadiagem*

Há muitos derivados em *-ice* que atestam simultaneamente o valor de atitude e qualidade. O seu peso relativo é igual ao dos nomes de qualidade – 65 exemplos, 19%:

abelhudice, alarvice, bajoujice, bizarrice, bobice, carolice, casmurrice, caturrice, cobardice, compadrice, cretinice, denguice, fanfarrice, fanfarronice, fanfurrice, faramalhice, farelice, forretice, gagice, idiotice, janotice, lambarice, lamechice, lorpice, madracice, malandrice, maluquice, mandranice, mandriice, mariquice, matreirice, meiguice, meninice, merdice, mesurice, mimalhice, mimice, pacovice, palermice, palrice, palurice, papalvice, pirosice, pirronice, rabinice, rabujice, rabulice, saloiice, sofreguice, sonsice, sornice, sovinice, tacanhice, tartufice, teimosice, tolice.

Quanto à categoria sintática da base o quadro é o seguinte: em 19 casos a base é nominal, em 11 casos é adjetival e em 33 casos é simultaneamente adjetival e nominal. Só em 2 casos é verbal.

2.2.3. Nomes de estatuto/condição, produto da Regra de Construção de Palavras de Estatuto/Condição (RCP STAT/COND)

São escassos os casos quando o derivado em *-ice* serve para denominar estatuto, condição, profissão – 5 exemplos (1.5%):

alcoviteirice *s.f.* ofício de alcoviteiro; aliciação; lenocínio; sedução; intriga; mexerico (De *alcoviteiro* + *-ice*)

curandice *s.f.* profissão ou acto de curandeiro (De *curando*, gerúndio de *curar* + *-ice*)

mordomice *s.f. (deprec.)* ofício ou cargo de mordomo (De *mordomo* + *-ice*)

Feitas bem as contas resulta que em 90.5% dos casos *-ice* forma nomes predicativos ou essivos - concretamente nomes de qualidade, nomes atitudinais e nomes de estatuto/condição. O valor predicativo é o valor fundamental, sistémico. A nível da fala, além dos valores de qualidade, atitudinal e de estatuto, como valores secundários aparecem as seguintes acepções:

2.2.4 Outros valores

2.2.4.1 Valor hiponímico – 5 exemplos registados (1.5%)

critiquice *s.f.* crítica ordinária, sem base (De *crítica* + *-ice*)

façanhice *s.f.* façanha ridícula (De *façanha* + *-ice*)

politiquice *s.f.* política pouco escrupulosa, acto de politiqueiro (De *política* + *-ice*)

2.2.4.2 Acção de V, acto de V – 11 exemplos registados (3%)

bisbilhotice *s.f.* acto de bisbilhotar; mexerico; enredo; segredinho (De *bisbilhotar* + *-ice*)

cabulice *s.f.* acção de cabular; cábula (De *cabular* + *-ice*)

intrujice *s.f.* acto ou efeito de intrujar; burla; logro; embuste (De *intrujar* + *-ice*)

pedinchice *s.f.* acto de pedinchar; qualidade de pedinchão (De *pedinchar* + *-ice*)

2.2.4.3 Tempo – 3 exemplos registados (1%)

choquice *s.f.* estado de choco; tempo em que a galinha está choca (...) (De *choco* + *-ice*)

meninice *s.f.* idade ou qualidade de menino; infância; criancice; puerilidade (De *menino* + *-ice*)

velhice *s.f.* estado do que é velho; idade avançada; os velhos; antiguidade; vetustez; decrepitude (...) (De *velho* + *-ice*)

2.2.4.4 Valor coletivo – 18 exemplos atestados (5%)

Muitas remissões de derivados em *-ice* fazem-nos crer que eles acusam como valor secundário também um valor coletivo:

bichice *s. f.* o m. q. bicheza; (*pop.*) carícia exagerada; grande afluência de pessoas (De *bicho* + *-ice*); [*bicheza s.f.* Ver bicharada; ver bicharia; *bicharada s.f.* conjunto de bichos, de animais (De *bicha* + *r+ -ada*); *bicharia s.f.* multidão de bichos, ajuntamento de pessoas; (*pop.*) piolhos (De *bicho* + *-aria*)]

cachopice *s.f.* acção própria de cachopo ou cachopa; rapaziada; traquinice (De

cachopo +-ice); [*rapaziada* s.f. bando de rapazes; os rapazes; acto ou dito próprio de rapaz; leviandade; estroinice (De *rapaz* + -ada)]

caduquice s.f. velhice; caducidade (De *caduco* + -ice); [*velhice* s.f. (...) os velhos]

galeguice s.f. o m. q. galegada (De *galego* + -ice) [*galegada* s.f. ajuntamento de galegos; acção ou dito próprio de galego; linguagem apressada e pouco compreensível (De *galego* + -ada)]

farfalhice s.f. acto ou dito de farfalhão; bazófia; farfalhada (De *farfalhar* + -ice)

gaticice s.f. o m. q. gataria; (reg.) espalhafato (De *gato* + -ice) [*gataria* s.f. ajuntamento de gatos; (académico) grande número de reprovações (gatas) (De *gato* ou *gata* + -aria)]

labreguice s.f. o m. q. labregada (De *labrego* + -ice) [*labregada* s.f. acto ou dito de labrego; grupo de labregos (De *labrego* + -ada)]

ladroice s.f. o m. q. ladroeira (De *ladrão* + -ice)

mariolice s.f. acção ou dito de mariola; mariolada; fajardice (De *mariola* + -ice) [*mariolada* s.f. acto ou dito de mariola; bando de mariolas (De *mariola* + -ada)]

moganguice s.f. momice; trejeito; gaifonas (De *moganga* + -ice)

papalvice s.f. acto, qualidade ou dito de papalvo; os papalvos (De *papalvo* + -ice)

rapazice s.f. o m. q. rapaziada (De *rapaz* + -ice)

rapinice s.f. o m. q. rapinagem (De *rapina* + -ice) [*rapinagem* s.f. condição do que vive da rapina; tendência para rapinar; conjunto de roubos; rapinice (De *rapinar* + -agem)]

ratice s.f. o m. q. rataria; (fig.) acto ou dito de ratão; esperteza; manhosice (De *rato* + -ice) [*rataria* s.f. grande porção de ratos; os ratos (De *rato* + -aria)]

saloiiice s.f. acto, dito ou qualidade de saloio; saloiada (De *saloio* + -ice) [*saloitada* s.f. grupo de saloios; acto ou dito de saloio; os saloios (De *saloio* + -ada)]

trapalhice s.f. montão de trapos; trapagem (De *trapo*+ -alho)

vadiice s.f. o m. q. vadiagem (De *vadio*+ -ice) [*vadiagem* s.f. vida de vadio; os vadios; vadiice (De *vadiar* + -agem)]

velhice s.f. estado do que é velho; idade avançada; os velhos; antiguidade; vetustez; decrepitude; (fig.) rabugice.

Observamos que só as palavras *papalvice*, *trapalhice* e *velhice* têm registrada explicitamente uma acepção coletiva, respectivamente “os papalvos”, “montão de trapos” e “os velhos”. Nos outros casos remete-se para algum sinónimo, geralmente sufixado em *-ada*, *-aria* ou *-agem*, que, entre os seus vários significados acusa também o significado coletivo.

Se aceitarmos que estas palavras têm realmente um valor colectivo ele será obtido por metonímia – os nomes que designam determinado comportamento ou qualidade, geralmente reprováveis, passam a designar também o conjunto dos seres humanos que têm este comportamento ou são portadores desta qualidade.

E para finalizar a análise semântica dos derivados em *-ice* temos que resumir que a nossa análise evidenciou que os derivados em *-ice* são produto da Regra Geral de Construção de Palavras Predicativas (RCP PRED), parafraseáveis por “o facto de ser X”, onde X é um predicativo. No nosso trabalho também ficou patente que as três regras – a RCP QUAL, a RCP ATIT e a RCP STAT (COND) -, são manifestações concretas desta regra geral.

Tabela No 2: Valores semânticos dos derivados em *-ice*

VALOR GERAL DOS DERIVADOS EM <i>-ice</i> : PREDICATIVO OU ESSIVO ("o facto de ser X")	No de exemplos	%
VALORES DE BASE: QUALIDADE	59	17
ESTADO	8	2
ATITUDE	175	51
QUALIDADE E ATITUDE	65	19
ESTATUTO/CONDIÇÃO	5	1.5
VALORES SECUNDÁRIOS: VALOR TEMPORAL	3	1
VALOR HIPONÍMICO	5	1.5
VALOR DE ACÇÃO	11	3
VALOR COLECTIVO	18	5
TOTAL	340	100

2.3. Estrutura morfológica das bases que seleciona o sufixo *-ice*

O sufixo *-ice* seleciona diferentes tipos de bases. Com mais frequência seleciona bases simples: *alarvice*, *parvoíce*, *tolice*, etc.

Também há muitos casos quando o sufixo seleciona bases derivadas:

- bases sufixadas em *-eiro*: *alcoviteirice*, *arteirice*, *babeirice*, *bonacheirice*, *brasileirice*, *brejeirice*, *calaceirice*, *corriqueirice*, *crendeirice*, *scudeirice*, *faceirice*, *gaiteirice*, *molanqueirice*, *regateirice*, *ronceirice*, *sendeirice*;

- bases sufixadas em *-oso*: *babosice*, *gulosice*, *manhosice*, *pirosice*, *raposice*, *timosice*;

- bases sufixadas em *-ês*: *chinesice*, *francesice*, *inglesice*

- bases sufixadas em *-ano*: *bichanice*, *serranice*;

- bases sufixadas em *-(a/e)nte*: *chibantice*, *sebentice*, *tratantice*;

- bases sufixadas em algum sufixo diminutivo e pejorativo: *bandalhice*, *bioquice*, *bodalice*, *bonacheirice*, *casquilhice*, *futriquice*, *gabarolice*, *migalhice*, *trapalhice*.

São muito numerosos os casos quando as bases terminam em *-a*: *aselha*, *bandarra*, *canalha*, *carola*, *casmurra*, *catita*, *caturra*, *esroina*, *falpórria*, *farsola*, *forreta*, *futrica*, *gabarola*, *janota*, *jarreta*, *lamecha*, *lorpa*, *mandrana*, *mariola*, *marica(s)*, *pachola*, *palerma*, *paralta*, *parrana*, *patarata*, *patavina*, *pateta*, *pelintra*, *peralta*, *piega(s)*, *pirana*, *pulha*, *sorna*, *sostra*, *sovina*, *talassa*, *trafulha*, *traquina*.

O valor pejorativo dos substantivos epicenos em *-a* é explicado por J. Piel (1940:223) da seguinte maneira:

“a terminação feminina, aplicada a um indivíduo do sexo masculino, provoca quase sempre um significado depreciativo: *pateta* – *patetice*, *palerma* – *paler mice* e, segundo o mesmo modelo *estroinice*, *janotice*, *pulhice*, *futriquice*, *pelintrice*”.

O mesmo autor (J. Piel 1940 : 222) acrescenta que *-ice* se junta principalmente a adjetivos que exprimem defeitos morais ou mentais: *doidice*, *sandice* (de *sandeu*), *tolice*, etc. No mesmo sentido é a afirmação de S. Ali (1964: 234) que diz que raras vezes a base é neutra.

Do ponto de vista semântico as bases a que se junta o sufixo *-ice* são adjetivos ou nomes com carga emocional negativa.

M. Correia (1999: 456-457) afina a análise sobre este assunto e apresenta a seguinte tipologia das bases que, geralmente, denotam:

a) entidades que apresentam um comportamento moral ou eticamente reprovável - exs.: *aldrabão/aldrabice, bandalho/bandalhice, bisbilhoteiro/bisbilhotice*, etc.

b) portadores de um defeito de carácter ou de uma qualidade de comportamento não valorizada socialmente apesar de não ser propriamente reprovável do ponto de vista moral ou ético – exs.: *abelhudo/abelhudice, alarve/alarvice, guloso/gulosice*, etc.

c) portadores de uma deficiência física que se traduz num determinado comportamento estereotípico ou portadores de uma deficiência intelectual ou comportamental – exs.: *burro/burrice, doido/doidice, geboso/gebice, idiota/idiotice, louco/louquice*, etc.

d) praticantes, geralmente maus, de um ofício que é pouco prestigiado socialmente e aos quais são atribuídos estereótipos comportamentais – exs.: *alcoviteiro/alcoviteirice, charlatão/charlatanice, candongueiro/candonguice*, etc.

e) indivíduos em relação aos quais, pela sua condição (social, profissional, étnica, de naturalidade, etc.), são normalmente atribuídos estereótipos comportamentais marcados negativamente, na medida em que os comportamentos que lhes são atribuídos fogem à norma social no sentido negativo – exs.: *beata/beatice, cafre/cafrice, caipora/caiporice, caloiro/caloirice, cigano/ciganice*, etc.

Pode resumir-se que do ponto de vista semântico as bases dos derivados em *-ice* denotam qualidades negativas que se podem atribuir a seres humanos (no caso de bases adjetivais) ou tipos humanos que se caracterizam por determinado comportamento negativo (no caso de bases nominais).

A grande maioria dos autores (Piel 1940:222, Sandmann 1989:50, Correia 1999) coincide na opinião que tanto a base como o sufixo contribuem para o valor depreciativo da palavra derivada em *-ice*.

2.5 *Produtividade*

A julgar pela quantidade de neologismos encontrados por Sandmann (1989: 50) na variante brasileira (ao todo 3), podemos afirmar que na atualidade o sufixo em estudo não é produtivo. Os neologismos citados por este autor são: *boboquice* (derivado de *boboca*, diminutivo de *bobo*, *caretice* (derivado do popular *careta* “antiquado”) e

mineirice, sinónimo de *mineirismo* e *mineiridade*, citado no *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986). Não foi assim nos meados do século XX visto que J. Piel (1940: 223) refere o seguinte: “-*ice* é hoje um dos sufixos mais produtivos da língua portuguesa e diariamente surgem neologismos formados com este elemento”.

3. Conclusões

- A produtividade do sufixo *-ice* é média. No DLP há 406 unidades lexicais terminadas em *-ice*. Em 340 casos esta terminação corresponde ao sufixo *-ice*. Com este número de entradas em *-ice* no dicionário consultado o sufixo ocupa o terceiro lugar entre os sufixos que formam nomes predicativos ou essivos, depois de *-ismo* e *-(i)dade* e antes de *-eza*.
- A base dos derivados em *-ice* é fundamentalmente adjetival ou duplamente classificada como nome e como adjetivo.
- O sufixo *-ice* forma fundamentalmente nomes predicativos, nomeadamente:

Atitudinais (51%), produto da RCP ATIT;
Qualitativos (17%), produto da RCP QUAL;
Atitudinais + Qualitativos (19%), produto da RCP ATIT e da RCP QUAL;
Estatuto/Condição (1.5%), produto da RCP STAT/COND.

Como valores secundários merecem ser destacados os valores coletivos, hiponímico, temporal e de ação. Não deve ser esquecido também o processo de concreção que se observa em muitos casos de substantivos abstratos.

- O sufixo *-ice* seleciona bases simples assim como bases derivadas, sufixadas em *-eiro*, *-oso*, *-ês*, *-ano*, etc., que são sufixos que formam adjetivos de relação denominais que posteriormente podem ser nominalizados.
- Do ponto de vista semântico as bases adjetivais denotam qualidades negativas atribuíveis a seres humanos e as bases nominais denotam tipos humanos que se caracterizam por determinado comportamento, geralmente, negativo. Merece ser destacado que para o valor depreciativo dos derivados em *-ice* contribui também o sufixo que se junta à base.

BIBLIOGRAFIA

ANASTÁCIO, M. C. Freitas. **Para uma leitura dos nomes de predicativos**. Dissertação de Mestrado em Linguística Geral. Coimbra, Faculdade de Letras, 1997.

ALI, Manuel de Said. **Gramática Histórica da Língua Portuguesa**, 3ª edição melhorada e aumentada de *Lexeologia e Formação de Palavras e Sintaxe do Português Histórico*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1921; 1964, 3ª ed.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. "O Léxico Português". **História e Estrutura da Língua Portuguesa**, Rio de Janeiro: Padrão - Livraria Editora Lda, 1979, pp. 189 -232.

CORBIN, Danielle. **Morphologie Dérivationnelle et Structuration du Lexique**, 2 vols., Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1987.

CORBIN, Danielle. "Introduction. La formation des mots: structures et interprétation". **Lexique**, Villeneuve d'Ascq, France, P.U.L., 1991, pp. 7-30.

CORREIA, Margarita. **A Denominação das Qualidades. Contributos para a Compreensão da Estrutura do Léxico Português**. Dissertação de Doutoramento em Linguística Portuguesa, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1999.

PIEL, Joseph-Maria. "A Formação dos Substantivos Abstractos em Português". **Biblos**, vol. XVI, t. 1, 1940, pp. 37-57.

RIO-TORTO, Graça Maria. "Do ser à acção: o facto de ser x, "atitude de (quem é) x" e "condição (estatuto) de x". Separata da **Revista da Universidade de Coimbra**, Volume de homenagem a Luís de Albuquerque, 1992, pp. 427-456.

RIO-TORTO, Graça Maria. **Formação de Palavras em Português. Aspectos da Construção de Avaliativos**. Tese de Doutoramento, Coimbra, Faculdade de Letras, 1993.

SANDMANN, Antônio. **Formação de Palavras no Português Brasileiro Contemporâneo**. Curitiba: Scientia et Labor/Ícone, 1990.

SANDMANN, Antônio: **Morfologia Lexical. Formação de Palavras, Ampliação do Léxico, Produtividade Lexical**. São Paulo: Editora Contexto, 1992.

TCHOBÁNOVA, Iovka Bojílova. **Formação dos Nomes Colectivos em Português**. Dissertação de Doutoramento, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2003.

VILELA, Mário. **Estudos de Lexicologia do Português**. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.

O equívoco na utilização das passagens aéreas por parlamentares brasileiros: leituras na Revista Veja

Jefferson Barbosa de Souza*

RESUMO: O estudo faz parte das reflexões desenvolvidas dentro dos estudos linguísticos e tem como objeto de análise o discurso político materializado na Revista *Veja* durante discussão sobre a utilização indevida de cotas aéreas por representantes parlamentares. O objetivo é mostrar alguns aspectos do discurso do político e do leitor, já que eles se dialogam e dão consistência à interincompreensão, uma polêmica regrada no interdiscurso que envolve os sujeitos enunciadore. Por meio da análise de recortes discursivos de três edições de *Veja*, podemos compreender que o gênero de texto e a posição institucional do sujeito enunciador são responsáveis pelas restrições de sentido que reconfiguram os dizeres sobre as cotas aéreas.
Palavras-chave: política; discurso; gênero discursivo; revista; interincompreensão

ABSTRACT: This study takes part in thoughts developed to linguistics and has as focus of analysis the politics discourse published on *Veja* Magazine, during discussion about prohibited using of passages by parliamentary representatives. The aim here is to show some aspects of police and reader's discourse, since they makes dialogue and build the interincomprehension. Through the analysis of discursive clippings from three editions of *Veja*, relatively to different genders, we may understand gender of texts and not just institutional position of subject of enunciation as responsible for restrictions of sense that remark speechs on reserve of passages.
Keywords: *politics; discourse; gender of discourse; magazine; interincomprehension;*

Apresentação

Desde que a Análise do Discurso se tornou disciplina internacionalmente relacionada às práticas de explicação de texto, o discurso político era o *corpus* preferencialmente examinado. Ainda naquela época, esse tipo de discurso era tomado em sua versão impressa, geralmente uma arenga ou propaganda política da qual se extraíam termos, e a análise recaía em explicações lexicológicas. Somente após reflexões mais apuradas em torno das orações relativas, Pêcheux e seu grupo tiveram condições de perpetrar um profundo deslocamento em direção ao funcionamento discursivo. Esse funcionamento está de acordo com as determinações ideológicas que atravessam o sistema da língua, produzindo equívocos que geram efeitos de sentido diferentes do pretendido pelo locutor do discurso.

* Mestre em Letras pela UFMS, Câmpus de Três Lagoas. Atualmente é aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Linguística do IEL-UNICAMP.

Este estudo, em particular propõe refletir sobre alguns aspectos linguísticos e discursivos do discurso político na imprensa brasileira contemporânea. Nossa atenção recai sobre o discurso político, visto que este é chamado a explicar-se publicamente sobre uma polêmica concernente ao uso de passagens aéreas por parlamentares brasileiros para viagens executivas. A partir desse enfoque, acreditamos conferir espaço aos sentidos arrolados sobre esse evento, compreendendo tanto como a língua, o sujeito contemporâneo e a história se envolvem, produzindo sentidos que, colateralmente, passam a circular na sociedade.

Pautando-nos em Courtine (1981), Maingueneau (1984/2005) e, especialmente, Pêcheux (1969, 1975 e 1983)¹, procuramos constituir um *corpus* dinâmico e polêmico. Dinâmico por tratar-se de um tema discutido ao longo de três edições da *Revista Veja: Genética não é o destino* (24/04/09); *Puxe para se livrar deles* (29/04/09); e *A candidata e o câncer* (06/04/09). É importante dizer que adotamos essas edições e os possíveis desdobramentos do dizer, visto que assim nos detemos mais especificamente sobre o processo discursivo. Houve momento também em que nos dedicamos às contribuições de Bakhtin (1992) e Charaudeau (2006) no que concerne aos gêneros de discurso. Estes permitirem restringir, regular o modo como se textualiza o discurso, definindo, em outras palavras, “aquilo que pode ou se deve dizer em uma conjuntura dada” (PÊCHEUX *et al.*, [1971] 2007, p. 26).

Como indicamos por intermédio dos autores consultados, filiamo-nos aos estudos que primam pela discursividade, sendo esta o modo pelo qual a língua faz sentido, uma vez estando relacionada à história, às instituições e às situações particulares de enunciação.

Nossa escolha pela revista semanal *Veja* ocorre não só em virtude de ela constituir atualmente uma das revistas mais lidas no Brasil, inclusive no exterior, mas sobretudo pela facilidade de acesso, podendo ser lida também na internet, por meio de sua digitalização virtual². Por isso, voltamos a destacar que nosso objetivo prima pela análise de alguns aspectos do discurso político e outros que o tomam interdiscursivamente, articulados nos textos de *Veja*. Dessa forma, não é objetivo deste compreender aspectos da leitura no suporte revista.

¹ Reunidos e editados por Gadet e Hak (1997).

² A revista pode ser acessada em: <http://www.veja.com.br/acervodigital/home.aspx>.

Assim, organizamos nossa leitura em três momentos fundamentais: primeiro, buscando fundamentar-se teoricamente, fornecendo indicações dos conceitos que subsidiam seus procedimentos de análise. Em segundo, focalizando na amplitude dos estudos discursivos contribuições acerca de estudos de gêneros de discurso a fim de relacionar os dizeres aos lugares em que se textualizam. E finalizamos com a análise de seis recortes nos quais se expõem diferentes sujeitos enunciadore e instituições, apontando para a existência da polêmica, discursivamente marcada por funcionamentos discursivos específicos.

1. Posições teóricas sobre a discursividade

Como uma *ferramenta imperfeita*, sem fins instrumentais ou de pura comunicação, ou tendo uma ordem própria, conforme admite a Análise do Discurso (AD), a língua é o veículo que permite dar materialidade ao discurso, porque, apesar de formada de regras que lhe garantem relativa autonomia, as mesmas implicam a formação de posições ideológicas, próprias do funcionamento discursivo.

A AD considera, portanto, que a língua é o lugar material em que se dão os processos discursivos, nos quais se definem os objetos discursivos, postos em funcionamento pela língua em sua conjunção com a história e as relações institucionais (PÊCHEUX, 1969; 1975). Assim, nossa análise parte de uma polêmica envolvendo políticos do Congresso Nacional quanto ao “uso” de cotas indenizatórias de passagens aéreas “para uso particular”. Essa polêmica adquire espaço na mídia e atinge a opinião pública tornando a circulação do discurso uma infindável remissão e interincompreensão.

A interincompreensão é compreendida aqui tal como formula teoricamente Maingueneau (2005). Trata-se de conceber a heterogeneidade própria de uma formação discursiva que deve sua existência a uma interação constitutiva e necessária com o Outro. Relação que se aproxima da definição de discurso mobilizada por Pêcheux (1969), como efeito de sentido entre interlocutores A e B, numa dada conjuntura - salvo o empirismo desta definição inicial.

Essa remissão apresentada sob a forma de interincompreensão permite compreender o discurso em sua possibilidade de repetição, o que poderia ser posto em outras palavras, como um acontecimento, ou seja, um jogo definido entre uma

atualidade e memória. Dito ainda de outra maneira, trata-se de um modo de inscrição histórica através da memória que subjaz os objetos de que falam os sujeitos em conjunturas ideológicas e situações específicas.

Tendo por condição de produção aquilo que torna possível a formulação e a compreensão de um processo discursivo, entende-se que a denúncia dos gastos políticos com passagens aéreas e a sua posterior disseminação pela mídia provocou reações tanto dentro como fora do Senado. De fato, a política brasileira nunca havia sido questionada quanto aos gastos com passagens aéreas, pois se tinha como pressuposto sua utilização pelos congressistas para participar das sessões da Câmara, tratando-se de viagens especificamente políticas.

Desde a redemocratização do Brasil, em 1985, quando o país deixou de ser presidido por generais, houve a reabertura do parlamento brasileiro. Com o objetivo de formular e viabilizar projetos legislativos que atendam às necessidades nacionais, o Congresso Nacional é palco de decisões políticas importantes para um país; nele se definem e aprovam leis que regulamentam os outros poderes. Acontece que, em vista do atual cenário no qual a Câmara tornou-se o centro de atenções através de escândalos como: “utilização de cotas por deputado para a construção de um castelo em Minas Gerais”, e o uso das mesmas para financiar viagens de familiares e cônjuges para o exterior, o Presidente do Senado, o então deputado Michel Temer (PMDB), foi chamado a dar explicações à *Veja*. Nessa entrevista, o deputado frisou que os gastos parlamentares estavam sendo reduzidos, e por causa dessa redução é que surgiram as denúncias da “má” utilização dos bilhetes aéreos por políticos, facilitados, inclusive, pelo Supremo.

Uma vez que esse contexto é o mirante por meio do qual se realizam nossas análises, expomos, em seguida, os efeitos ocasionados pelos gêneros de texto (ou tipos de discurso), pois eles estão, como veremos, intimamente ligados às condições de produção discursiva.

3. Gêneros de texto e restrição discursiva

Para Bakhtin (1992), um dos iniciadores modernos da reflexão sobre os gêneros de discurso, a produção linguística é rica e diversificada, pois ela é um fato profundamente social. Significa dizer que tal produção acontece na interação verbal, que é uma condição para a formação de enunciados determinados tanto pela situação

material concreta quanto pelo contexto social mais abrangente. Contudo, segundo o estudioso, existe uma organização que prescreve “o modo como se deve portar a linguagem para dispô-la numa situação de interação”, em que, assim,

para falar utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma formação padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. [...]. Aprendemos a moldar nossa fala às normas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prescrever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações (BAKHTIN, 1992, p. 301-2).

Embora a preocupação com o gênero remonte aos gregos acerca dos textos institucionais e literários, ele também visitou os estudos discursivos. Sua passagem pelas páginas da AD pode ser lida na formulação de Pêcheux para formação discursiva, quando relaciona aquilo que se pode e deve dizer à forma de “uma arenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa” (PÊCHEUX; FUCHS, 1975, p. 166). Seguindo esse raciocínio, poderíamos dizer que o gênero pode ser pensado a partir da formação discursiva que delimita o legítimo a ser enunciado e caracteriza relativamente uma identidade enunciativa.

Quando pensamos o gênero, a partir do suporte revista, antecipamos as diferentes formas textuais nas quais os enunciados podem estar organizados, isto é, por meio de entrevistas, reportagens, notícias, ensaios, depoimentos, editoriais, propagandas, charges, colunas. É como admite Mariani (1998, p. 199), ao afirmar que a imprensa funciona desambiguizando o mundo, isto é, “a construção das notícias se dá pela formulação de enunciados que organizam os acontecimentos em uma ordem logicamente representável”. Essas formas textuais “logicamente” possíveis estão, no entanto, submetidas, para o bem ou para o mal, à ordem do enunciável e, em decorrência disso, aos grandes monumentos textuais que se oferecem como modelos de leitura e ao mesmo tempo funcionam como uma memória. Essas fórmulas discursivo-textuais funcionam, assim como atesta Foucault (2008, p. 136), como “regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada

época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa”.

Conforme Bakhtin (1992), os gêneros diferenciam-se em primários e secundários. Aqueles também definidos como livres são constituídos na vida cotidiana e mantêm relação com a situação imediata na qual são produzidos, ao passo que esses outros, estandardizados, surgem nas circunstâncias culturais em que a escrita é necessária.

De outra ótica, Patrick Charaudeau (2006) estuda o dispositivo discursivo da mídia e nos orienta quanto a alguns de seus mecanismos estratégicos de funcionamento. Embora essa perspectiva pactue consideravelmente com abordagens pragmaticistas, ela nos serve de ancoradouro para pensar sobre as interdições constitutivas imbricadas pelos gêneros de discurso. Para esse autor, a entrevista jornalística diferencia-se do bate-papo e da conversa, pois não possui papéis legitimados entre os interlocutores de que lhe participam. Há uma espécie de contrato midiático definido especialmente pelo *status* conferido à situação de entrevista que põe em cena um questionador e um questionado (esclarecedor, detentor de um saber). Essa entrevista é, além disso, lida ou ouvida por um terceiro que precisa saber de alguma coisa que é de seu interesse (a revelação de uma verdade).

A entrevista, quanto à sua especificidade, pode ser política, de especialista, de testemunho, cultural, de estrela. Uma vez que lidamos com uma situação em que um representante político é convocado a fornecer explicações por meio de uma entrevista à *Veja*, tem-se configurada uma situação de entrevista política ou “um gênero que se presume por à disposição da opinião pública uma série de julgamentos e de análises que justifiquem o engajamento do entrevistado” (CHARAUDEAU, 2006, p. 215). Defendemos também que o gênero entrevista permite configurar um espaço de debate estratégico, posto que o entrevistado, geralmente alguém considerado detentor de um saber determinado, pode conduzir a entrevista como um jogo de imagens antecipado pelo que se espera que o outro imagine ouvir ou saber. Há, contudo, de convir que essa estratégia não seja fruto das intenções do locutor. Esteja claro que as formações imaginárias funcionam como dispositivos de antecipação de posições, corroborando um esquema de restrições não conscientes aos indivíduos, os quais são tomados pelo processo discurso e pelas condições de produção discursiva. (SOUZA, 2008).

Diferente da entrevista que possui uma tendência interacional, a reportagem é um gênero cujo propósito é a explicação de um fenômeno político ou social. Tratando-se de abordar fenômenos dessa natureza, alguns princípios devem ser considerados em razão de operar conjuntamente com a esfera pública, entre eles se dispõem: princípio de saliência (que seja de interesse geral e que tenha o homem implicado sobre uma desordem ou enigma a desvendar), princípio de objetivação (adotando um ponto de vista distanciado e global), princípio de inteligibilidade (propor um questionamento ao fenômeno).

É desse modo que entendemos, assim como Mariani (1998), que o discurso da mídia e, por extensão, jornalístico é um tipo de “discurso sobre”. A objetividade, o distanciamento e a relevância dos assuntos nada mais são do que efeitos exclusivos das condições de produção do discurso jornalístico.

A entrevista, a carta do leitor e o artigo apesar de comporem um universo textual que tem por foco a divulgação ou a discussão de fatos cotidianos, eles têm a função de restringir o que pode ser dito numa situação particular, como já afirmara Pêcheux em outro momento. O passo seguinte será, portanto, visualizar esse efeito em concomitância ao funcionamento discursivo, configurado por condições de produção ideologicamente determinadas, o que nos fornece um campo de interesse de estudo, a polêmica.

3. A opacificação do “equivoco” no discurso político veiculado em *Veja*

Ao nomearmos esse item como “opacificação do ‘equivoco’ no discurso político” temos em mente enfatizar a característica deste: se comprometer cada vez menos com os fenômenos políticos e sociais. O apartidarismo e a desideologização são características inerentes do fazer político contemporâneo, haja vista como nos diz Courtine (2006, p. 31):

A conjuntura política, sem dúvida, se modificou consideravelmente: ela é dominada há alguns anos pelos temas do recuo ou do refluxo do político. Esses signos são múltiplos: despolitização do corpo social, ‘desideologização’ de certos partidos políticos em nome da ‘modernização’, mas também declínio do militantismo e da sindicalização concretas e realistas; a esquerda no poder, portanto, descobre o pragmatismo político. Outros signos ainda: o “silêncio” dos intelectuais, a indiferença ou a apatia da maioria deles, o recolhimento de cada um em si mesmo; renovação do individualismo, que se desenvolve

em um espaço considerado como politicamente vazio, retoma com fascínio os modelos econômicos e cultural da América de Reagan (...)” (COURTINE, 2006, p.31).

Importante mostrar, contudo, que esse apartidarismo não significa completamente o fim da política, mas, por outro lado, que a política é a gestão também da “política da diplomacia”, descomprometendo-se face aos eleitores e aos políticos especialmente. É válido crer nisso principalmente porque a política desenvolveu meios de separar “discurso” e “ação”. Sendo exclusivamente retórico, o discurso político não configura uma ação propriamente dita (ARENDDT, 1980). Dessa maneira, quanto menor o comprometimento mais a política se mostra como uma opacidade. Esta, assim hipotetizamos, encontra-se no fulcro das polêmicas envolvendo diferentes indivíduos que leem a revista (e ouvem aos noticiários).

É nesse gesto de interpretação que nos propomos a analisar um trecho da entrevista de Michel Temer:

A imagem mostra um trecho de uma entrevista de Michel Temer, publicado na revista Veja em 22/04/2009. O texto está em um fundo amarelo e diz: "É vital distinguir os equívocos de A, B ou C do comportamento correto da maioria dos parlamentares. É preciso preservar a instituição dos erros de poucos." Há um pequeno símbolo quadrado no final da frase.

Fig. 1- Entrevista de M. Temer, Veja, 22/04/2009.

Notemos nessa enunciação a ocorrência, por exemplo, de uma construção impessoal, sem sujeito gramatical aparentemente situado. A fórmula (É + adjetivo + verbo infinitivo), em “É vital distinguir...” e “É preciso preservar...”, funciona de modo a atender ao princípio de objetivação do discurso jornalístico, como se esse tipo de formulação isentasse o discurso de qualquer subjetividade.

Entendamos que na esfera congressista é muito comum que os políticos procurem ‘controlar’ o discurso. Contudo, não significa que esse controle se deva por simples escolha ou tomada de consciência, mesmo por que a situação de entrevista regula consideravelmente o que se pode e deve dizer. Assim, tem-se uma coação subjetiva mantida por meio da situação discursiva, ideologicamente determinada pela exterioridade, que interdita os dizeres possíveis, delimitando o ‘real’. Isto, de fato, nos conduz a interpretação de que o locutor líder do senado não pode nem deve apontar

explicitamente os “políticos equivocados”. Dessa forma, as letras A, B e C no discurso político funcionam como incógnitas - inomináveis, de uma matemática vazia - de um conjunto maior que é o Congresso brasileiro.

Essa natureza do sentido, estando sempre remetida à exterioridade e coordenada pelos fenômenos exclusivamente linguísticos dão concretude ao discurso. Percebe-se, por exemplo, que, nessa mesma sequência, a modalização deôntica (“É vital...”; “É preciso...” = necessidade), implica ordem, obrigação, necessidade – como expressão decorrente de um exercício moral –, atribuindo outros sentidos a essa formulação. O discurso político tende a corresponder, em certa medida, aos princípios morais, pois lida com a difícil tarefa do jogo de imagens, em que não nomear os políticos responsáveis pelo escândalo e, ao mesmo tempo, explicar ao leitor que se trata de um erro incomparável, de poucos, é um modo de produzir um equilíbrio entre as partes da classe política e da classe eleitora.

Por intermédio do enunciado do senador tem-se a mácula de um enunciador que fala de uma posição específica, constituído diplomaticamente, como alguém que é a favor da restrição das cotas e punição dos congressistas envolvidos no esquema. Tomar tal partido, contudo, significa associar-se ao “comportamento” honesto da maioria dos deputados, e essa já é uma posição discursiva, ideológica. Descomprometer-se também é comprometer-se.

É comum em revistas de edição semanal a existência de Painéis do leitor, um espaço de aproximadamente duas páginas, destinado a cartas ou e-mails enviados por leitores, com a finalidade de rebater temas e matérias suscitados em uma ou mais edições anteriores. Nesse espaço reservado ao gênero epistolar, há uma organização tipicamente cronológica e temática, e, além disso, não são todas as cartas publicadas; há uma seleção (edição) feita pela própria revista. Assim, em uma edição posterior a 22 de abril da revista *Veja*, aquela mesma “matemática das letras” será retomada nas cartas enviadas pelos leitores, como se lê:

Michel Temer
Não concordo com o raciocínio do deputado Michel Temer (Amarelas, 22 de abril) quando ele diz ser vital separar os “equivocos” de A, B ou C do comportamento correto da maioria dos parlamentares. É sabido que na política brasileira prevalecem os equívocos e o comportamento correto só de uns poucos. É preciso, assim, preservar a instituição dos erros de muitos, e não de poucos. A população espera por mudanças. Ninguém suporta mais tanta falcaturia.

Fig. 2- Painel do leitor, Veja, 29/04/2009.

Para o leitor, a declaração produz outros efeitos de sentido em relação aos “pretendidos” por Temer, especialmente no que concerne ao sentido da palavra “equivoco”. Conforme dizia Temer nas páginas amarelas de 22/04 equivoco equivale a erros, e estes são de poucos. Contudo, no dicionário, por exemplo, o item lexical “equivoco” possui as seguintes acepções: “1. Ambíguo. 2. Que dá margem à suspeita. [Antôn.: *inequívoco*]. *sm.* 3. *V. engano*. 4. Série de afirmações, ou raciocínio, em que se dão sentidos diferentes a uma palavra; equivocação.” (FERREIRA, 2001, p. 299). O que importa mostrar não é, por exemplo, o caso da utilização de uma palavra por um parlamentar brasileiro, mas advertir que o “equivoco” da língua afeta o sujeito e isso produz efeitos discursivos. Ao retomar o equivoco como sinônimo de “erro”, produz-se o efeito de sentido de que a utilização das cotas é uma regra, uma norma que jamais deveria ter sido violada, não dando margem para “enganos”.

Além disso, no recorte supramencionado as expressões adverbiais negativas “não concordo”, em “não concordo com o raciocínio do deputado Michel Temer...”, e “ninguém suporta”, em “Ninguém suporta mais tanta falcaturia”, constituem índices de equivoco entre os dizeres. A forma indefinida do pronome “ninguém” produz outro efeito, o de generalizar uma posição de inconformismo. Essa forma genérica de se referir à entrevista de Temer parece, hipoteticamente, a atualização de uma memória construída historicamente sobre a situação política no país, concebendo através do dizer que há quem concorde com os equívocos relativos aos gastos políticos do dinheiro público.

Fato importante a ser considerado é que na posição do discurso político o equivoco pluralizado é atenuado pela proporção menor das partes responsáveis pela sua causa; em outras palavras, equivale a três letras em um alfabeto inteiro. Contudo, o interlocutor, em contato com o texto da entrevista, não fala do mesmo “equivoco”.

Nessa posição sujeito, os equívocos, entre aspas, marcam uma alteridade (MAINGUENEAU, 1993, p. 89). Essa alteridade não só tem a ver com uma contraidentificação, mas é próprio da memória histórica sobre “como age a política no Brasil”. Fazem adquirir sentido, sem apresentar marcas explícitas, casos antigos como “mensalão”, “operação sangue-suga”, cujos protagonistas são sempre os políticos em contato com o ilícito.

Sendo uma formação discursiva³ aquilo que pode e deve ser dito ou organizado sob a forma/restrrição de um gênero específico; e uma entrevista, um jogo de perguntas e respostas, no qual os interlocutores produzem tanto imagens de si quanto um do outro, gerando o efeito de que o dizer passa pela ilusão imaginária de que o outro espera/imagina ouvir (ORLANDI, 2001); deve-se considerar que no interior da formação discursiva política, que caracteriza a primeira sequência citada, o sujeito enunciador é interpelado pela ideologia do “politicamente correto”, gerando um efeito de ética e de respeito ao cidadão eleitor, quando não se diz coisa diferente que: “comportamento correto de muitos... preservar a instituição dos erros de poucos...” Logo, o sentido está relacionado tanto com o gênero e como com a posição em que fala o locutor.

Em contrapartida, a formulação subsequente à do deputado, no Painel do Leitor, cita um trecho dessa entrevista, especialmente aquele a que a revista conferiu “destacabilidade”⁴, configurando um caso de intertexto⁵. Contudo, o intertexto, em particular, está a serviço da produção de uma contraidentificação em relação ao primeiro texto, como se lê em “preservar a instituição dos erros de muitos, e não de poucos”. Ora, essa polêmica permite mostrar que é a partir do interdiscurso que se constitui essa interincompreensão entre os discursos, pois o interdiscurso é um campo que sofre reatualização e configuração incessante. Assim, podem-se dizer duas coisas acerca da constituição dessas formações discursivas no mesmo espaço discursivo: a formação discursiva do (e)leitor traz o discurso de seu Outro (político), para confrontá-lo, de acordo com outra posição ideológica (da ética ou respeito ao eleitor); ou que o

³ Vale mencionar o balanço feito por Pêcheux (1983, p. 314) sobre esse conceito, tendo em vista que uma FD não é mais concebida como uma maquinaria estrutural fechada, mas constantemente invadida por outras FD, evidenciando pré-construídos e discursos transversos.

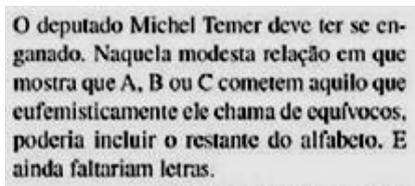
⁴ Na primeira página da entrevista, é perceptível uma imagem do deputado Temer, tendo, ao lado, a mesma sequência discursiva selecionada em Fig. 1.

⁵ A noção de intertexto que aqui mobilizamos tem sua sustentação em Fiorin (2006), como a citação de um fragmento de outro texto num texto segundo.

discurso político produz a “dissimulação”⁶ da memória da política brasileira, a qual constituirá num ingrediente especial do discurso do (e)leitor, como em “É sabido que na política brasileira prevalecem os equívocos de muitos e o comportamento correto de só uns poucos”.

No entanto, o que leva o leitor a dizer algo diferente do político, em relação à memória que se tem da política brasileira? Supõe-se que cada formação discursiva seja capaz de reproduzir elementos coerentes com sua posição ideológica, o que, de fato, representa não um papel do interdiscurso, mas do pré-construído. Possenti (2009, p. 162) menciona que essa estratificação sutil entre pré-construído e memória resulta, na acepção de Courtine (1981), da apropriação que o sujeito faz dos objetos no interior da formação e sequência discursivas, a fim de que possam tornar-se elementos de seu discurso. Desse ponto de vista, a memória discursiva prescinde de uma “existência histórica do enunciado no seio das práticas reguladas por aparelhos ideológicos”, ou seja, subscreve-se o papel preponderante do que se pode e deve lembrar no seio de uma luta ideológica, em que o dizer é necessariamente “político”, uma questão de dizer *x* e não *y*. O caso disso é o que se verá a seguir.

Em outra carta no mesmo Painel, há outro caso de polêmica:



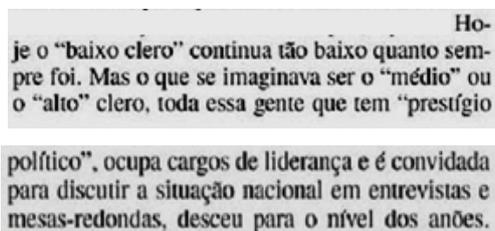
O deputado Michel Temer deve ter se enganado. Naquela modesta relação em que mostra que A, B ou C cometem aquilo que eufemisticamente ele chama de equívocos, poderia incluir o restante do alfabeto. E ainda faltariam letras.

Fig. 3- Painel do leitor, *Veja*, 29/04/2009.

Aqui o engano do deputado não é levado a sério e surgem marcas de um posicionamento irônico. Note a ocorrência do advérbio “eufemisticamente” em “aquilo que eufemisticamente ele chama de equívocos...”, ela se produz um distanciamento entre esse enunciado e o do deputado, mostrando as diferenças de sentido atribuídas aos “equívocos” e, sobretudo, à prática desenvolvida no Congresso.

⁶ “Toda formação discursiva **dissimula**, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com relação ao “todo complexo com dominante” das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 1975, p. 162; grifo nosso).

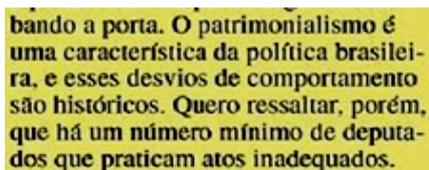
Para prosseguir a análise e apontar o que se interpreta sobre isso, vejamos mais alguns excertos. O primeiro (Fig. 4) refere-se a um artigo publicado na revista em questão em que se diz:



Ho-
je o “baixo clero” continua tão baixo quanto sem-
pre foi. Mas o que se imaginava ser o “médio” ou
o “alto” clero, toda essa gente que tem “prestígio
político”, ocupa cargos de liderança e é convidada
para discutir a situação nacional em entrevistas e
mesas-redondas, desceu para o nível dos anões.

Fig. 4- Coluna de J. Guzzo, *Veja*, 29/04/2009.

O outro se trata da entrevista concedida por Temer à *Veja*, na qual diz:



bando a porta. O patrimonialismo é
uma característica da política brasilei-
ra, e esses desvios de comportamento
são históricos. Quero ressaltar, porém,
que há um número mínimo de deputa-
dos que praticam atos inadequados.

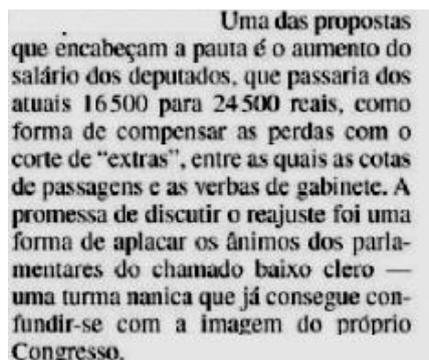
Fig. 5- Entrevista M. Temer, *Veja*, 22/04/2009.

Esses dois exemplos evocam de um modo ou de outro a memória histórica. Ela se constitui no fio por meio do qual as enunciações adquirem sustentabilidade, sobretudo, atualidade. Na primeira sequência (Fig. 4), a posição do sujeito é deslocada em função do acontecimento que põe em circulação novos discursos sobre esquemas de desvios de bilhetes aéreos. O acontecimento rompe o imaginário que o sujeito tinha a respeito do que constituía o “meio” e “alto” clero da política, perceptível pela formulação iniciada pelo conectivo “mas”, que, entre outras funções, tem a característica de apresentar outro ponto de vista.

Quanto à segunda sequência (Fig. 5), apoia-se sobre pré-construídos que permitem falar do ponto de vista da política. Desse modo, fala-se do “patrimonialismo”, cujos limites não haviam sido sequer discutidos em toda a história brasileira. Sabe-se que ele foi interrompido, apenas, com a implantação do regime militar no país, a partir de 1964. O patrimonialismo tem a característica de poder fazer uso de todos os recursos sem prévia autorização do senado. Acontece que esse pré-construído, atrelado aos “desvios de comportamento”, permite provocar efeitos de sentido que, do ponto de vista

político, não são legítimos. Por isso, insiste-se em dizer que os deputados que se “equivocam” (“praticam atos inadequados”) são poucos.

A sequência a seguir se refere à decisão dos deputados de restringir os gastos com passagens. No entanto, sua implementação conta com novo assunto em pauta, a transposição do benefício de cotas extras para o aumento do salário parlamentar.



Uma das propostas que encabeçam a pauta é o aumento do salário dos deputados, que passaria dos atuais 16.500 para 24.500 reais, como forma de compensar as perdas com o corte de “extras”, entre as quais as cotas de passagens e as verbas de gabinete. A promessa de discutir o reajuste foi uma forma de aplacar os ânimos dos parlamentares do chamado baixo clero — uma turma nanica que já consegue confundir-se com a imagem do próprio Congresso.

Fig. 6- Reportagem: Sinais de vida, *Veja*, 06/05/2009.

Nesse excerto, explicita-se o debate em tono da restrição das cotas leva a discussão para outro plano, o salarial. E, em face desse deslocamento em que um acontecimento é suscetível de convocar outros, mais ou menos visíveis (FOUCAULT, 1972) – inclusive o de uma possível reforma política⁷ –, a posição ideológica da revista não se atenua, mantendo seu posicionamento diante da atitude dos parlamentares. Na passagem “A promessa de discutir o reajuste foi uma forma de aplacar os ânimos dos parlamentares do chamado baixo clero – uma turma nanica que já consegue confundir-se com a imagem do próprio Congresso”, tem-se o que Fuchs (1985) denomina de paráfrase ou reformulação⁸. Como uma forma de controle da interpretação, esse recurso permite controlar uma expressão passível de muitas interpretações. Porém, a paráfrase ocorre também em relação à sequência da Fig. 4, quando se diz: “o que se imaginava ser o ‘médio’ ou o ‘alto’ clero... desceu para o nível dos anões”. Desta feita, pode-se afirmar que o efeito de sentido gerado por essas paráfrases estão associadas a uma mesma posição ideológica, já que, para esta, converter a restrição em cifras no salário

⁷ Tratam-se de reportagens como “A política na UTI” (29/04) e da coluna *Radar*, da *Veja*, que leva o título de “Fantasmas aterrorizam a Câmara” (06/05).

⁸ Fuchs (1985) diz haver três tipos de reformulação. A com a qual estamos lidando é a parafrástica, isto é, de dizer com outras palavras uma formulação anterior, a fim de determinar-lhe melhor o sentido.

dos deputados é o mesmo que fornecer passagens “gratuitas” e, conseqüentemente, homogeneizar o que se diz “clero”. Ou seja, para os leitores não interpretarem a seu modo particular, abrindo caminho para outros sentidos possíveis de “baixo clero”, como uma congregação de fiéis de uma instituição religiosa, o locutor da revista faz uso da reformulação, explicitando por meio de um aposto explicativo que se trata de “uma turma nanica que já consegue confundir-se com a imagem do próprio Congresso”.

Note que as expressões “baixo clero”, “turma de nanicos” é uma forma de intertexto, pois retomam o exemplo de Michel Temer em categorizar os políticos em A, B e C, como os responsáveis pelo “equivoco”. Por outro lado, a reformulação explicitada anteriormente transforma esse intertexto, quando se diz que “uma turma nanica que já consegue confundir-se com a imagem do próprio Congresso”. Dessa forma, acaba-se gerando um caso de simulacro do discurso político, uma vez que, se está dizendo o inverso do que dizia Temer na entrevista: não é uma minoria, mas um todo.

Embora a reformulação parafrástica permita ao locutor certificar-se de que os sentidos “pretendidos” não sejam desviados, isto é, para que se garanta controle e homogeneidade da interpretação, só o fato de se mencionar que a “promessa” destina-se ao “baixo clero” ou “turma nanica” já se está produzindo equívocos, pois, na verdade, essa promessa acaba abrangendo, conseqüentemente, todos os políticos. Logo, como se pode distinguir uma classe política reivindicante de outra que os acusa de usufruir dos recursos extras? O equívoco aí se apresenta sob a distinção dos parlamentares em outra categoria, para a qual se discute a proposta de aumento salarial, e quem a discute são deputados e não uma “turma nanica”.

Assim, constrói-se na revista, de um modo geral, uma subcategorização ou identificação dos deputados que se revoltam com a isenção dos recursos extras gastos com viagens desnecessárias. Ao passo que o público julga não existir essa diferenciação e que esse equívoco também é de Temer, ao conferi-lo apenas às três primeiras letras do alfabeto. A polêmica, nesse sentido, está na região do interdiscurso, nas fronteiras ou relações que uma formação discursiva estabelece com a outra, produzindo simulacros que funcionam de modo a desconstruir os sentidos gerados pelo discurso de outrem.

Considerações finais

A partir da discussão e análise dessas seqüências, é possível compreender que o processo discursivo sobre os bilhetes aéreos submete-se a ideologias concessivas e restritivas que se fundamentam nos pré-construídos determinados por cada uma das formações discursivas em que se formam, admitindo a possibilidade de estar a favor ou contra os benefícios parlamentares. Lembrando-se de que as formações discursivas dizem respeito às posições enunciativas dos sujeitos nos dizeres e o modo como elas se associam à textualidade que lhes dão materialidade.

Nas análises observou-se que a palavra “equivoco” foi mencionada por diferentes locutores e apresentou diferentes efeitos de sentido estando inserida numa situação de polêmica ou interincompreensão discursiva. A noção de equivoco que, por sinal, também é desenvolvida teoricamente pela AD, possui como sinônima a palavra “erro de poucos” no discurso político. Assim, os equívocos da língua atravessam o sujeito interpelado pela ideologia do apartidarismo ou do “politicamente correto”, como se pode notar na entrevista de Michel Temer. Em face desse dizer, as cartas dos leitores mostraram que, embora os equívocos sejam “erros” também, estes são de muitos e, sobretudo, históricos, já que “A população espera por mudanças”. Isso vem corroborar que prevalece o mesmo na política e esse mesmo é o equívoco não disfarçado da política.

Embora naquela entrevista de Temer não se abstraia uma posição explicitamente marcada, as cartas dos leitores, o artigo e a reportagem da revista confrontam-se com o discurso político, tratando sempre dele e/ou da memória em torno do que é fazer política no Brasil. É notório que num contexto neoliberal, como o nosso, o sujeito esteja na injunção de dizer pelo bem do dever da transparência política e pelo direito de se defender publicamente frente às denúncias. Por isso, notamos no texto da entrevista não só a menção de letras no lugar de nomes de supostos parlamentares envolvidos no esquema de cotas aéreas, mas também uma impessoalidade no fio discursivo, como em “É vital distinguir os equívocos... É preciso preservar a instituição...”. Assim se sustenta essa posição e ao mesmo tempo ela busca ideologicamente se preservar de qualquer constrangimento, tanto que evoca o “patrimonialismo” histórico no Brasil, como forma de justificar as medidas tomadas erroneamente pelos parlamentares.

Paralelamente às posições constituídas nos recortes discursivos aludidos, notamos que o gênero entrevista, em relação aos demais mencionados, por sua natureza

de inquirição, modula um pouco o que pode e deve ser dito, em razão do jogo imaginário e de antecipações desenvolvido pelo sujeito que fala. Se bem que, por outro lado, a posição institucional interfira decisivamente na ordem do discurso. Conforme expomos, os leitores, a revista e o próprio político constroem posições de acordo com suas filiações institucionais e estas são consonantes também com o tipo de texto em que estes sujeitos dizem. Na entrevista, por exemplo, temos um indivíduo como Michel Temer, deputado do PMDB, partido cuja história de filiações partidárias é uma característica importante a ser considerada, pois ela está nas condições de produção e, portanto, no funcionamento do discurso do sujeito enunciador presente na entrevista, determinando a não radicalização face às cotas aéreas.

Referências bibliográficas

- ARENDDT, H. **A condição humana**. São Paulo: Universitária, 1980.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Aurora Fornoni Bernadini *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. Trad. Ângela Correa. São Paulo: Contexto, 2006.
- COURTINE, J.-J. Analyse du discours politique; le discours politique communiste adressé aux chrétiens. **Langages** 62. Paris: Didier-Larousse, 1981.
- _____. **Metamorfoses do discurso político**: derivas da fala pública. São Carlos: Claraluz, 2006.
- FERREIRA, A. B. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 2001.
- FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In Brait, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- FOUCAULT, M. Retornar à história [1972]. In _____. **Ditos e escritos II**. Org. Manuel Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- _____. **A arqueologia do saber**. Trad. Felipe B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FUCHS, C. A paráfrase linguística – equivalência, sinonímia ou reformulação? **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n° 8, p. 129-134, 1985.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 2. ed. Trad. Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Edições Criar, 2005 [1984].

MARIANI, B. S. C. **O PCB e a Imprensa: os Comunistas no Imaginário dos Jornais (1922-1989)**. Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Ed. UNICAMP, 1998.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. In GADET, F; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, [1969] 1997. p. 61-161.

_____. A Análise de Discurso: três épocas [1983]. In GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). 1997. p. 311-19.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). [1975] 1997. p. 161-252.

PÊCHEUX, M.; HAROCHE, C.; HENRY, P. A semântica e corte saussureano: língua, linguagem, discurso. In BARONAS, R.L. **Análise de discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro e João, 2007 [1971]. p. 13-31.

POSSENTI, S. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009.

ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

SOUZA, J. B. de. **O discurso midiático no fogo cruzado entre grupos transgressores organizados e equipes de segurança nacional: balas perdidas ou tiros certos?** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2008. 109f. (Dissertação de Mestrado).

VEJA. **Genética não é destino**. Abril, n.º 16, ano 42, 22 abril de 2009.

VEJA. **Puxe para se livrar deles**, n.º 17, ano 42, 29 abril de 2009.

VEJA. **A candidata e o câncer**, n.º 18, ano 42, 06 maio de 2009.

As interjeições como Atos Expressivos: uma análise das variedades lusófonas à luz da Gramática Discursivo-Funcional

Michel Gustavo Fontes*

Resumo: Tomando a definição de atos expressivos proposta em Hengeveld & Mackenzie (2008) como atos que expressam um sentimento do falante sem necessariamente transmitir algum conteúdo informacional ao destinatário, pretende-se caracterizar tais atos nas variedades do português falado no Brasil, em Portugal, nos países africanos de língua portuguesa oficial e no Timor Leste. Segundo os princípios da Gramática Discursivo-Funcional, a ilocução de um ato expressivo teria como núcleo interjeições e locuções interjetivas. Desta forma, objetiva-se descrever o comportamento e o funcionamento dos atos expressivos no português falado, centrando-se em seus significados (sentimentos) e suas posições no Move.

Palavras-chave: Descrição funcional do português falado; Atos expressivos; Relações de equipolência e de dependência.

Abstract: Taking the definition of expressive acts given by Hengeveld & Mackenzie (2008) as acts that “give direct expression to the Speaker’s feelings rather than communicating some content to the Addressee” (p. 63), it is intended to characterize these type of acts in the Portuguese varieties spoken in Brazil, Portugal, in African countries that have Portuguese as official language and in East Timor. According to the principles of Functional Discourse Grammar, the slot of the expressive act’s illocution has as head interjections and related expressions. It’s aimed to describe the behavior and the functioning of expressive acts in spoken Portuguese, centering in their meanings and positions in the Move.

Keywords: Functional description of spoken Portuguese; Expressive acts; Equipollent and dependent relations.

01. Introdução

Este trabalho se insere dentro do campo da linguística descritiva por procurar observar a língua em uso e, portanto, parte de uma perspectiva funcional da linguagem com o intuito de mostrar como o uso, o funcionamento e as características de determinados elementos linguísticos estão alinhados a determinações de ordem mais elevada (como a semântica e a pragmática) do que, somente, aos componentes de ordem morfosintática e/ou fonológica. Nosso foco, dessa forma, recairá em demonstrar como o fenômeno linguístico abordado é mobilizado pelo Usuário de Língua Natural (ULN),

* Mestrando junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), UNESP de São José do Rio Preto. Desenvolve, atualmente, sob financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Proc. 2009/11676-0) e sob orientação da Profa. Dra. Eroltilde Goreti Pezatti, o projeto “As interrogativas de conteúdo na história do português brasileiro: uma abordagem discursivo-funcional”.

conforme concebido em Dik (1997a), ou pelo Falante na construção dos sentidos de sua produção linguística dentro da interação verbal. No caso deste trabalho, conforme se mostrará ao longo de seu desenvolvimento, a expressão do objeto de estudo aqui adotado, ou seja, dos atos expressivos (que provêm da classe de interjeições da língua) é governada por “mecanismos” e princípios de ordem pragmática.

A língua, neste trabalho, é concebida como um instrumento de comunicação e interação verbal, sendo esta compreendida como uma atividade cooperativa, por envolver a participação de, no mínimo, dois indivíduos (o falante (doravante F)) e o destinatário (doravante D)), e estruturada em torno de regras, normas e convenções. Tal visão impõe que o fenômeno a ser abordado, no caso os atos expressivos ou as interjeições, seja visto enquanto elemento do uso da linguagem, isto é, enquanto requisito pragmático da linguagem.

Por conseguinte, como ficou claro na exposição acima desenvolvida, o objeto de estudo deste artigo são, seguindo a denominação tradicional (cf. CUNHA & CINTRA, 2005), as interjeições, que, do ponto de vista da Gramática Discursivo-Funcional (doravante GDF), cujos princípios teórico-metodológicos sustentam a análise desenvolvida, configuram *atos expressivos*.

Muitos trabalhos procuram problematizar a descrição da interjeição enquanto classe de palavra ou o estatuto da interjeição dentro de um quadro gramatical. A intenção deste trabalho não é a de integrar esse quadro de discussões, apesar de trazer considerações que podem contribuir com o campo. A verdadeira intenção deste estudo é a de observar (i) o estatuto da interjeição, ou do ato expressivo, enquanto um requisito pragmático da interação verbal e, a partir disso, caracterizar (ii) os diferentes significados, ou sentimentos, transmitidos pelos atos expressivos e (iii) os diferentes tipos de relações a partir das quais tal categoria estrutura sua ordenação para formar um segmento discursivo dotado de um uso comunicativo, isto é, nos termos da GDF, formar a maior unidade da interação relevante para a análise gramatical, o *Move*.

Para tanto, tomam-se como universo de pesquisa ocorrências reais de uso extraídas do *corpus* oral organizado pelo Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, em parceria com a Universidade de Toulouse-le-Mirail e a Universidade de Provença-Aix-Marselha. Tal amostragem recebe o nome de “Português oral” e desenvolveu-se no âmbito do Projeto “Português Falado: Variedades Geográficas e Sociais”, do qual resultou um *corpus* de amostragens de variedades do português falado

em Portugal, no Brasil, nos países africanos de língua oficial portuguesa e em Macau. Os materiais publicados contêm ainda amostragens do português falado em Goa e em Timor-Leste, recolhidas posteriormente. Para este estudo, selecionaram-se as amostragens referentes às variedades que constituem língua oficial do país, ou seja, a brasileira, a portuguesa, as africanas (de São Tomé e Príncipe, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Moçambique) e a timorense.¹

Este trabalho está dividido em três partes: (i) na primeira, observa-se e comprova-se, a partir da revisão bibliográfica de textos sobre o fenómeno a ser abordado, o estatuto da interjeição como ato expressivo; (ii) na segunda parte, caracterizam-se as emoções transmitidas pelas interjeições encontradas no material de análise; (iii) em seguida, na terceira parte, passa-se a caracterizar a posição do ato expressivo dentro do Move para, então, (iv) na quarta parte, chegar a uma conclusão.

02. O estatuto de ato expressivo da interjeição

Cunha & Cintra (2005) caracterizam a interjeição como “uma espécie de grito com que traduzimos de modo vivo nossas emoções” (p. 591). Como se pode observar, a abordagem tradicional foca na questão de que as interjeições estão associadas a um estado emocional, isto é, à transmissão, direta e clara, de uma emoção ou de um sentimento. Tal característica relaciona-se à afirmação de Hengeveld & Mackenzie (2008) de que os atos expressivos dão uma expressão direta do sentimento de F sem um propósito comunicativo: F, ao utilizar-se de tal categoria, deseja prioritariamente realçar sua emoção em vez de comunicar a D alguma informação.

Segundo consta em Gasparini-Bastos (2005), alguns estudos tendem a englobar em uma mesma classificação interjeições e marcadores discursivos, elementos que, segundo Fraser (1990 *apud* GASPARINI-BASTOS, 2005), diferem significativamente:

Segundo o autor [Fraser], as interjeições apenas compartilham certas propriedades com os marcadores discursivos: são gramaticalmente periféricas e podem conter segmentos fonológicos que não aparecem em itens lexicais. Uma interjeição não é parte de uma sentença, mas uma expressão que codifica uma mensagem inteira envolvendo o estado emocional do falante (GASPARINI-BASTOS, 2005, p. 107).

¹ Os materiais foram obtidos no endereço http://www.clul.ul.pt/sectores/linguistica_de_corpus/projecto_portuguesfalado.php

Baseando-se no modelo teórico da GF proposta por Dik (1997a; 1997b), Gasparini-Bastos (2005) argumenta que as interjeições, dentro desse modelo teórico, encaixam-se como Constituintes Extraoracionais (doravante CEOs). Tais elementos linguísticos, segundo Dik (1997b), (i) podem preceder, interromper ou seguir a oração, (ii) são destacados da oração por mudanças na entoação (quando se trata de língua falada), (iii) não se submetem às regras gramaticais que operam dentro dos limites da oração, embora possam ser relacionados a ela por regras de correferência, paralelismo e antítese, e (iv) não são essenciais à estrutura interna da oração, podendo ser retirados sem que deixe de ser gramatical.

Dik (1997b) classifica os CEOs levando em conta a posição que ocupam na oração e a função que exercem. A depender da posição, os CEOs podem ser i) absolutos ou livres, ii) pré-oracionais, iii) internos ou parentéticos e iv) pós-oracionais². Já quanto à função, podem ser de i) gerenciamento da interação, ii) especificação de atitude, iii) organização do discurso e iv) realização do discurso. Essa última classificação, como observa o próprio Dik (1997b), esbarra-se na questão da multifuncionalidade dos elementos já que muitos desses elementos, a depender do contexto, podem funcionar de diferentes maneiras.

No estudo de Gasparini-Bastos (2005), as interjeições são caracterizadas como *CEOs de especificação de atitude* por simbolizar o estado emocional do falante. Tal exteriorização ou simbolização do estado emocional de F por meio da interjeição também é constatada por Cavalieri (2004) numa discussão a respeito dos limites da descrição gramatical. Nessa discussão, o autor coloca que as interjeições devem ser pensadas em dois planos distintos: o da descrição gramatical e o da descrição semântico-argumentativa. Segundo o autor, a descrição gramatical preocupa-se em reduzir a descrição das interjeições de uma língua à tipologia tradicionalmente oferecida pelos gramáticos (pura ou própria, impura ou imprópria, etc.), enquanto a descrição semântico-argumentativa confere maior possibilidade de entendimento dos usos da interjeição no discurso.

Cavalieri (2004) chega a essa conclusão após analisar, à luz da semântica argumentativa, algumas interjeições. Para este autor, o uso da interjeição vai além da simples exteriorização de uma emoção, o seu uso também explicita um valor discursivo,

² Mais considerações a respeito da ordem das interjeições/atos expressivos encontram-se na seção 04.

“capaz de expressar efeitos semânticos bastantes nítidos no ato de fala” (CAVALIERI, 2004, p. 2002), desempenhando, além disso, um relevante papel argumentativo. Para comprovar tais fatos, o autor cita três usos discursivos e argumentativos das interjeições (cf. CAVALIERI, 2004, p. 202-203)):

- (i) a interjeição pode ser usada como um liame argumentativo entre uma pressuposição e um fato atual, expresso pelo conteúdo posto no discurso (quando nos deparamos, por exemplo, num jornal, com uma manchete do tipo “Enterro de cantor será hoje às 15 horas” e, havendo uma pressuposição de que algum cantor morreu, demonstramos surpresa por meio de uma interjeição;
- (ii) a interjeição, também, pode ser usada como “palavra-tampão”, uma vez que, durante a formulação de um discurso, o falante necessita preencher linguisticamente ou verbalmente um tempo necessário para que reestruture seu discurso e formule seu novo turno;
- (iii) a interjeição pode assumir, por fim, um valor argumentativo, principalmente quando assume o traço semântico de oposição, estabelecendo vínculos entre duas situações antagônicas do discurso: a previsível e a imprevisível (para comprovar tal fato, o autor cria uma situação em que o marido, deixando o lar, diz à esposa que viajará para uma cidade distante e, horas depois, reaparece de repente em casa e a esposa, então, diz “*Ué!* Você aqui?”; para Cavaliere (2004), essa interjeição, além de expressar uma surpresa, um estado emocional do falante, promove um enlace argumentativo de oposição entre uma informação previsível (a de que o marido estaria fora) e uma imprevisível (a de o marido estar em casa)).

Como já se afirmou acima, Cavaliere (2004) parte de princípios e conceitos da semântica argumentativa para, então, traçar sua análise das interjeições. A abordagem da GDF se distancia da visão do autor uma vez que concebe a semântica a partir de dois diferentes sentidos (cf. HENGEVELD & MACKENZIE, 2008; PEZATTI, 2009): (i) tomando o sentido similar à função representacional de Bühler ou ideacional de Halliday, restringe-se ao modo como a língua se relaciona com o mundo real ou imaginário que ela descreve e, num outro sentido, (ii) restringe-se aos significados de unidades lexicais (semântica lexical) e unidades complexas (semântica composicional). Portanto, a partir dessa definição de semântica apresentada na GDF, vemos que a interjeição, por não descrever uma entidade em termos da categoria semântica que ela representa (como Conteúdo proposicional, Estado de coisas, Locação, Tempo, etc.), não apresenta um conteúdo semântico (ou proposicional) e, portanto, também não apresenta uma representação no Nível Representacional da GDF.

Neste trabalho, tomamos as emoções transmitidas pelas interjeições como parte do componente pragmático da língua, e, assim, determinadas no Nível Interpessoal da GDF, nível em que o falante seleciona uma ilocução expressiva e uma emoção apropriada a sua intenção durante a formulação do ato expressivo. Por outro lado, tocando na questão de características morfossintáticas das interjeições, podemos recorrer às discussões de Gonçalves (2002) e Marcuschi (2007) para afirmar que tais elementos linguísticos (i) não se submetem ao sistema flexional da língua, (ii) são signos linguísticos arbitrários que se tornam convencionais mediante seu uso intencional e (iii) não obedecem ao princípio da dupla articulação, uma vez que só se articulam fonologicamente e não morfologicamente e/ou sintaticamente. Conclui-se, assim, que as interjeições não apresentam, também, uma representação no Nível Morfossintático. Desta forma, a partir do nível Interpessoal, a interjeição é enviada diretamente para o nível Fonológico, passando pela codificação fonológica e recebendo seu construto fonológico, conforme se demonstra na figura 01.

Concluimos, assim, junto a Hengeveld & Mackenzie (2008), que, da classe de interjeições da língua, surgem os Atos expressivos, os quais exprimem o sentimento do falante sem um propósito comunicativo. Tais atos, portanto, (i) são autodirecionados, já que não apresentam um Destinatário (D) nem um Conteúdo Comunicado (CC), (ii) são invariáveis e, por não apresentarem conteúdo semântico, (iii) não são representados no nível Representacional e nem no Morfossintático, mas são enviados diretamente do nível Interpessoal para o nível Fonológico. Como exemplo, toma-se a interjeição em (01), que expressa, no Português Brasileiro, um sentimento de surpresa do falante:

- (01) L1: não come menos que dois, três [ovos], o garoto
L2: **poxa**, é muito ovo, heim?

Uma possível representação desse ato, segundo a proposta da GDF, seria:

- (02) A_I: [F_I: *poxa* (F_I)] (P_I)_S] (A_I)

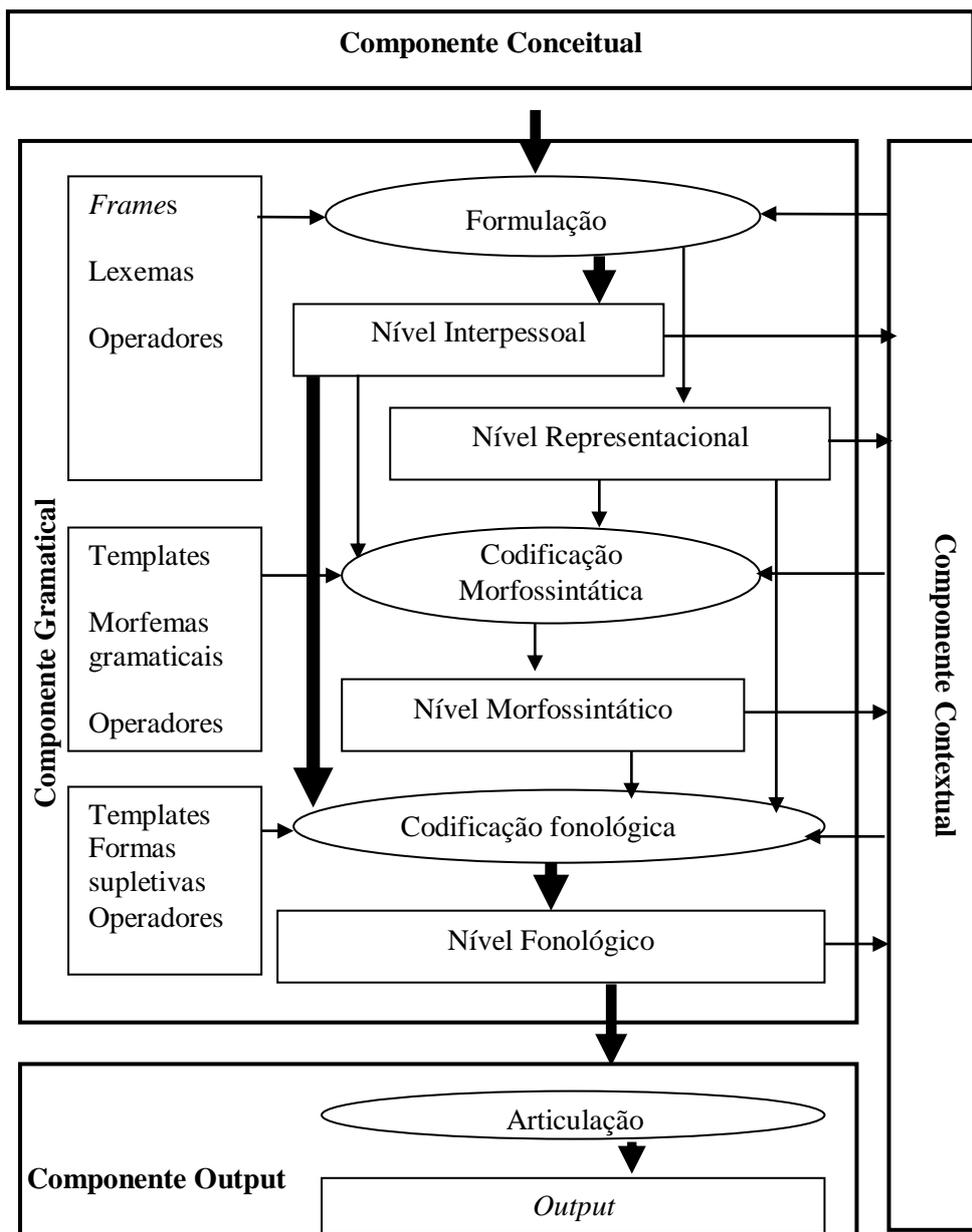


Figura 01: Percurso dos atos expressivos dentro da GDF

03. Emoções básicas dos atos expressivos

Segundo Hengeveld & Mackenzie (2008), com base em Ekman *et al* (1972 *apud* HENGEVELD & MACKENZIE, 2008, p. 76), há, regularmente, seis emoções expressas pelos atos expressivos: *raiva*, *repulsa*, *medo*, *alegria*, *tristeza* e *surpresa*. No *corpus* analisado, podemos encontrar praticamente todas as emoções listadas por Ekman *et al* (1972), com exceção da emoção *Repulsa*. Nos exemplos abaixo, podemos

encontrar alguns dados linguísticos de cada emoção encontrada nas variedades lusófonas:

a) Raiva

(03) - sabe, eu brinco de lutar com meu, com meu filho, **caramba!** meu pai nunca me permitiu. agora, ah, sabe, eh, sei lá! essa geração de hoje em dia está meio estranha. (Bras80: CriarFilhos)

b) Medo

(04) -> é, é, a mim não saíu não, que eu, eu, eu tratava a minha mãe - **ai meu Deus** - se a minha mãe me ch[...], quando a minha mãe me cha[...], chamava "ó dona Adília" eu já não sabia de, "que virá por aí?" e nunca a tratei por tu, nunca na vida.(PT95: JuventudeOntemHoje)

c) Alegria

(05) quando já estava exactamente para vir embora, comecei a ver um grande bando de patos. e comecei a ver que se estavam a querer fazer exactamente aquela albufeira onde eu estava. e disse "**epa**", fiquei logo todo entusiasmado, procurei esconder-me e colocar-me... num sítio onde lhes pudesse chegar. (PT97: BoaPontaria)

d) Tristeza

(06) às tantas eles realmente lá vieram e eu derrubei um ou dois patos. só que um apanhei-o, só que o outro caiu dentro de água. "**ora** que grande azar" [...] mas isto dos caçadores, quando deixam a caça entrar [...] não gostam de a perder, de maneira nenhuma (PT97: BoaPontaria)

e) Surpresa

(07) -> não. Eh, e temos um, segundo Orlando Ribeiro, já f[...], aconteceram cerca de... - menos esta erupção... da actualidade - já aconteceram vinte e um, vinte e uma erupção.
- **uí**, muito! (CV95: IlhaFogo)

Em (03), após descrever sua relação com o filho, F contrapõe como era sua relação com seu pai e, ao traçar tal contraponto, F indica, por meio do ato expressivo "caramba", um sentimento de raiva. Neste exemplo, podemos observar como a interjeição adquire o traço semântico-argumentativo de oposição, como Cavalieri (2004) colocou em seu estudo. Ao contrabalancear as duas situações, além de exprimir a raiva, F opõe as duas situações, numa estratégia argumentativa de desenvolvimento de seu discurso. Algo análogo acontece em (08) abaixo, exemplo que, consistindo na reprodução da fala de outro, mostra uma expressão de raiva em relação a uma situação

contextual (o pai estar fumando), a qual, por sua vez, vem expressa pelo ato “essa fumaça”, um ato subsidiário com função retórica de Motivação.

(08) Se e[...], se ele está aqui do meu lado, eu estou fumando: "**pô**, pai! essa fumaça!" (Bras80: CriarFilhos)

Já em (04), o ato expressivo “ai Meu Deus” transmite o sentimento de medo de F ao relembrar o estado de sua mãe ao lhe chamar por um determinado nome. Em (05), a função emotiva de alegria é reforçado quando o próprio falante afirma “fiquei logo todo entusiasmado”. Já em (06), o “ora”, fazendo parte da reprodução de uma fala dita em momento anterior à produção do discurso, contrapõe a situação da perda de uma caça à avaliação desta situação, que seria um grande azar. Este contraponto vem mediado por um sentimento de tristeza, já que podemos inferir que para F a perda da caça é um fato triste.

Por fim, o exemplo (07) apresenta um ato expressivo “ui” que, junto a um ato declarativo “muito”, transmite um estado emocional de surpresa de F em relação à informação nova introduzida pelo interlocutor em sua (de F) informação pragmática, ou seja, a informação da quantidade de erupções que ocorreram. Com base nesses exemplos, observamos como as interjeições, ao se revestirem como atos expressivos, não estão a serviço da transmissão de uma informação, mas, ao contrário, estão a serviço de uma exteriorização de um estado emocional.

Nesses exemplos, observamos que, dentro do discurso, ou do *Move*, há transmissão de informações novas, como avaliações de F ou algumas narrações de fatos; entretanto, essa transmissão de informações está vinculada ao Ato Declarativo com que se relaciona o Ato Expressivo: quando o Ato Expressivo tem como suporte um Ato Declarativo, este transmite uma informação nova a D, enquanto aquele expressa algum sentimento de F em relação ao conteúdo do Ato suporte.

04. Ordenação de atos expressivos nas variedades lusófonas

Um estudo sobre interjeições, ou melhor, sobre os Atos Expressivos e sobre sua ordenação no desenrolar discursivo guiado pelo aparato teórico-metodológico da GDF deterá sua atenção nos aspectos pertencentes ao Nível Interpessoal e, mais especificamente, às camadas do *Move* e do *Ato discursivo*. Isso se explica à medida que, como argumentado acima, os Atos Expressivos não apresentam conteúdo semântico,

expressão morfossintática e Conteúdo Comunicado, apresentando somente uma Ilocução e a posição de F.

O Nível Interpessoal trata dos aspectos formais que refletem o papel de uma unidade linguística dentro da interação. Na interação, cada participante tem um objetivo em mente e é esse objetivo que determina as estratégias adotadas por F na obtenção de um propósito comunicativo em relação a D. Nesse percurso interacional, o alcance dos objetivos de F envolverá o dispêndio de energia que resulta numa série de ações governadas por uma estratégia global, a qual considera os propósitos e as intenções de D. As propriedades interacionais que convergem das estratégias propositais de F são estudadas pelas disciplinas da *retórica* e da *pragmática* (cf. HENGEVELD & MACKENZIE, 2008; PEZATTI, 2009).

A retórica se fundamenta no modo como os componentes de um discurso são estruturados para atingir a estratégia comunicativa de F e nas propriedades formais de enunciados que influenciam D a aceitar os propósitos de F. É assim que alguns aspectos das unidades linguísticas que refletem a estruturação global do discurso são considerados, dentro da GDF, como *funções retóricas*. Já a pragmática lida com o modo pelo qual F sinaliza as suas expectativas em relação ao estado mental de D, o que gera, na GDF, as *funções pragmáticas* (cf. HENGEVELD & MACKENZIE, 2008; PEZATTI, 2009).

A camada mais alta dentro da hierarquia do Nível Interpessoal é o *Move* (M), que pode conter um ou mais *Atos discursivos* (A). Um Ato é organizado levando em conta uma *Força ilocucionária* (F) que combina o ato de fala dos participantes (F e D) e o *Conteúdo Comunicado* (C) evocado por F. O Conteúdo Comunicado pode conter *Subatos de Atribuição* (T) e de *Referência* (R). Em (09), encontra-se a estrutura hierárquica do Nível Interpessoal:

(09) (M₁: [(A₁: [(F₁) (P₁)_F (P₂)_D] (C₁: [(T₁)_{Φ}... (T_{1+N})_{Φ}] (R₁)_{Φ}] (C₁)_{Φ}]) (A₁)... (A_{1+N})_{Φ}] (M₁))

De acordo com Hengeveld e Mackenzie (2008), um *Move* pode ser definido como uma contribuição autônoma para o avanço da interação. Além disso, o que é característico do *Move* é o fato de ele configurar uma reação, já que tem um efeito perlocucionário. Enquanto o ato pode provocar uma conversação (*backchannel*), ou seja, uma resposta que encoraje F a continuar a interação, somente o *Move* pode

provocar uma reação por parte do interlocutor. O Move, desta forma, associa-se a uma ação dentro da interação.

O núcleo de um Move pode ser um Ato discursivo, como acontece em (10), exemplo em que os moves de L₂ constituem-se apenas de um único ato, ou mais de um Ato, como acontece em (11) e (12). Quando um Move se constitui de mais de um Ato, a relação entre os Atos pode ser de equipolência ou de dependência. A relação de equipolência acontece quando F dá aos Atos discursivos envolvidos o mesmo estatuto comunicativo, como em (11). Já quando entre os dois Atos há uma relação de dependência, F estabelece uma desigualdade entre o estatuto comunicativo de cada Ato: tem-se, assim, um Ato nuclear e um Ato subsidiário, ao qual se atribuirá uma função retórica (cf. (12)).

- (10) L₁: e você lembra alguma festa na escola?
L₂: **esse ano?**
L₁: que aconteceu assim de bom?
L₂: **lembro sim.** (Bras93: FestaEstudante)

- (11) L₁: vocês nunca entraram lá?
L₂: [**a gente entra**], [**a gente faz aposta, sabe, de passar tempo lá, etc., etc.**]
(Bras80: Fazenda)

- (12) **o macarrão**, eu faço com bastante carne (Bras80: Macarronada)

No exemplo (11), retirado do *corpus*, o Move de iniciação de L₁ provoca um Move de reação de L₂ que consiste de dois atos, ambos com o mesmo contorno entoacional e com o mesmo estatuto comunicativo, o que configura uma relação de equipolência. Já em (12), exemplificativo de uma relação de dependência, o Ato negrito corresponde a um Ato subsidiário que carrega a função retórica de Orientação, já que ele está introduzindo um referente no discurso que é relevante para o desenvolvimento de sua conversação. As funções retóricas podem ser: Motivação, Concessão, Orientação, Correção e *Aside*. É partindo dessas proposições que se pretende caracterizar o estatuto comunicativo do Ato expressivo, as relações que se estabelecem entre esse Ato e os demais Atos que compõe o Move, as funções retóricas estabelecidas e, por fim, a sua ordenação.

Como procedimentos metodológicos, e com base no material de análise descrito acima, levantaram-se um total de 27 ocorrências de Atos Expressivos, sendo os mais comuns: *poxa!*, *ora!*, *ué!*, *nossa!* e *caramba!*. Tais atos foram observados quanto a seu

estatuto (cujas considerações se encontram na seção 02), quanto a sua natureza emotiva (cujas considerações estão dispostas na seção 03) e quanto a sua ordenação. Para caracterizar, então, o estatuto e a ordem do Ato Expressivo sob análise, procurou-se, primeiramente, evidenciar se a relação entre o Ato expressivo e o Ato de conteúdo com que se relaciona era de dependência ou de equipolência; caso se tratasse de uma relação de dependência, observou-se qual dos atos tinha o estatuto de nuclear e qual tinha o estatuto de subsidiário, verificando qual função retórica é atribuída a esse ato.

Na visão de Dik (1997b), como colocado acima, as interjeições constituem CEOs de especificação de atitude e, portanto, podem ocupar as seguintes posições: i) absolutos ou livres, ii) pré-oracionais, iii) internos ou parentéticos e iv) pós-oracionais. A GF toma como ponto de análise a oração, enquanto a GDF toma como unidade básica de análise os Atos discursivos. Observa-se, nessa passagem de um modelo para o outro, uma expansão da análise gramatical da sentença para o discurso. Ao tomar, então, a interjeição como objeto de análise gramatical, deve-se reestruturar alguns pontos das considerações de Dik (1997b) a respeito da posição de tal estrutura linguística.

Primeiramente, deve-se considerar que o Ato expressivo pode (i) constituir, sozinho, um Move (cf. (13)) ou (ii) integrar, junto a outros Atos, o Move (cf. (14)). Quando o Ato expressivo integra, sozinho, um Move, tem-se o que Dik (1997) chamou de CEO absoluto; já quando o Ato expressivo constitui, junto a outros Atos, o Move, ele sempre se relacionará com um Ato de conteúdo, podendo ser posicionado antes (cf. (14a)) ou depois (cf. (14b)) desse Ato de conteúdo.

(13) L₁: aí, peguei eu, ele, as mulher, as criança, não é, vá, aí, fomos ali, sentámos ali no, no bar da Toninha, ali, do lado da Estácio de Sá, faculdade. pedi uma lasanha para mim e uma lasanha para ele. ele, com sete anos, comeu a lasanha que eu, com trinta e dois, como.

L₂: **pô!**

L₃: **nossa!** (Bras80: CriarFilhos)

(14a) L₁: não. eh, e temos um, segundo Orlando Ribeiro, já f[...], aconteceram cerca de... - menos esta erupção... da actualidade - já aconteceram vinte e um, vinte e uma erupção.

L₂: **ui**, muito! (CV95: IlhaFogo)

(14b) L₁: e a minha nora reclamam da vida que, às vezes, os, os meninos, eh, chegam atrasados, chegam tarde, essas coisas, eu digo "minha filha, vocês não devem reclamar, não. vocês levam até uma vida muito melhor que eu levei", **poxa!** (Bras80: NadaCiumenta)

Em (14a), nota-se que a emoção de surpresa expressa pelo Ato expressivo *ui* está relacionada com o Ato declarativo que o acompanha *muito*, entendendo por “relação” o fato de a emoção do Ato expressivo ter como suporte a declaração do Ato de conteúdo. Da mesma forma, em (14b), o Ato expressivo *poxa* transmite uma emoção de raiva que toma como suporte o conteúdo do Ato declarativo que o antecede.

Por sua vez, em (13), os Atos expressivos correspondem a Moves de reação, já que expressam uma espécie de reação sentimental de F em relação ao que D diz anteriormente. Assim, pode-se concluir que o Ato expressivo proferido, sozinho, por F no turno constituirá um *Move de reação*, como também se atesta em (15):

(15) L₁: três é dose mesmo, cara! dois, eu já me vejo doidinho, aí! Esse moleque almoça duas, três vezes por dia. você acredita isso?

L₂: **nossa!** (Bras80: CriarFilhos)

Já nos exemplos (16) e (17) abaixo, os Atos expressivos, antepondo ou pospondo um ato de conteúdo, iniciam (cf. (16a) e (16b)) ou finalizam³ (cf. (17)) o Move a que pertencem.

(16a) L₁: pois. exacto. e isso durou três anos?!

L₂: durou três anos.

L₁: **fogo!** essas coisas são complicadas. (PT97:MalDesconhecido)

(16b) L₁: aquelas coisas de pau que se assentá[...], que, onde assentam na, as linhas, eu, a[...], eu acartei muito disso. à noite, quando foi à ceia, digo assim "ó tio Afonso, **carambas**, hoje, hoje é que vi uma cabra, tão linda, lá em cima, no, no atalho do cemitério de Vilela". e diz ele "era uma tal cabra!". "então, e então ela berrava, tí[...], tinha os chifres como uma cabra, e tudo, aí, ah, ainda me pregou uma turra" "e não tremeste? foi, foi o que, o que te valeu". pronto! era o diabo, sei lá. sei lá se era o diabo. bem, quando venho para cima estava tudo de pé na mesma. não, não caiu nada abaixo. (PT95:Bruxedos)

(17) L₁: e a minha nora reclamam da vida que, às vezes, os, os meninos, eh, chegam atrasados, chegam tarde, essas coisas, eu digo "minha filha, vocês não devem reclamar, não. vocês levam até uma vida muito melhor que eu levei", **poxa!** (Bras80: NadaCiumenta)

³ No *corpus*, houve apenas um único caso de posposição do ato expressivo, entretanto, tal fato não prejudica totalmente a análise uma vez que, do ponto de vista funcionalista, um dado diferente dos demais é suficiente para indicar que algo não se encaixa na regularidade encontrada. Por outro lado, assume-se que uma análise calcada em apenas um único dado não é conclusiva e não elenca todos os aspectos condicionantes desse fato. Assim, as considerações sobre a ordem posposta do ato expressivo em relação ao ato de conteúdo que o acompanha poderão ser tomadas como “reflexões iniciais” acerca de tal fenômeno. Vale ressaltar que Marcuschi (2007) afirma ser a ordem canônica da interjeição a posição inicial, já que a frequência de ocorrência em contextos de posição medial ou final foi muito baixa, o que justifica as colocações dispostas acima a respeito da posposição do ato expressivo.

O exemplo (17), relativo à posposição do Ato expressivo em relação ao Ato de conteúdo com que se relaciona, sugere que, em termos de estatuto comunicativo, há uma relação de equipolência entre os dois Atos, quer dizer, F dá o mesmo estatuto comunicativo para ambos os Atos, não criando uma relação de dependência. Nesse contexto, após expor todo um fato, F encerra seu Move com uma espécie de avaliação, ou seja, após relatar e evidenciar todo um evento, ele transmite sua emoção suscitada pela narração por meio de um Ato expressivo que finaliza o Move.

Os Atos expressivos em (16a) e (16b), por sua vez, iniciam um Move, porém, em (16a), o Ato expressivo está localizado logo no início do turno, nos termos da linguística textual, enquanto em (16b) o Ato expressivo é localizado ao longo do turno. É este dado que faz com que se reorganize a proposta de Dik (1997) a respeito da ordem dos CEOs: para o autor, a interjeição “carambas” seria parentética, enquanto, na perspectiva deste trabalho, ela é inicial, ou melhor, inicia o Move antepondo-se ao Ato de conteúdo que acompanha.

Hengeveld e Mackenzie (2008), ao definirem o Move, sugerem que esse pode corresponder ao turno de F, como acontece em (16a): um turno composto do Ato expressivo *fogo* e do Ato de conteúdo integrando um único Move. Entretanto, os próprios autores esclarecem que esta correspondência entre turnos e Moves pode não ser exata e é o que acontece em (16b): há um único turno composto de vários moves.

(16b') L₁: [aquelas coisas de pau que se assentá[...], que, onde assentam na, as linhas, eu, a[...], eu acartei muito disso. à noite, quando foi à ceia, digo assim] M₁ ["ó tio Afonso, **carambas**, hoje, hoje é que vi uma cabra, tão linda, lá em cima, no, no atalho do cemitério de Vilela"] M₂. [e diz ele "era uma tal cabra!"] M₃. ["então, e então ela berrava, ti[...], tinha os chifres como uma cabra, e tudo, aí, ah, ainda me pregou uma turra"] M₄ ["e não tremeste? foi, foi o que, o que te valeu"] M₅. [pronto! era o diabo, sei lá. sei lá se era o diabo. bem, quando venho para cima estava tudo de pé na mesma. não, não caiu nada abaixo] M₆. (PT95:Bruxedos)

Portanto, os Atos expressivos, quando antecedem o Ato de conteúdo, têm a propriedade de iniciar um novo Move dentro da interação. Quando iniciam um turno, como em (16a), integram um Move de reação a um (i) Ato declarativo (cf. (18)) ou a um (ii) Ato interrogativo (cf. (19)) anteriormente proferido por D.

(18) L₁: ele só come dois, três,
L₂: sei.
L₁: não come menos que dois, três, o garoto

L₂: **poxa**, é muito ovo, heim? (Bras80: Macarronada)

(19) L₁: e, assim, o senhor sabe que nortista fala carregado, não é,

L₂: fala.

L₁: que é que o senhor acha disso? da fala deles?

L₂: **ué!** cada um fala da maneira de aonde nasceu, do seu estado, certo,

(Bras80: ComerFalarBem)

Quando o Ato expressivo é produzido como iniciador de uma reação ao Ato declarativo de L₁ (cf. (18)), esse, produzido anteriormente, contém um tipo de relato, uma informação importante para o desenvolvimento da conversação. Essa reação de F é geralmente carregada de um valor subjetivo, traduzido por meio do Ato expressivo. Observando tais características envolvidas na conversação, nota-se que o Ato expressivo tem um estatuto comunicativo maior do que o Ato de conteúdo: a reação de F é mais sentimental do que informativa, ou seja, a reação emotiva de F (expressa por meio do ato expressivo) é mais “saliente” do que a parte informativa (expressa pelo ato de conteúdo); estabelece-se então uma *relação de dependência*, no Nível Interpessoal, entre os Atos, sendo o Ato expressivo o nuclear e o Ato de conteúdo o subsidiário com a função retórica de motivação, que é refletida na ordenação posposta desse Ato em relação ao Ato nuclear.

Já quando o ato expressivo configura uma reação a um ato interrogativo, ou seja, a um questionamento levantado por L₁, o ato interrogativo solicita uma posição de F em relação a um fato (cf. (19)) ou solicita alguma informação nova (cf. (20)).

(20) L₁: pois é. então como é que se fazia o pão, senhora Maria?

L₂: **ora** fazia-se o pão; quando era de trigo da terra, peneirava-se a farinha duas vezes e ao depois é que se deitava dentro da vasilha. era um [...], podia ser uma vasilha de pau e podia ser uma vasilha de barro e agora praticamente é nestas, eh, banheiras plásticas. tenho a minha banheira que é mesmo só daquele... serviço. (PT94: AmassarCozer)

Em (19) e em (20), o informante é instigado pelo entrevistador, respectivamente, a posicionar-se em relação ao modo de falar e a apresentar uma informação que falta na informação pragmática do entrevistador. O informante, ao expressar sua opinião ou ao dar a informação requerida, carrega-a de um sentimento de espanto ou de certa irritação em relação à pergunta, o que o faz iniciar seu move com o ato expressivo “ué” e “ora”. Desta forma, o que se torna mais importante nesse par pergunta-resposta não é somente a opinião ou a informação do informante, mas também sua reação emotiva, sentimental, em relação à pergunta produzida pelo entrevistador, o que gera uma *relação de*

equipolência entre os Atos. A anteposição do Ato expressivo em relação ao Ato de conteúdo é justificada à medida que a reação do entrevistado é imediata em relação à pergunta, ou melhor, a interrogativa produz no entrevistado uma reação emotiva que faz com que primeiro se inicie o Move de reação pelo Ato expressivo.

Por fim, quando o Ato expressivo é produzido ao longo do turno, porém ainda iniciando um novo Move, está-se diante de contextos em que o falante promove uma espécie de digressão (cf. (21)) ou de reprodução de sua própria fala, dita em período de tempo anterior ao momento de enunciação (cf. (22)), ou de uma outra pessoa (cf. (23)). Nesses casos, têm-se situações como a de (18) acima: dentro do Move, há uma relação de dependência entre o Ato expressivo e o Ato de conteúdo que acompanha e, então, o Ato expressivo configura-se como o Ato nuclear, enquanto o Ato de conteúdo configura-se como o Ato subsidiário carregando a função retórica Motivação.

(21) L₁: m[...], mas, por outro lado, eu acho que eu aproveitei muita coisa de conhecer uma outra realidade, então eu, quando eu cheguei aqui, eu cheguei com uma cabeça diferente no sentido de, primeiro, e quando você está dentro da universidade você não consegue ver as coisas bonitas daqui, você j[...], consegue ver é quando você está num ou[...], numa outra onde você, eh, **poxa**, a USP é tão bonita assim em termos de, geográficos mesmos, está, você vê em termos de população, como essas pessoas vivem, o que elas esperam, a própria recepção que elas têm com você, (Bras80: SurpresasFotografias)

(21a) Move: [**poxa**]A₁, [a USP é tão bonita assim em termos de, geográficos mesmos]A₂

(22) L₁: eu acho isso daí muito bom porque senão vira bagunça, a gente assim... fica chateado quando acontece com a gente. fala "**poxa!** eu trabalhei até agora, saí um pouquinho mais atrasado, chego aqui está fechado." mas tem que ter isso daí. a gente tem que ter consciência que tem, senão vira bagunça.

(22a) Move: "[**poxa!**]A₁ [eu trabalhei até agora, saí um pouquinho mais atrasado, chego aqui está fechado] A₂."

(23) L₁: Se e[...], se ele está aqui do meu lado, eu estou fumando: "**pô**, pai! essa fumaça!" (Bras80: CriarFilhos)

(23a) Move: "[**pô**] A₁, [pai!] A₂ [essa fumaça!] A₃"

05. Considerações finais

Ao tomar como objeto de estudo o uso da interjeição enquanto um requisito pragmático da linguagem, observou-se que tal item linguístico constitui, dentro do aparo teórico da GDF, Atos Expressivos. Para tanto, tomaram-se como bases algumas de suas características: (i) o fato de expressar prioritariamente uma emoção ou um sentimento, deixando de veicular qualquer informação que se dirija de F a D; (ii) derivado dessa característica anterior, a interjeição, então, não apresenta a posição de D preenchida e nem apresenta um conteúdo semântico, já que as emoções por ela exteriorizadas são vistas, dentro da GDF, como um aspecto pragmático de sua constituição; (iii) assim, junto ao fato de serem itens invariáveis, percebemos que não apresentam, também, uma estrutura morfossintática. Desta forma, as interjeições figuram-se como atos expressivos à medida que (i) possuem a posição de F preenchida e (ii) apresentam uma ilocução expressiva.

A partir de tal estatuto, podem-se elencar as emoções básicas dos atos expressivos e explicar sua flexível ordenação a partir de fatores de ordem pragmáticos. Observou-se, então, que tais Atos podem, sozinhos ou juntos a outros Atos, integrar um Move, uma ação que dá continuidade à interação. Quando sozinho, o Ato expressivo configura um Move de Reação a uma informação anteriormente expressa por D e, quando se relaciona a um Ato de conteúdo, pode estar numa relação de equipolência ou de dependência com os outros atos. Por meio da relação de dependência, F dá maior estatuto informativo ao Ato expressivo, que se configura como ato nuclear, do que ao Ato de conteúdo, que se configura, por sua vez, como Ato subsidiário com função retórica de Motivação. Já por meio da relação de equipolência, o falante dá o mesmo estatuto comunicativo a ambos os Atos (expressivo e de conteúdo), iniciando um Move que carrega nova informação ou encerrado um Move por meio de uma avaliação sentimental. A ordenação do Ato expressivo em contextos de relação de equipolência associa-se ao fato de, quando anteposto, a reação emotiva do falante é suscitada de imediato pelo questionamento, pela colocação, do destinatário, enquanto, quando posposta, o desenrolar narrativo do discurso do próprio falante é que suscita um sentimento de forma a encerrar o Move.

06. Referências Bibliográficas

DIK, S. C. *The theory of functional grammar*. Part I: The structure of the clause. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter, 1997a.

_____. *The theory of functional grammar*. Part II: Complex and derived constructions. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter, 1997b.

CAVALIERI, R. A interjeição à luz da semântica argumentativa. *Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, n. 27/28, p. 199-207, 2004.

GASPARINI-BASTOS, S. D. Os constituintes extrafrasais na gramática funcional de Simon Dik. *Alfa – Revista de Linguística*. São Paulo, v. 49, n. 01, p. 103-121, 2005.

GONÇALVES, M. *A interjeição em português: contributo para uma abordagem em semântica discursiva*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002.

HENGEVELD, K. & MACKENZIE, J. L.. *Functional Discourse Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Notas sobre a interjeição. In: _____. *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p.133-145.

PEZATTI, E. G. A ordenação de modificadores adverbiais do nível representacional no português europeu. *Linguística*. Madrid, vol. 21, p. 61-86, 2009.

07. Agradecimentos

Gostaria de agradecer à orientação cuidadosa e à leitura crítica dispensadas pela Profa. Dra. Erolilde Goreti Pezatti que muito contribuíram com minhas reflexões. Aos pareceristas, meu sincero agradecimento pelos comentários e sugestões. Esclareço que qualquer problema persistente é de minha inteira responsabilidade.

Modos de Ancoragem na interpretação da leitura de algumas listas e bulas

Maria Cecília Mollica* e Marisa Leal**

Resumo

Este texto versa sobre a hipótese segundo a qual mecanismos figurativos são meios para facilitar a leitura de gêneros textuais como listas e bulas. A tese ficou comprovada por meio de pesquisa realizada em população de jovens e adultos, em fase de alfabetização, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. O estudo demonstrou ainda que há uma barreira importante entre o letramento formal e o letramento social.

Abstract

This text deals with the hypothesis that mechanisms are figurative ways to make reading text genres such as lists and labels. The thesis was confirmed by a survey of young people and adults, beginning literacy at the Federal University of Rio de Janeiro. The study also demonstrated that there is an important barrier between the formal literacy and social literacy.

Contextualizando o tema

Este texto apresenta resultados de pesquisas sobre a relação entre linguagens orais e registros escritos, com o objetivo de identificar as estratégias de interpretação de listas e bulas de que o aprendiz lança mão para verificar o diálogo entre o letramento social e o letramento escolar (cf. BORTONI-RICARDO, 2004) e de proporcionar alguns mecanismos de apropriação da lecto-escritura e de habilidades matemáticas, tais como o reconhecimento das funções dos números, noção de sequenciação e ordenação a que a população examinada recorre.

Desenvolvidas em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EJA (Educação de Jovens e Adultos) de uma Escola Estadual localizada na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, do Projeto de Letramento de Jovens e Adultos da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), da ONG (Organização não Governamental) Brasil Socra Gakai e do Colégio João Lira, o trabalho de campo contou com a colaboração de alunos de graduação da UFRJ.

Ainda com indicadores indiretos, os estudos aqui apresentados corroboram os achados de Mollica e Leal (2007, 2009) segundo os quais o letramento social prevalece

* Doutora em Linguística pela UFRJ, Professora Titular do Departamento de Linguística da UFRJ e Pesquisadora Nível 1 do CNPq.

** Doutora em Matemática pela UFRJ e Professora do Instituto de Matemática da UFRJ.

sobre o escolar e os conhecimentos sistemáticos obtidos formalmente na escola parecem manter pouca vinculação com o cotidiano dos educandos.

De forma sintética, os resultados oferecem subsídios do perfil dos educandos participantes, com sua trajetória escolar interrompida, evidenciam os meios pelos quais alunos de EJA interpretam listas e bulas e demonstram a importância da presença do elemento icônico para a facilitação das tarefas de leitura das linguagens escritas.

Inicialmente, esclarecemos alguns conceitos indispensáveis para a compreensão dos pressupostos lógicos e linguísticos do letramento escolar em ambas as disciplinas, alguns elementos sobre a apropriação da leitura e da escrita e do domínio da linguagem matemática

Alguns conceitos

O acesso ao mundo da leitura e da escrita não se dá exclusivamente pela inserção das pessoas no processo de escolarização. Ao chegar à escola, jovens e adultos demonstram uma complexa e eficiente cultura baseada na oralidade: possuem competência na língua materna e algum conhecimento acerca da linguagem escrita, assim como estratégias de cálculo mesmo que não dominem seus registros. Uma vez que se acham inevitavelmente envolvidos em um conjunto de práticas sociais letradas (cf. KLEIMAN 1989, 1995), usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos bem definidos, muitas vezes por meios não formais. A fase da alfabetização consiste num estágio em que se processa a aquisição dos códigos numéricos e ortográficos, como uma das etapas de um contínuo de letramento, cujos níveis diferenciados retornam como desafio no presente artigo e encontra-se trabalhado em Mollica e Leal (2009). Para as autoras, poucas são as iniciativas cujo objeto de estudo é a verificação do grau de inserção do letramento escolar e sua relação com o conhecimento prévio da população jovem e adulta, um dos fatores que pode estar dificultando conhecer as hipóteses que os alunos constroem, de uma perspectiva escalar, sobre a linguagem escrita e o conhecimento matemático.

Uma das metas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EJA é a de garantir minimamente a apropriação da lecto-escritura em língua materna e das quatro operações matemáticas básicas, tendo em vista a experiência de vida dos alunos com relação à utilização de diversos suportes textuais, o contato com diferentes tipos de texto e gêneros discursivos (cf. MOLLICA;LEAL, 2010). O Português difere da Matemática,

no universo escolar, porque possui linguagem própria e sua construção opera por meio da metalinguagem; a Matemática possui apenas o código escrito e necessita da língua materna para ser enunciada. Segundo Mollica e Leal (2007, p.42), a linguagem matemática é aprendida da mesma forma que a linguagem escrita.

De acordo com Freitas (1996), o letramento escolar promove um impacto na sociedade moderna, pois é a partir dele que os indivíduos são instados a exercer papéis sociais. A escrita, desde sempre, indica novas formas de organização social, embora não molde formas de pensar, mas possibilita o ingresso de falantes em determinadas redes sociais. Além disso, subsidia o indivíduo com estratégias de sobrevivência, de modo a formar sua própria “bagagem” social através da seleção de informações que lhes são oferecidas, porém aceitas ou recusadas de acordo com as necessidades imediatas.

Para entender e dominar a cultura letrada, os falantes criam hipóteses a respeito da linguagem escrita e dos registros matemáticos codificados. Presumindo-se que sua experiência de mundo facilite as práticas escolares, lançam mão também de recursos figurativos quando os obstáculos da leitura de textos e números se fazem presentes, razão por que o foco dos experimentos das pesquisas ora apresentadas incluiu a comparação de registros escritos com a presença e a ausência de ícones. A inexistência de habilidades particulares ao Português e à Matemática faz com que o fluxo de transferência do letramento social para o letramento escolar seja intenso, evidenciando a falta de domínio das especificidades do ensino formal, como a leitura e a interpretação de diferentes textos.

Objetivos e hipóteses

Os resultados relacionados ao conhecimento dos portadores textuais em turmas de escolarização de EJA, sob enfoque interdisciplinar, referem-se então à análise de listas e bulas. Procuramos verificar a função de qualidade, quantidade e indicação que listas e bulas exigem do aprendiz, além da leitura propriamente dita da língua escrita da Matemática e do Português. As hipóteses (a) e (b) sintetizam o ponto de partida do estudo.

- a) índices de reconhecimento de letras e números são diferenciados com o auxílio de gravuras;
- b) a hipótese (a) tem fundamento uma vez que ícones podem suprir as lacunas em relação à interpretação dos registros escritos em Português e Matemática.

As suspeitas sintetizadas em (a) e (b) se sustentam a partir das questões assim sumarizadas.

1. A presença de figuras auxilia o reconhecimento e a compreensão de letras e números? Caso contrário, as figuras são interpretadas de que forma e por quê?
2. Quais as listas e embalagens de remédios com menor e maior índice de acertos? Por quê?
3. O uso consciente e adequado de portadores tem a ver somente com o letramento escolar?
4. Os indivíduos testados lançam mão do letramento social na leitura e interpretação de bulas e listas?
5. A relação entre letramento escolar e letramento social apresenta de fato um efetivo diálogo?
6. Como os falantes decodificam códigos que nem sempre dominam plenamente?

Database e metodologia

Dada a natureza exploratória dos estudos optamos, nas duas fases da investigação (portador lista e portador bula), trabalhar com pesquisas de caráter qualitativo. Os resultados apresentados foram obtidos a partir de entrevistas realizadas pelos alunos de graduação da UFRJ com os educandos que aceitaram participar dos experimentos da investigação. As entrevistas foram realizadas individualmente numa sala reservada no local da realização das aulas. Não houve filmagens nem gravações.

Os alunos responderam a um questionário - ficha de entrevista (em anexo) com perguntas fechadas e em seguida os portadores foram colocados aleatoriamente sobre uma mesa. Durante o experimento, os entrevistados podiam manusear qualquer um dos portadores que estavam sobre a mesa e voltar atrás, caso considerassem que sua resposta não tivesse sido correta.

Para o portador lista, contamos com duas amostras, com oito indivíduos em cada, ambas pertencentes ao âmbito de EJA, totalizando dezesseis entrevistados. A primeira amostra é constituída por um programa de EJA independente, localizado na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Já a segunda é formada por alfabetizando de uma escola estadual também situada na mesma região da primeira amostra. A pesquisa foi apresentada, assim, a dezesseis indivíduos na faixa etária que compreende de 24 a 80 anos, composta de homens e mulheres. Para o portador bula, o universo da amostra

contou com 25 informantes: 10 alunos do Projeto de Letramento de Jovens e Adultos da UFRJ, aos quais foi aplicada a primeira parte da pesquisa e 15 alunos, sendo 6 do Colégio João Lira e 9 da ONG Brasil Sokra Gakai/Educacional, aos quais foi aplicada a segunda parte da pesquisa. A análise dos resultados referente à situação funcional, à idade e à utilização de conhecimentos matemáticos e de leitura e escrita no cotidiano permitiu traçar o perfil sociolinguístico dos informantes tanto do sexo masculino quanto do sexo feminino. Os índices descritos ilustram o questionamento proposto no estudo.

Cotejamos listas com e sem ícones entre dezesseis indivíduos, distribuídos em duas amostras, cada uma delas constituída por oito sujeitos. A primeira etapa do experimento constitui um conjunto de listas sem ícones e seus indivíduos pertenciam a um programa de EJA independente localizado na Zona Norte; a segunda, com as mesmas listas da primeira amostra com a presença de ícones, figuras relacionadas ao conteúdo elencado.

Exemplo de lista utilizada neste experimento:

Lista dos ingredientes de uma receita

Bolo de aipim

Ingredientes:

1 quilo de aipim ralado;
1 coco ralado;
1 ½ tablete de margarina;
2 xícaras de açúcar;
1 colher de café de fermento;
3 ovos;
1 xícara de leite

Modo de preparo:

Bater a margarina com o açúcar, acrescentar as gemas, o aipim, o coco, o leite com o fermento e por último, as claras batidas em neve. Untar o tabuleiro e colocar em forno já quente por 40 min.

LISTA 1

Lista dos ingredientes de uma receita

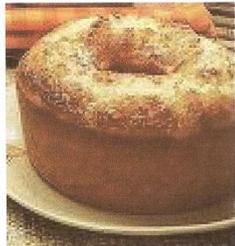
Bolo de aipim

Ingredientes:

1 quilo de aipim ralado;
1 coco ralado;
1 ½ tablete de margarina;
2 xícaras de açúcar;
1 colher de café de fermento;
3 ovos;
1 xícara de leite

Modo de preparo:

Bater a margarina com o açúcar, acrescentar as gemas, o aipim, o coco, o leite com o fermento e por último, as claras batidas em neve. Untar o tabuleiro e colocar em forno já quente por 40min.



LISTA 2

Os indivíduos dessa amostra eram alfabetizando de uma escola estadual também situada na mesma região da primeira amostra. As listas do experimento acham-se elencadas abaixo.

Portador Lista e abreviaturas:

- L1- Lista de Ingredientes (bolo) sem ícone
- L2- Lista de Ingredientes (bolo) com ícone
- L3- Lista de aniversariantes sem ícone
- L4- Lista de aniversariantes com ícone
- L5- Lista de músicas de um CD sem ícone
- L6- Lista de músicas de um CD com ícone
- L7- Lista de compras sem ícone
- L8- Lista de compras com ícone
- L9- Lista de endereços na internet sem ícone
- L10- Lista de endereços na internet com ícone
- L11- Lista de músicas mais pedidas de uma rádio sem ícone
- L12- Lista de músicas mais pedidas de uma rádio com ícone
- NR- Não respondeu

Em ambas as etapas, as listas eram apresentadas uma a uma aos entrevistados que deveriam responder às seguintes questões:

- *Identificação da Lista*

Você sabe que lista é essa?

- () *Músicas de um CD*
- () *Lista de Ingredientes*
- () *Lista de Aniversariantes*
- () *Lista de Compras*
- () *Lista de endereços da Internet*
- () *Lista de programação de uma rádio*
- () *Não soube responder*

Caso a identificação fosse incorreta, o entrevistador indicava a lista para o aluno e as próximas perguntas eram feitas.

- *Especificação da Função da lista*

Para que serve essa lista? _____

- *Percepção da Existência de Números na lista*

Você acha que tem números escritos nessa lista? _____

Em caso afirmativo:

- *Especificação da Função dos números na lista*

Para que servem estes números?

A testagem do portador bula também foi realizada em duas etapas. A 1ª fase contou com a participação de 10 alunos do Projeto de Letramento de Jovens e Adultos da UFRJ. Foi elaborada sem ícone e utilizou os seguintes portadores textuais: 4 bulas, 2 certidões, 3 manuais, 1 mapa, 2 notas fiscais, 3 receituários e 2 rótulos. Esses portadores foram colocados em uma mesa e a primeira pergunta era: *Quais desses papéis são bulas?* Da segunda parte da pesquisa, participaram 15 alunos, sendo 6 do Colégio João Lira/Brasil Alfabetizado e 9 da ONG Brasil Sokra Gakai. Essa etapa foi elaborada com ícone, 5 caixas de remédios dentre os quais Tylenol, Novalgina, Amoxicilina, Rinossoro e Plasil.

A primeira e a segunda perguntas foram:

1. *O que são essas caixas?*

2. *O que há nessas caixas além de um medicamento?*

As demais perguntas de ambas as fases são semelhantes. Os informantes foram consultados quanto à identificação e à especificação da função do portador textual e quanto à identificação de números e sua função.

3. *Para que serve a bula?*

4. *Você já consultou uma bula, mesmo com a ajuda de alguém?*

5. *Você tem o hábito de fazer isto, mesmo com a ajuda de alguém?*

6. *O que você acha que está escrito na bula?*

- *Indicação do remédio*
- *Maneira de se tomar o remédio*
- *Os cuidados que devem ser tomados antes de se ingerir o medicamento*
- *Tipo de material com que é feito o remédio*

- *Reações que o remédio pode causar*

7. *Você sabe o que significa as seguintes palavras que aparecem nas bulas:*

- *Indicação*
- *Posologia*
- *Contra-indicação / Precauções*
- *Composição do medicamento*
- *Reações adversas*

8. *Você acha que tem números escritos na bula?*

Em caso afirmativo

9. *Para que servem os números?*

- *Indicar a quantidade de cada componente do medicamento*
- *Indicar a dosagem a ser tomada de acordo com a faixa etária e o peso*
- *Indicar o número de vezes que o remédio deve ser tomado por dia*

Perfil dos Entrevistados

Numa tentativa de conhecer os indivíduos testados, o grupo é composto de uma maioria de homens que trabalham, as mulheres estão concentradas na faixa acima de 45 anos, não trabalham fora de casa e apresentam maior hábito de leitura. No entanto, os homens afirmam utilizar mais a Matemática no cotidiano e, em sua maioria, manifestaram desejo de prosseguir seus estudos.

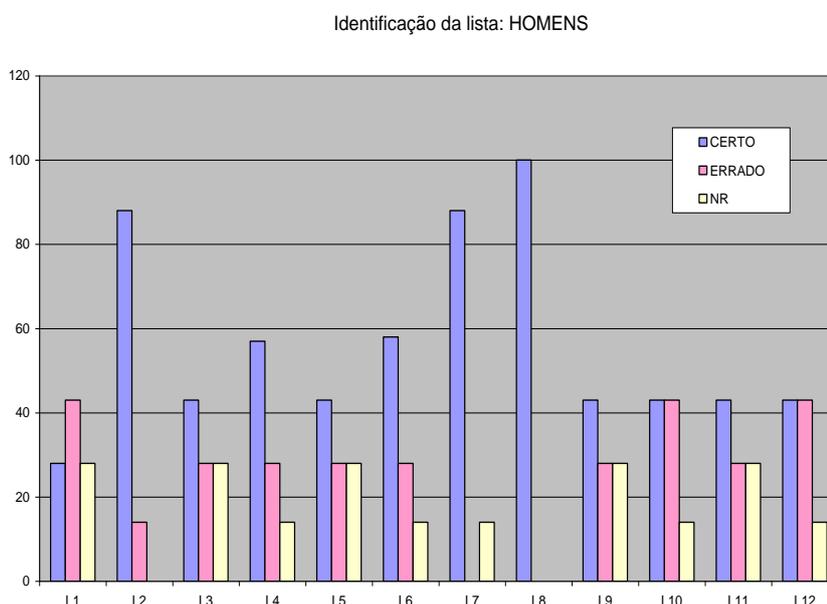
Breve Análise dos Resultados

- **Portador Lista**

O gráfico abaixo representa o desempenho dos homens testados em relação à identificação das listas, cabendo ressaltar que o comportamento das mulheres ficou muito aquém comparativamente e que as listas com ícone foram identificadas com maior facilidade, de acordo com a hipótese inicial da pesquisa. Como podemos observar, no gráfico 1, uma das listas com menores índices de acerto é a de Ingredientes cuja função foi corretamente determinada pela maioria das mulheres. A lista de Endereços da Internet não teve sua função reconhecida pelas mulheres e apresentou

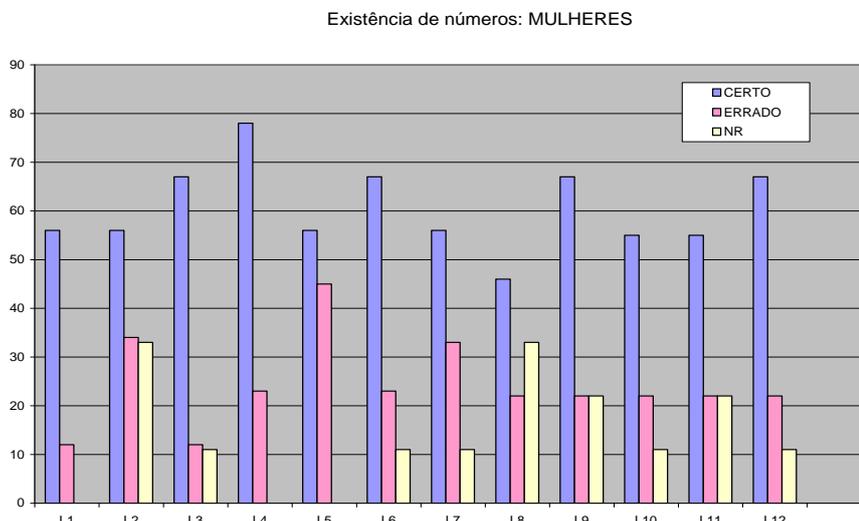
baixo índice de acerto entre os homens, enquanto a de Compras reflete maior índice de acerto. Esses resultados corroboram o que foi observado em Mollica e Leal (2009): indivíduos pouco escolarizados conhecem as funções dos portadores, especialmente em espaços que frequentam cotidianamente não necessariamente por causa das habilidades aprendidas na Escola.

Gráfico1 – Percentual de acerto em relação à identificação das listas pelos homens testados



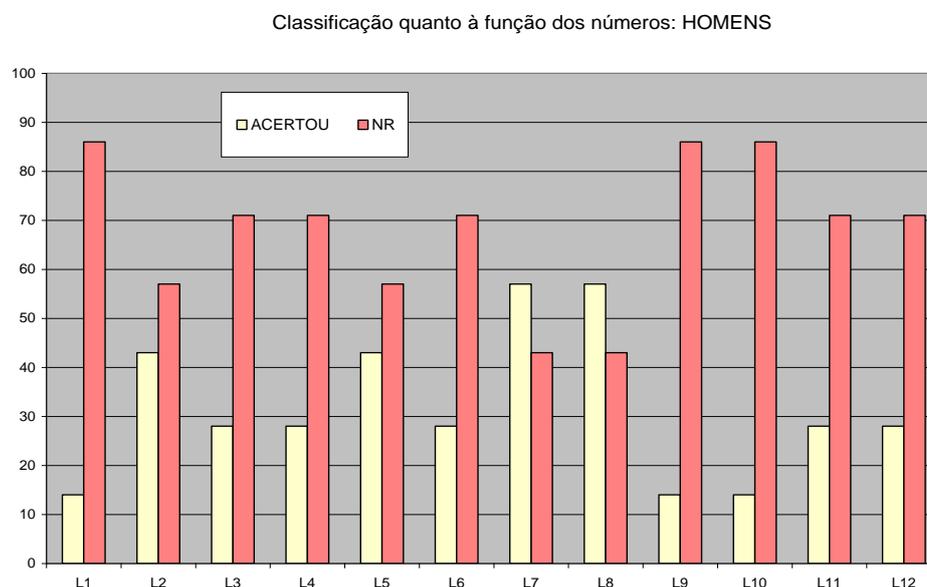
Em relação à existência de números nas listas, vide gráfico 2, embora o desempenho dos homens tenha superado o desempenho das mulheres, a taxa de acerto entre as mulheres foi superior a 50% em todas as listas à exceção da Lista de Compras. Interessante observar que essa lista obteve 100% de acerto na identificação de sua função pelos homens e mais de 70% pelas mulheres. Podemos supor que as mulheres testadas não utilizam números em suas listas de compras por ter em mente mecanicamente, por hábito, a quantidade de víveres que deve ser comprada.

Gráfico 2 – Percentual de acerto quanto à percepção da existência de números nas listas pelas mulheres testadas

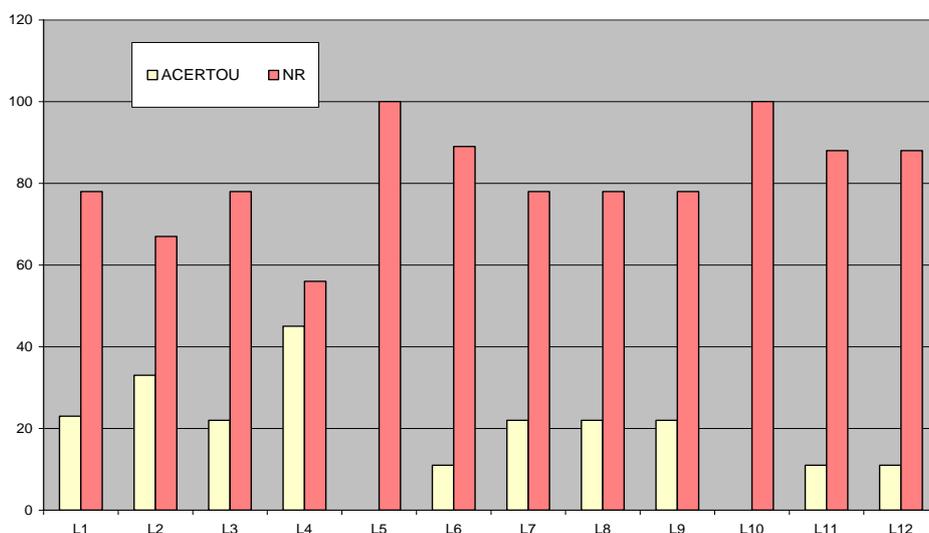


Os piores resultados, refletidos nos gráficos 3 e 4, evidenciam um panorama do desempenho dos homens e das mulheres quanto ao conhecimento da funcionalidade de números. Observa-se que os homens obtiveram melhor desempenho nas Listas de Compras e as mulheres na Lista de Aniversário. É de se supor, a partir de tais resultados, que os papéis dos homens e das mulheres são bem marcados, cabendo aos homens resolver as demandas fora de casa e às mulheres as de dentro de casa.

Gráficos 3 e 4 - Percentual de acerto na identificação da função dos números nas listas pelos homens e pelas mulheres testados.



Classificação quanto a função dos números: MULHERES



- Portador Bula

Em relação ao portador bula, podemos afirmar que todos os indivíduos identificaram corretamente a bula dentre os variados portadores textuais sem ícone. Quanto à identificação do portador com ícone (*O que há nessas caixas além de um medicamento?*) e sua função (*Para que serve a bula?*), houve 100% de acerto: 19 indivíduos já consultaram uma bula, 17 com ajuda de alguém; 15 indivíduos declararam ter o hábito de consultar bula dentre os quais 12 com ajuda de alguém.

Sobre os conteúdos informados numa bula, obtivemos os seguintes resultados: 15 indivíduos declararam que, na bula, consta a indicação do medicamento e 22, a maneira como o medicamento deve ser ingerido; apenas 7 entre os entrevistados conseguiram interpretar o princípio ativo do medicamento e 16 indivíduos souberam atestar a presença de informações relacionadas às reações adversas ao remédio. Nenhum dos entrevistados revelou conhecer o significado da palavra “posologia”; 13 desconhecem o significado do item “indicação” e 17 não compreenderam a expressão “composição do medicamento”. Em relação aos números que aparecem numa bula, 16 indivíduos indicaram que esses números representam a dosagem a ser tomada e apenas 15 interpretaram que os números poderiam indicar quantas vezes o medicamento deve ser tomado por dia.

No estudo apresentado, a maioria dos indivíduos entrevistados, sejam eles homens ou mulheres, não conseguiu identificar as listas nem os números e suas

respectivas funções. Alguns demonstraram conferir aleatoriamente funções às listas, o que nos induz a pensar que, mesmo no âmbito escolar, os sujeitos insistem em utilizar mecanismos de letramento adquirido no meio social para solucionar situações-problema afetos ao letramento escolar.

Em relação à função das listas, observamos que somente menos da metade dos indivíduos testados obteve taxa de acerto acima de 40%: as listas mais presentes no cenário do dia a dia são listas de aniversariantes e listas de compras, que apresentaram um percentual maior de acertos. Os quantitativos encontrados se mostram aquém do esperado, mesmo entre os indivíduos que cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental: a maioria dos alunos não soube identificar a existência de algum tipo de ordenação nas listas nem percebeu a presença de números. Observou-se também que a função dos números nas listas obteve baixíssima taxa de acerto, em torno de 20%, mesmo quando percebida sua existência. Em relação à presença de números na lista e sua função, não se destaca diferença significativa entre os dois grupos testados. Podemos inferir que, por mais que os sujeitos estejam em contato com o letramento escolar, possuem grandes dificuldades de fazer uso de habilidades específicas mais formais: à medida que as listas mantêm estreita relação com o cotidiano dos entrevistados, maiores são as chances de acertos, reafirmando a preferência da utilização do letramento social.

Em relação ao portador bula, as dificuldades não se situam propriamente na identificação de números e sua função, mas nas especificações registradas (textos) no portador. A maior parte dos entrevistados conseguiu identificar uma bula de remédio, suas funções e utilidades, apesar de não ser capaz de ler e interpretá-la sem o auxílio de outra pessoa. Quase todos perceberam a presença de números nas bulas, no entanto demonstraram dificuldade em interpretar números, quantidades e percentuais.

Considerações finais

Reafirmamos a pressão do letramento social sobre o escolar. Embora os conhecimentos obtidos na escola mantenham vinculação plena com os contextos de vida, os resultados apontam para a conclusão segundo a qual as pessoas preferem recorrer às experiências que já possuem para resolver problemas e não colocam em prática as habilidades escolares aprendidas de decodificação das linguagens escritas. É de se supor que a leitura e a interpretação de registros escritos operam intuitiva e

aleatoriamente, frequentemente alicerçadas por recursos figurativos, mais concretos e menos distantes dos processamentos textuais e numéricos.

O estudo confirma a necessidade de bases interdisciplinares sólidas, que levem em conta diferentes disciplinas, na constituição de pedagogia que privilegie o conhecimento de mundo do educando e que não separe os conteúdos dos campos de conhecimento. Aponta indicadores que recomendam efetivo diálogo entre o letramento escolar e o letramento social e oferece subsídios para a constituição de materiais didáticos com vistas à formação mais qualificada dos professores de jovens e adultos.

Referências bibliográficas

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Editora Pontes, 1989.

_____ (org.). *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado de letras, 1995.

MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____ e LEAL, Marisa. Português e Matemática: parceria indispensável em Política Educacional. In: Camilo Rosa Silva; Demerval da Hora, Maria Elizabeth A. (orgs.) *Linguística: práticas pedagógicas*. Santa Maria: Palotti, 2006.

_____. Letramentos na escola e na vida. IN: SOUZA DA SILVEIRA, M. L. (org.) *Educação popular e leituras do mundo*. Rio de Janeiro: UFRJ/PR-5, 2007, pp. 37-42.

_____. *Letramento em EJA*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Competências subjacentes à leitura: pilares de acesso aos saberes formais. IN: MOLLICA, M.C. e LEAL, M. (orgs.) *Construindo o Capital Formal das Linguagens*. Curitiba: Editora CRV, 2010, pp. 13-38.

Apêndice

Ficha de entrevista - alfabetizandos

1. Dados Pessoais

Nome: _____

Data de nascimento: _____ Naturalidade: _____ Sexo: _____

Estado Civil: _____

Morador do bairro: _____ Cidade: _____

Profissão: _____

Local de trabalho: _____

2. Sobre o Programa de Alfabetização que participa

Nome do Programa: _____

Local de realização: _____

Entidade responsável: _____

Parceria com o Programa Brasil Alfabetizado: () SIM () NÃO

Carga horária semanal: _____

Data de ingresso: _____

3. Sobre escolarização anterior

() Frequentou o ensino regular anteriormente

Número de anos: _____ Última série cursada: _____

() Nunca frequentou uma escola

() Já participou de outro(s) Programa(s) de Alfabetização

Programas: _____ Período: _____

() Nunca participou de um Programa de Alfabetização.

Obs:

4. Sobre a vida profissional

Utiliza os conhecimentos de leitura e escrita na vida profissional

Em que situações: _____

Principais dificuldades: _____

Não utiliza os conhecimentos de leitura e escrita na vida profissional

Utiliza os conhecimentos de matemática na vida profissional

Em que situações: _____

Principais dificuldades: _____

Não utiliza os conhecimentos de matemática na vida profissional

Obs:

5. Sobre a vida cotidiana

Utiliza os conhecimentos de leitura e escrita na vida cotidiana

Em que situações: _____

Principais dificuldades: _____

Não utiliza os conhecimentos de leitura e escrita na vida cotidiana

Utiliza os conhecimentos de matemática na vida cotidiana

Em que situações: _____

Principais dificuldades: _____

() Não utiliza os conhecimentos de matemática na vida cotidiana

Obs:

6. Sobre a continuidade dos estudos

() Pretende continuar seus estudos

Principal motivo: _____

() Não pretende continuar seus estudos

Principal motivo: _____

Obs:

Tradução em Língua Brasileira de Sinais de texto informativo televisivo: reflexões sobre o processo

Neiva de Aquino Albres*

Resumo: Este trabalho tem por objetivo a análise descritiva de tradução/interpretação em janela de interpretação para Língua de Sinais Brasileira de texto informativo televisivo, propaganda do Tribunal Regional Eleitoral- TRE veiculado em 2004 no período eleitoral. Analisamos as estratégias peculiares dessa tradução que tem como língua alvo um código linguístico de modalidade espaço-visual, diferentemente do texto fonte em língua portuguesa que respeita-se a linearidade da língua oral. Descrevemos os procedimentos técnicos da tradução, com base nos estudos de Barbosa (2004) usados pelo tradutor/intérprete face à presença do diálogo entre os personagens na propaganda e do locutor (que não pertencia ao lócus do salão de beleza), como também as opções lexicais que foram coerentes com a cultura, a identidade e a história da comunidade alvo, ou seja, como foram resolvidos os problemas de equivalência. Consideramos que o tradutor/intérprete não é invisível e interage com o texto fonte e o que produz, de modo a adaptá-lo às necessidades do público receptor, atuando na produção de sentidos que está envolvida sua subjetividade.

Palavras chave: Intérprete de libras, Língua Brasileira de Sinais; janela de intérprete, acessibilidade à comunicação, acessibilidade para surdos.

Abstract: this paper aims at a descriptive analysis of translation and interpretation within a square of interpretation for Brazilian Sign Language text TV information, propaganda of the Regional Electoral Tribunal TRE - presented in 2004 election period. We analyze the strategies of this translation that aims at a kind of linguistic code-visual space, unlike the original text in Portuguese language with respect to the linearity of oral language. We describe the technical procedures of translation, based on studies of Barbosa (2004) used by the translator/interpreter given the presence of dialogue among people in advertising and the speaker, as well as the lexical choices that were consistent with the culture, identity and history of the deaf community, or how they were solved the problems of equivalence. We believe that the translator / interpreter is not invisible and interact with text in Portuguese and it produces in LIBRAS, in order to adapt it to the needs of the public receptor, acting in the production of meanings that its subjectivity is involved.

Keywords: *Sign language interpreter*, Brazilian sign language, *Sign language interpreter in TV*, accessibility to communication, accessibility for the deaf.

INTRODUÇÃO

Existem, essencialmente, duas ferramentas que ajudam as pessoas com surdez a receberem os conteúdos veiculados na televisão. Uma é o *closed caption* e outra é a janela com intérprete de LIBRAS.

* Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação Especial pela UFSCar, Mestre pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação pela UFMS. Intérprete de Libras Certificada pelo MEC. Tutora do curso de Letras/Libras UFSC no pólo USP.

Ao refletir sobre as oportunidades de trabalho com a tradução de língua de sinais versus língua portuguesa, consideramos que há um fluxo maior de atos de interpretação simultânea em comparação à tradução¹, no sentido de uso da vídeo gravação e tempo para pesquisa do intérprete, mas consideramos que há aproximações e intercruzamentos desses dois processos.

A interpretação refere-se ao ato que envolve línguas faladas, mas na sua modalidade face a face. Já a tradução sempre envolve uma língua escrita (MEC, 2003). Há definições que diferenciam tradução pelo tempo maior que se tem para sua produção, podendo pesquisar o termo mais adequado, enquanto a interpretação é praticamente simultânea.

No Brasil, há o levantamento da existência de 5,7 milhões surdos, dados este do IBGE 2002. A lei Nº 10.098 de 19 de Dezembro de 2000 assegura a implantação da língua de sinais ou legendas em todas as emissoras brasileiras de TV para garantir aos surdos acesso às informações.

O Brasil está em um momento inicial de implantação de janelas de intérpretes de Libras e legendas para surdos, o principal foco é no período eleitoral, período este de maior visibilidade do intérprete de língua de sinais - ILS na mídia. Sobre a **janela de LIBRAS** já se sabe:

Seu formato corresponde a um espaço delimitado no vídeo onde as informações são interpretadas na Língua Brasileira de Sinais. Entretanto, nem todos os programas televisivos contam com esse recurso e, quando o disponibilizam, não o fazem em um formato adequado. Para compreender a LIBRAS é necessária a visualização dos gestos das mãos e da expressão facial, mas, normalmente, a veiculação da imagem é feita em pequenas janelas no canto da tela, fugindo do modelo ideal. (BRASIL, 1999, p. 16)

Analisaremos o processo do trabalho de um tradutor/intérprete de Libras e de Língua Portuguesa para TV de uma propaganda do Tribunal Regional Eleitoral - TRE.

¹ Para uma tradução os tradutores possuem o texto fonte escrito ou registrado em vídeo e/ ou áudio e têm tempo para construir e refinar o texto alvo sendo que eles mesmos definem o ritmo de seu trabalho; já os intérpretes não possuem muito tempo para trabalhar o Texto fonte, pois ele está sendo proferido no momento da interpretação, e o Texto alvo deve ser oferecido imediatamente, sendo que quem dita o ritmo do trabalho é o orador e não o intérprete. “Embora não haja dúvidas de que a interpretação simultânea e a consecutiva envolvam um processo de tradução, no sentido mais amplo do termo – a conversão de uma mensagem de um idioma para outro e de uma cultura para outra –, a maioria dos teóricos e dos praticantes das duas áreas reserva o uso dos termos mencionados acima para duas atividades diferentes, conforme as delimitações já mencionadas (PAGURA, 2003, p.210).

Primeira etapa:

Após primeiro contato com a produtora de comerciais de TV, o ILS recebeu um fax com um texto publicitário para interpretar para a Língua de Sinais Brasileira uma propaganda eleitoral. Dessa forma pôde estudar o texto, procurar a melhor forma para traduzir para LIBRAS, pesquisar sinais e fazer uma transcrição de apoio para memorização da sequência de sinalização. Esse primeiro processo, consideramos ser muito próximo da tradução em línguas orais.

Segunda etapa:

No dia seguinte o ILS foi à empresa para gravar a sua imagem sinalizando em Libras. O ILS pediu para ver a propaganda na íntegra, pois queria capturar informações da posição e características dos personagens. Assim, o intérprete foi encaminhado para a “Ilha de Edição”, podendo visualizar a propaganda eleitoral.

Logo depois, foi levado ao estúdio. Os técnicos colocaram o áudio e ao mesmo tempo em que ouvia a sequência de falas da propaganda era capturada a sua imagem interpretando, para depois ser esta imagem sobreposta em “janela de intérprete” à propaganda e posteriormente veiculada na TV. Essa etapa acaba sendo um registro sim, mas não da escrita para os sinais e sim do áudio veiculado para a imagem em vídeo (produção dos sinais). Mais próximo de uma interpretação simultânea, apesar do intérprete já saber o que vai ser dito.

Consideramos que todo esse processo configura-se como a complementação entre tradução e interpretação.

Etapas:	1ª ETAPA	2ª ETAPA
Línguas envolvidas:	LÍNGUA ESCRITA PARA LIBRAS	LÍNGUA ORAL PARA LIBRAS
Tradução:	Tradução (estudo e preparação anteriormente)	Interpretação simultânea (gravação em estúdio)
Processo de construção:	Leitura do texto, identificação dos sinais equivalentes que possam ser usados na interpretação, mas nesse momento não se sabe a composição do cenário e características dos personagens.	Recepção da língua fonte (português) por meio da audição, nervo auditivo, cérebro, mente consciente. Usa-se os sentidos, construção de uma rede de signos e sua produção simultaneamente na língua alvo, a Libras.

Terceira etapa:

Geralmente, o ILS é convidado a voltar outro dia, após o processo de edição para conferir se a equipe técnica sobrepôs a imagem corretamente ao áudio. As empresas que trabalham com produção de vídeos, utilizam a imagem em vídeo sobreposta à campanha publicitária em televisão e a denominam de “legenda em língua de sinais”, “legenda quadrada” ou “legenda de intérprete de Libras”.

- 1) **TEXTO ORIGINAL EM LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA** (como foi recebido pelo tradutor/intérprete)

Roteiro da TV 30” Cliente: TRE
Espaço de salão de cabeleireiro: Uma garota de uns 16 anos, meio alternativa, cabelo com mechas coloridas, meio punk, está na cadeira, folheando revistas. A cabeleireira está com tesoura na mão. Surge uma patricinha toda de rosa, vestidinho, bolsinha...
Patricinha: Não, não, não vai cortar, cabelo tem que ser comprido. Faz assim, coloca um aplique, pinta tudo de loiro e chapinha, chapinha... ai, vai ficar lindo.
A garota da cadeira começa a gesticular, dizer que não, não...
Locutor: Quando você não vota, é isso que acontece... alguém decide por você.
Entra tela com título de leitor e <i>lettering</i> sobreposto com a documentação exigida (carteira de identidade, certificado de quitação de serviço militar, certidão de nascimento ou casamento e comprovante de residência) e a data.
Locutor: Quem não tem o título de leitor ou quer transferi-lo, deve procurar o cartório eleitoral mais próximo até 5 de maio. Ah, quem faz 16 anos até 3 de outubro também já pode votar.
Jovem punk aparece transformada, loira e cabelo liso.
Locutor: Não permita que decidam por você.
As partes do texto negritado correspondem ao que foi efetivamente traduzido, pois era a composição do áudio da propaganda.

Trata-se de uma propaganda televisiva informativa sobre o período eleitoral, versa sobre o compromisso do povo brasileiro com a escolha dos candidatos e dá informações gerais sobre documentação e transferência de título, destinada à população em geral. Haja vista que esta propaganda foi veiculada em todo Estado de Mato Grosso do Sul por aproximadamente três semanas, há que se considerar a existência de surdos com

diferentes níveis de expressão e compreensão da língua brasileira de sinais. No caso da legenda em língua de sinais, esta seria indicada para surdos utentes da língua de sinais, que tem direito à receber as informações destinadas ao povo brasileiro.

No momento do estudo do texto e pesquisa dos sinais, o fato da diversidade linguística dos surdos teve que ser levado em consideração.

2) TEXTO ORIGINAL EM LÍNGUA PORTUGUESA ORAL (como foi editado no áudio do vídeo)

Roteiro da TV 30'' Cliente: TRE
Não, não, não vai cortar, cabelo tem que ser comprido. Faz assim, coloca um aplique, pinta tudo de loiro e chapinha, chapinha... ai, vai ficar lindo.
Quando você não vota, é isso que acontece... alguém decide por você.
Quem não tem o título de leitor ou quer transferi-lo, deve procurar o cartório eleitoral mais próximo até 5 de maio.
Não permita que decidam por você.
A primeira parte é a voz da menina que corresponde à patricinha (cena no salão de cabeleireiro), e a segunda parte voz de homem que corresponde ao locutor.

Observem que no áudio foi suprimido “Ah, quem faz 16 anos até 3 de outubro também já pode votar.” Essa informação apareceu no vídeo como legenda, mas não interpretado para a Libras visto que foi apresentado sobreposto à fala da patricinha.

3) TEXTO TRADUZIDO PARA LÍNGUA DE SINAIS (transcrição da tradução)

	Roteiro da TV 30'' Cliente: TRE
Contexto	Primeira parte - fala da patricinha (cena no salão de cabeleireiro)
Voz da patricinha em Português	Não, não, não vai cortar, cabelo tem que ser comprido. Faz assim, coloca um aplique, pinta tudo de loiro e chapinha, chapinha... ai, vai ficar lindo.
Interpretação para Libras	/NÃO/ /NÃO/ /CORTAR/ NÃO/ /COLAR/ fazendo o sinal de cola e de puxando o maço de cabelos do couro cabeludo de forma contínua e longa para que represente o cabelo comprido /PINTAR//LOIR@//CHAPINHA/ associado ao sugar das bochechas /BONITO/ /ESPECIAL/.
Contexto	Segunda parte fala do locutor

Voz do locutor em Português	Quando você não vota, é isso que acontece... alguém decide por você.
Interpretação para Libras	/SI/ /VOCÊ/ /VOTAR//NADA/ /PERDER/ /SUBMETER-SE/ /MANDAR-ME/
Voz do locutor em Português	Quem não tem o título de leitor ou quer transferi-lo, deve procurar o cartório eleitoral mais próximo até 5 de maio.
Interpretação para Libras	/POR-ISSO/ /VOCÊ/ /NÃO-TEM/ /VOTO/ /OU/ /QUER/ /MUDAR/ /CIDADE/ /PRECISA/ /IR/ /CARTÓRIO/ /ATÉ/ /CINCO/ /MAIO/.
Voz do locutor em Português	Não permita que decidam por você.
Interpretação para Libras	/SUBMETER-SE/ /NÃO/ /NADA/ /INICIATIVA/ /VOTO/ /VOCÊ/ /RESPONSÁVEL/
	Transcrição conforme FELIPE (2001)

CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE

Propusemo-nos a estudar os procedimentos técnicos utilizados para transferir significados de um código linguístico, língua portuguesa, para língua de sinais. Dessa forma, consideramos a propaganda do TRE de Mato Grosso do Sul de 30 segundos um trabalho que fornece um *corpus*² significativo para a pesquisa. Diferentemente do modo tradicional de examinar se o texto de partida foi adequadamente transposto na tradução, o nosso trabalho teve como objetivo observar o uso de padrões linguísticos utilizados na tradução/interpretação de Língua portuguesa para língua de sinais. O estudo foi realizado por meio da análise da fita de vídeo gravada em estúdio.

A leitura dos estudos linguísticos da Língua de Sinais (BRITO, 1995; BERNARDINO, 2000; QUADROS, 1997; QUADROS E KARNOPP, 2004) contribuiu para a classificação dos elementos constitutivos e o reagrupamento baseado em analogias, indicando um processo convergente, para depois desenvolver o aprofundamento, ligação e ampliação, como também os estudos sobre o processo tradutológico (BARBOSA, 2004; AUBERT, 1994; AZENHA JUNIOR, 1999). Portanto, inicialmente vislumbramos algumas categorias de análise, como:

² *corpus* tem sido definido como qualquer conjunto de textos (em oposição a frases), em formato eletrônico e que possam ser analisados.

- a) Condições sociais de produção da tradução/interpretação;
- b) Aspectos espaciais;
- c) Estratégias de escolha lexical e os procedimentos técnicos da tradução;
- d) O que não está nas mãos.

Realizamos a visualização exaustiva da gravação, levantamento das principais características referente às categorias elencadas anteriormente, como também a discussão sobre as soluções encontradas pelo tradutor para manter o texto em legenda o mais próximo possível do original.

As fontes bibliográficas foram usadas com a intenção de contrapor, de confrontar o uso da língua contida na produção da tradução para propaganda, de complementar e favorecer a análise.

TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO PARA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA

A tradução/interpretação de língua de sinais tem sido um novo campo de estudo, ainda com poucas publicações. Portanto, consideramos que este texto resultado do corpus analisado possa ser usado como ferramenta para o treinamento, ensino e fomento à pesquisa em tradução de língua de sinais. Estudos estes iniciados em uma perspectiva distanciada da cartesiana ou de unicamente aplicação de “técnicas de tradução”, estando em desuso essa vertente, já que a tradução consiste de escolhas, particular e subjetivamente influenciada por aspectos ideológicos, lingüísticos e culturais. (AUBERT, 1994)

No texto que segue desenvolvemos a análise dessa complexa ação do homem, da tentativa de reconstrução do sentido da mensagem, do tradutor modelando a realidade de acordo com as decisões que toma a fim de retextualizar um texto escrito em um contexto sócio-cultural específico.

a) Condições sociais de produção da tradução/interpretação

Uma agência de propaganda de Campo Grande – MS, em 2004, procurou o Centro de Apoio ao Surdo CAS/SEE/MS com o objetivo de contatar um tradutor/intérprete de língua de sinais, tinha como objetivo pesquisar quais as condições para execução do trabalho de interpretação, querendo de alguma forma se eximir do

pagamento desse profissional. Depois de alguns dias sem contato o CAS retornou a ligação para verificar a execução do trabalho de tradução/interpretação da propaganda do TRE, sendo informado que a empresa resolveu dispensar essa legenda. O CAS a fim de garantir o direito do surdo teve que negociar e reforçar que a legenda é direito de acessibilidade do cidadão surdo. Depois de mais alguns dias de negociação a empresa retorna a ligação para a contratação do tradutor/intérprete de língua de sinais.

O tradutor/intérprete recebeu um dia antes da filmagem a escrita das falas do vídeo, realizou a leitura do texto e procurou os sinais equivalentes e sinônimos, buscamos adequar as palavras ao interlocutor que imaginava: adulto escolarizado, criança, velho entre outros, procurando atingir a qualquer um que assistisse a propaganda. Trindade (2003) afirma que a legenda deve ser lida com facilidade pela grande maioria da população, precisa ter linguagem acessível para compreensão imediata.

O que Aubert (1994) denomina de rede de relações imaginéticas, parte do pensamento do tradutor, consiste na construção de hipóteses sobre os participantes (interlocutores) do texto que produz, mas o tradutor não tem controle algum sobre seus destinatários, nesse caso o espectador da propaganda. Assim o tradutor:

Negocia significados e sentidos não mais apenas com o texto original e com o constructo mental que corresponde à sua visão do autor original do texto, mas com o outro constructo mental, o de sua visão, unitária ou multifacetada, do conjunto de receptores da tradução que empreenderá do texto, ou, mais precisamente, do novo texto que substituirá o primeiro, na recepção do(s) seu(s) público(s)-alvo. É outra, portanto, a situação comunicativa, são outras as relações intersubjetivas e, assim, necessariamente será outra a abordagem do texto no decorrer da execução do ato tradutório (AUBERT, 1994, p.27)

O tradutor/intérprete ao tomar o texto em suas mãos não se preocupa apenas em adequá-lo ao seu interlocutor, mas também aos problemas de ordem lingüística. Como a Língua de Sinais Brasileira ainda está em processo de investigação não temos uma descrição das possibilidades de construção da mesma, não sendo possível em muitos casos a consulta à enciclopédias, glossários de termos técnicos ou à gramática da língua. Dessa forma, parece ser menos preocupante ao intérprete a fidelidade ao uso da forma ou estilo do texto original.

Sabemos que na data da gravação a mesma foi repetida inúmeras vezes, por conta das preocupações anteriormente citadas e porque o tempo de execução dos sinais deveria acompanhar o tempo de produção do áudio do vídeo e ao final deveria terminar alguns segundos antes, pois apesar de ainda ter áudio era incluída na tela a imagem do TRE. Após a gravação em uma sala a equipe deslocava-se para a “ilha de edição” onde imediatamente era sobreposta a imagem da legenda em sinais à propaganda, mas a equipe que ali estava pouco contribuía para a produção da interpretação, pois solicitavam apenas que fosse mais rápido, muitas vezes insinuando que o tradutor suprimisse alguns sinais sendo mais sucinto.

Deparamo-nos com um problema, tempo de produção da língua oral versus tempo de produção da língua de sinais, pois o fator determinante para a duração da exposição da legenda é o tempo da fala. Nos estudos da tradução a *explicitation hypothesis* (hipótese da explicitação) fica evidente a diferença de tempo. Blum-Kulka (1986) parte do pressuposto que as traduções são sempre mais longas que o texto de partida, não importando a língua, o gênero ou registro.

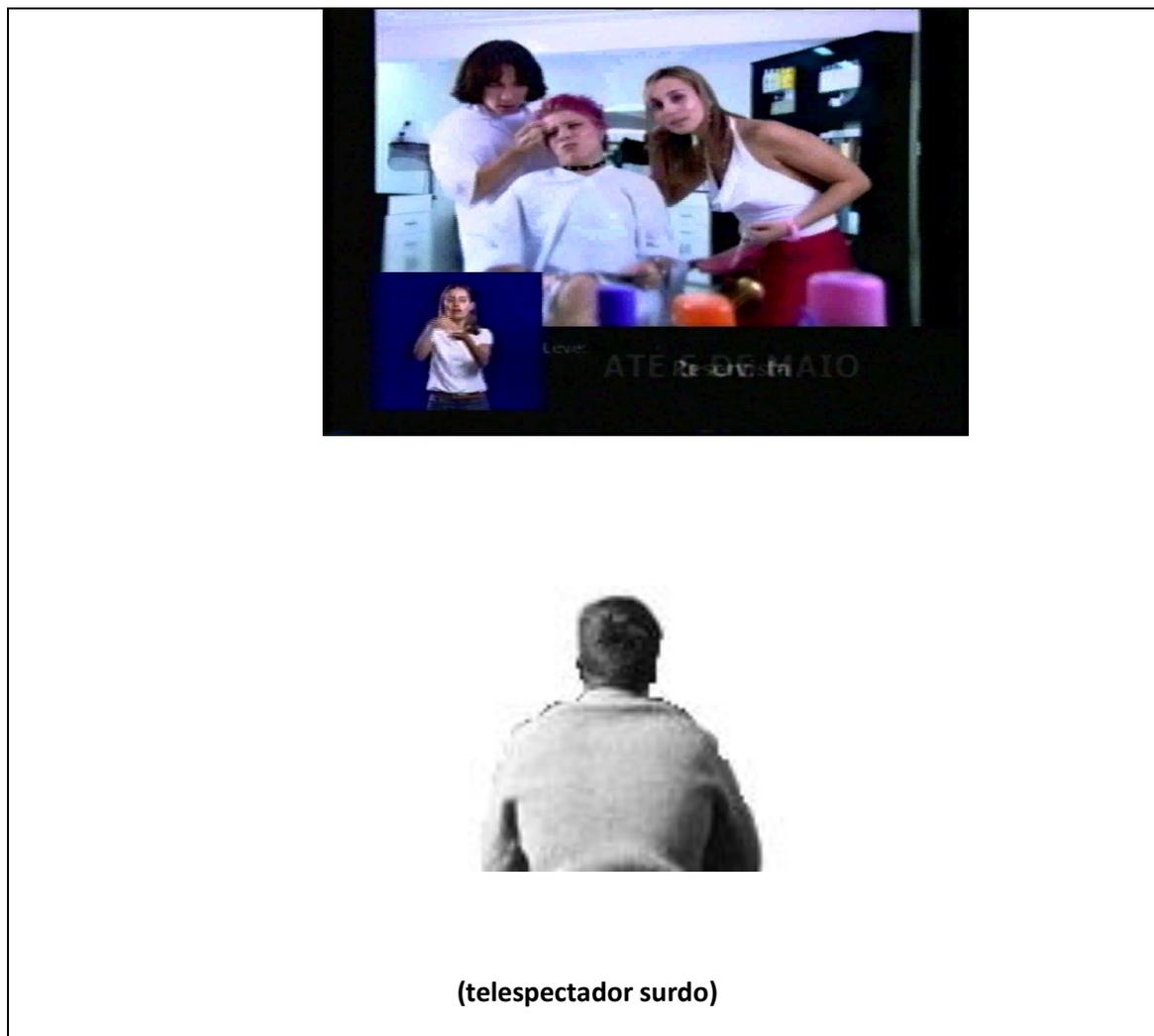
A escolha dos sinais da Libras não é algo simples, pois os sinais, em si mesmos, normalmente não expressam o significado completo do discurso. Este significado é determinado por aspectos que envolvem a interação dos elementos expressivos da linguagem. No ato da conversação, o receptor deve determinar a atitude do emissor em relação ao que ele produz” (QUADROS, 1995, p.1). Assim, cada receptor, ou melhor, telespectador atribui significado à esta expressão em sinais.

b) Aspectos espaciais

Na língua oral os vocábulos são organizados sequencialmente, ou seja, há uma linearidade dos segmentos sonoros, já nas línguas de sinais os elementos podem ocorrer simultaneamente, ou seja, um sinal é produzido em uma das mãos ao mesmo tempo em que a outra mão pode estar indicando outro signo e a face construindo outros elementos, queremos dizer que estes coocorrem em relação ao tempo. Sacks (1998, p.125) adverte se os sinais forem usados linearmente concomitante à fala “os surdos, embora consigam processar cada item à medida que surge, tem dificuldade para processar o conteúdo da mensagem como um todo quando todas as informações são expressas no fluxo de sinais como elementos sequenciais”.

Tomamos este ponto como análise neste subtópico. Assim, os aspectos espaciais determinam as relações gramaticais nas Línguas de Sinais, a primeira parte do vídeo consiste na apresentação de um diálogo entre a patricinha e a punk. A patricinha inicia: “Não, não, não vai cortar, cabelo tem que ser comprido [...]”.

Figura 1: Disposição dos interlocutores



Nesse momento o tradutor fez uso do *shifting*, pois a referenciação pode ser feita a partir da apontação na direção do interlocutor ou leve deslocamento do enunciador para o ponto de referência que ele passa a incorporar, assumindo a postura de primeira pessoa “eu”, pode-se utilizar trejeitos que a identificam e caracterizam o personagem. (BERNARDINO, 2000).

Figura 2: Incorporação da fala de um dos interlocutores



Nessa propaganda identificamos o leve deslocamento do corpo tradutor/intérprete, estabelecendo o ponto espacial com a reprodução do cenário do salão de beleza. Como a patricinha está à direita da tela o tradutor procurou o referente local real. Quadros (1997, p.57) afirma que “o uso dos indicativos espaciais, incluindo os pronomes, permite correferência explícita e reduz a possibilidade de ambiguidade”. Essa indicação espacial foi apresentada apenas pela direção do olhar, pois o tradutor olha para um ponto abaixo da sua linha do horizonte do seu lado direito enquanto sinaliza a fala da patricinha, pois a mesma está em pé e seu interlocutor nessa cena, a punk está sentada na cadeira do cabeleireiro. Assim, o referente foi estabelecido, não em um *locus* arbitrário, mas em um local análogo ao da produção do vídeo (cena) do salão e beleza, procurando usar a localização real dos participantes conversacionais, como Quadros (1997) aponta ser necessário na Libras. Bernardino (2000) afirma que a direção do olhar pode ser usada como sistema de referência pronominal. Verificamos, portanto que “a orientação é o

ponto central dos sistemas pronominais das línguas de sinais” (BRITO, 1995). Dessa forma, o tradutor fez uso da localização como um componente interno da estrutura dos sinais e como parte do espaço construindo a estrutura linguística.

Na segunda fase da filmagem em que é introduzida a voz masculina do locutor o tradutor assume uma posição ereta com olhar direto para câmera, ou seja, olhando para o telespectador, produzindo os sinais em direção a este, como no caso da expressão: “Não permita que decidam por você” a responsabilidade é sua. No pronome pessoal você a orientação da ponta do dedo é oposta à orientação de quem fala, em direção ao seu interlocutor, para Brito (1995) nos pronomes /EU/ e /VOCÊ/ na Libras se assume uma estratégia egooposta e estes situam-se no eixo antropocêntrico.

Dando continuidade, ao que se refere às escolhas sintáticas feitas pelo tradutor, estas também contribuem muito para a informalidade do texto. Ele fez com que o texto em Libras fosse direto e objetivo, proporcionando uma recepção rápida e de fácil compreensão para os espectadores. Ao traduzir o texto, o tradutor procurou manter essas características.

c) Estratégias de escolha lexical e os procedimentos técnicos da tradução

A procura de equivalências lexicais, o tradutor buscou nos campos semânticos termos que se aproximassem da intenção do texto fonte. Constatamos que na primeira fase do vídeo, da cena no salão de beleza, há uma aproximação maior com a tradução literal, pois há uma correspondência maior entre fala e os sinais, apesar do integral respeito às particularidades da língua espaço-visual; mas, na segunda parte do texto em que é introduzida a fala do locutor constatamos a incidência de tradução oblíqua³. Pudemos verificar esse fato na asserção que se segue.

Na primeira parte, na fala da patricinha: “*Não, não, não vai cortar, cabelo tem que ser comprido. Faz assim, coloca um aplique, pinta tudo de loiro e chapinha, chapinha... ai, vai ficar lindo*”, o tradutor/intérprete utilizou-se principalmente do sistema de classificação, reconstruindo um conjunto de elementos visuais para representar as ações; sistema de classificação instrumental ao representar o /CORTAR/ e /PINTAR/; e sistema de classificação funcional ao representar a /CHAPINHA/ associado ao sugar das bochechas, /APLIQUE/ fazendo o sinal de cola e de puxando o

³ Campos (1986) indica que a tradução oblíqua se distancia da estrutura do texto original. “A tradução oblíqua envolve uns quantos “procedimentos técnicos”, assim denominados, como, entre outros, a transposição, a modulação, a equivalência e a adaptação, procedimentos esses descritos e exemplificados por Vinay e Darbelnet”. (CAMPOS, 1986, p. 29)

maço de cabelo do couro-cabeludo de forma contínua e longa para que represente o cabelo comprido. Mais especificamente, na expressão “pinta tudo de loiro” o tradutor usou /PINTAR/ /LOIRO/ mais o movimento contínuo em várias partes da cabeça por si só expressou a referência do todo.

Voz da Patricinha em Português	Não, não, não vai cortar, cabelo tem que ser comprido.
Interpretação para Libras	NÃO/ /NÃO/ /CORTAR/ NÃO/ /COLAR/ fazendo o sinal de cola e de puxando o maço de cabelos do couro cabeludo de forma contínua e longa para que represente o cabelo comprido.

Voz da Patricinha em Português	Faz assim, coloca um aplique, pinta tudo de loiro e chapinha, chapinha... ai, vai ficar lindo”
Interpretação para Libras	/PINTAR//LOIR@//CHAPINHA/ associado ao sugar das bochechas /BONITO/ /ESPECIAL/.

Para Barbosa (1994, p.65) a tradução literal é “aquela em que se mantém uma fidelidade semântica estrita, adequando, porém a morfossintaxe às normas gramaticais da língua da tradução.” É um procedimento recomendável, sempre que possível. Logo em seguida:

Voz do locutor em Português	Quando você não vota, é isso que acontece... alguém decide por você.
Interpretação para Libras	/SI/ /VOCÊ/ VOTAR//NADA/ /PERDER/ /SUBMETER-SE/ /MANDAR-ME/

Já no segundo momento houve a necessidade de mudanças drásticas do texto fonte, como no caso da frase “alguém decide por você”, sendo feita a escolha por /PERDER/ /SUBMETER-SE/ /MANDAR-ME/.

Interpretação para Libras					
	/PERDER/		/SUBMETER-SE/		/MANDAR-ME/.
Este é um recorte da janela do intérprete que foi sobreposto à propaganda, perdendo a qualidade da imagem.					

Identificamos nessa sentença o uso do procedimento de modulação que para Barbosa (1994, p. 67) afirma ser reproduzir mensagens do texto na língua fonte para o texto na língua alvo, mas levando em consideração o modo como as línguas interpretam a experiência do real. Está relacionada a categorias do pensamento.

Um aspecto interessante neste discurso sobre o voto é o uso de expressões diretas como na fala do locutor: “*Não permita que decidam por você*”. O uso do termo “decidam”, produz o sentido de que “alguém escolhe em quem você vai votar” ao mesmo tempo em que apresenta um sujeito indeterminado. Esses aspectos certamente foram os que causaram maior dificuldade na tradução, e no processo de busca de uma expressão equivalente.

Acreditamos que se a expressão fosse traduzido de forma literal, como: /NÃO-PODER//ESCOLHER//VOCÊ/ denotaria a ideia de “não poder ser escolhido”, mas se perderia a partícula “por” da língua portuguesa que carrega a ideias de outra pessoa, “por” inexistente como um sinal único na libras. Dessa forma, pudemos observar que na tentativa do tradutor de manter a ideia de subordinação à escolha de outro foi feito pela utilização de um verbo direcional /MANDAR/ e a expressão facial de recolhimento e subordinação.

Voz do locutor em Português	“ <i>Não permita que decidam por você</i> ”.
Interpretação para Libras	/SUBMETER-SE//NÃO//NADA//INICIATIVA//VOTO//VOCÊ//RESPONSÁVEL/

Procurando manter o sentido de que você deve tomar a iniciativa de escolher em quem vai votar, expressado em português pelo “não permita” o tradutor fez a opção por usar /INICIATIVA/ /VOTO/, trocando sua posição, o que vinha no começo da frase em língua portuguesa “não permita” ficou no meio da sinalização.

Conforme Bernardino (2000) e Quadros (2003) a topicalização⁴ é muito frequente na língua de sinais em relação à construção na língua portuguesa. Constatamos que o tradutor usou a estrutura tópico-comentário nessa expressão, pois da construção em língua portuguesa “**Não permita que decidam por você**”, fez uso primeiro da ideia de decidirem por você e depois de não permitir.

Identificamos, portanto nessa asserção a impossibilidade de uma tradução palavra-por-sinal como apontado por Sacks (1998, p.42) “não é possível transliterar uma língua falada para a língua de sinais palavra por palavra ou frase-por-frase suas estrutura são essencialmente diferentes”.

Consideramos ser esta uma verdade absoluta, pois ao se traduzir de uma língua para outra, substitui-se mensagens em uma das línguas, não por unidades de códigos separadas, mas por mensagens inteiras de outra língua, com suas particularidades de contexto e uso. No dizer de Fernandes (1994) “*Todas as relações de contexto são base ou contribuem e interferem na relação da significação e de uso*”.

Nesse contexto, constatamos novamente o uso do procedimento de modulação. A Expressão em Libras “VOCÊ RESPONSÁVEL” ou “RESPONSABILIDADE SUA” é muito comum entre os surdos e foi usada pelo tradutor.

“Muitas expressões idiomáticas das línguas de sinais são diferentes daquelas das línguas faladas no mesmo país. Os trocadilhos são jogos de som das palavras, mas com os aspectos visuais dos sinais. (...) Muito humor baseado na fala se perde na Língua de /sinais e vice-versa.” (FREEMAN, CARBIN e BOESE, 1999, p.163)

Nos estudos tradicionais de tradução, essa “alteração” no texto fonte seria condenável, mas nos estudos contemporâneos a ação do tradutor/autor é evidentemente natural apesar de manter na construção apenas um certo grau de correspondência com o texto fonte. Aubert (1994) nos leva a refletir sobre a impossibilidade de “apagamento” do tradutor/intérprete das suas condições culturais e ideológicas que filtram a mensagem, considera ainda que a construção de desvios é muitas vezes imposta pela própria língua e culturas de partida e de chegada.

Há um aspecto que certamente causa maior dificuldade na tradução para propaganda televisiva, o da imagem na TV ser bidimensional, e se a produção do sinal

⁴ A Topicalização é o nome dado ao movimento de um constituinte para a posição de tópico do discurso. O(s) complementos em geral aparece(m) depois do verbo, mas no caso da topicalização os constituinte deslocado passa para o começo da sentença do verbo.

/SUBMETER-SE/ ou /SER-MANDADO/ for produzido de frente para o expectador isso pode causar ambiguidade, sendo melhor construído em uma produção lateral. Lembremos que no texto fonte “Não permita que decidam por você”, o sujeito que decide é indeterminado, devendo ser sinalizado em um local aleatório, mas o olhar minimiza essa dubiedade no momento da apreensão da mensagem pelo interlocutor surdo.

Português	Quem não tem o título de leitor ou quer transferi-lo, deve procurar o cartório eleitoral mais próximo até 5 de maio.
Interpretação para Libras	/POR-ISSO/ /VOCÊ/ /NÃO-TEM/ /VOTO/ /OU/ /QUER/ /MUDAR/ /CIDADE/ /PRECISA/ /IR/ /CARTÓRIO/ /ATÉ/ /CINCO/ /MAIO/.

No texto original a palavra transferir foi usada genericamente, mas na tradução para Libras o tradutor usou /MUDAR//CIDADE/, acrescentou o termo cidade. O acréscimo é outro procedimento muitas vezes produtivo na tradução. O verbo /MUDAR/ em Libras parece precisar de um complemento, mudar de onde para onde. Todavia, a interpretação final deveria ser deixada para que o interlocutor surdo a fizesse, visto que a transferência poderia ser de uma zona eleitoral para outra e não de uma cidade para outra. Apenas o sinal /MUDAR/ deixaria a questão em aberto para dedução, inferência e interpretação de cada sujeito receptor da mensagem.

d) O que não está nas mãos

As expressões faciais marcam tipos diferentes de questões, como construção negativa /afirmativa da sentença, sentenças relativas, condicionais, perguntas e perguntas retóricas. Podem indicar também informações adverbiais. (WILCOX E WILCOX, 2005).

Na tradução da fala da patricinha, além da questão de tomada do espaço da mesma e da inclinação do corpo, anteriormente discutido, identificamos que o tradutor procurou apresentar na sinalização a mudança de registro da voz, característico da articulação de uma menina, assim assume uma sinalização mais próxima ao corpo, as mãos mais “leves” e expressão facial de em algumas vezes de “metida”, enquanto ao assumir o narrador quando é introduzido o áudio da voz masculina o tradutor mantém o tronco erguido e a expressão facial mais neutra para marcar o discurso direto ao telespectador.

Para Bernardino (2000, p.133) essa referenciação não é apenas dêitica, mas “passa a ser uma expressão referencial descritiva, uma vez que o enunciado ‘incorpora’ o personagem, atribuindo-lhe características físicas (como trejeitos, expressões faciais e corporais etc.) e psicológicas (como alegria, tristeza, preocupação, etc.)”.

Ainda na fala da patricinha ao sinalizar o uso da chapinha, chupa as bochechas indicando os cabelos sendo prensados na chapa, configurando o uso do sistema descritivo que faz uso da expressão facial.

Na sentença proferida pelo narrador, anteriormente analisada: “*Não permita que decidam por você*”. A expressão facial de subordinação fica evidente com a inclinação e direcionamento do olhar para baixo, e a atribuição disso como ação negativa também no balançar da cabeça para os lados, quando sinaliza /INICIATIVA/VOTAR/ assume uma expressão facial de iniciativa e autonomia.

Além desses aspectos pertinentes à língua de sinais observamos que o tradutor/intérprete apresentou em alguns momentos uma sub-articulação oral, pois o mesmo estava desenvolvendo um processo mental de transposição de língua portuguesa para língua de sinais, mas esta sub-articulação oral não obscureceu ou impediu o uso da Língua de Sinais em suas particularidades gramaticais. Não interferindo, portanto, na compreensão da sinalização.

Considerações Finais

Deve-se considerar o conjunto de condicionamentos que derivam as formas particulares nas quais cada tradutor/intérprete está inserido e que conseqüentemente põe a mostra sua produção interpretativa, ou das competências, conversões, códigos próprios à comunidade a qual se destina, ou seja, ao espectador surdo.

Nesse caso, apesar da tradução/interpretação em Libras ser imposta aos produtores da propaganda, a fizeram. No espaço da agencia de propaganda a pressão foi sofrida pelo intérprete de Libras para que sinalizasse cada vez mais rápido, também pela falta de sensibilidade da equipe de filmagem. O intérprete além de interpretar teve que orientar à equipe sobre questões de enquadramento, contraste, repetição da filmagem até que ficasse um produto final bom (aceitável).

Propusemo-nos neste texto, produto do estudo tradutológico, não apenas analisar o produto do ato da tradução em confronto com o texto de partida, mas principalmente o processo de elaboração de uma tradução de língua portuguesa para língua de sinais.

A grande questão, quando nos interessamos pela produção da tradução/interpretação foi compreender: Como as “limitações” de diferentes códigos são sempre transgredidos pela invenção ou, pelo contrário, como as liberdades da interpretação são sempre limitadas? A partir de uma interrogação como esta será talvez mais inquietante a tentativa de análise dos “riscos” da interpretação em legenda para TV, pois atinge um número “invisível” de telespectador surdos e pode suscitar diferentes interpretações.

Embora a primeira vista pudéssemos achar que o texto fonte fosse curto e simples, pois consistia em 30 segundos de gravação, o ato tradutório nos levou a concluir que não existe tradução simples e muito menos o trabalho de simples tradução. Consideramos haver certa equivalência na tradução, como uma aproximação entre as duas línguas envolvidas; onde o tradutor/intérprete não é invisível e interage com o texto que produz, de modo a adaptá-lo às necessidades do público alvo, ele desenvolve uma reelaboração na língua alvo. “Tal reelaboração resulta em uma nova mensagem, mantendo com a primeira um certo grau de equivalência.” (AUBERT,1994).

Verificamos que o tradutor/intérprete procurou respeitar as particularidades da Língua de sinais espaço-visual, e para construção da enunciação fez uso de cadeia (sequência) de representação sígnica, localização interna do sinal, construção dêitica, processo anafórico, construção ideária, mímica e uso de verbos direcionais.

Pela análise de alguns trechos vitais da tradução para língua de sinais da propaganda do TRE, pudemos verificar que a transposição criativa do diálogo e do texto informativo é, sem dúvida, uma tarefa árdua e, obviamente, existiu deslizes nessa tradução.

Assim, podemos concordar com Muniz e Feitora (2004) quando afirmam que “traduzir é produzir sentidos, os quais variam conforme as convenções socioculturais de uma comunidade, reforçando a ideia de que traduzir é possível, impossível é pensar em tradução enquanto mera transposição de palavras de uma língua para outra”.

Finalizamos este trabalho com a consciência de que nenhuma tradução/interpretação é a única adequada, de modo que outro tradutor/intérprete poderia ter feito escolhas diferentes e mesmo assim chegar a um resultado satisfatório.

De qualquer forma, é imprescindível ter em mente que qualquer tradução/interpretação exige, além do conhecimento das duas línguas envolvidas, um trabalho de pesquisa e investigação muito grande por parte do tradutor.

REFERÊNCIAS

AUBERT, Francis Henrik. **As (in)fidelidades da tradução**: servidões e autonomia do tradutor. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

AZENHA JUNIOR, João. **Tradução técnica e condicionantes culturais**: primeiros passos para um estudo integrado. São Paulo: Humanistas/ FFLCH/USP, 1999.

BARBOSA, Heloisa Gonçalves. **Procedimentos técnicos da tradução**. 2ª ed., Campinas, SP: Pontes, 2004.

BENEDETI, Ivone c.; SOBRAL, Adail (orgs). **Conversas com tradutores**: balanços e perspectivas da tradução. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BERNARDINO, Elidéia Lúcia. **Absurdo ou lógica?** Os surdos e a produção lingüística. Belo Horizonte: Ed Profetizando Vida, 2000.

Brasil. Secretaria Nacional de Justiça. **A Classificação Indicativa na Língua Brasileira de Sinais** / Organização: Secretaria Nacional de Justiça. – Brasília: SNJ, 2009.

BRITTO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática da Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ – Departamento de Lingüística e filosofia, 1995.

CAMPOS, Geir. **Como fazer tradução**. São Paulo: Editora Vozes, 1986.

CAPOVILLA, Fernando; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: Edusp, 2001.

FELIPE, Tanya A. Introdução à gramática da Libras. In: BRITO, L. F. (org.). **Secretaria de Educação Especial/Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: SEESP, 1997.

_____. **Libras em contexto**: curso básico, livro do estudante. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos surdos, MEC; SEESP, 2001.

FREEMAN, CARBIN E BOESE. **Comunicação total**. Corde. Ministério da Educação e Cultura – MEC, 1999.

MUNIZ, Adeli; FEITORA, Ligia Dias. Os desafios do tradutor no processo de versão. In: **Anais do III Congresso Ibero-americano de tradução e interpretação**. Novos tempos, velha arte: tradução, tecnologia, talento” 10 a 13 de maio de 2004. São Paulo: UNIBERO, 2004.

PAGURA, R. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. *DELTA*, vol. 19, nº spe, p.209-236, 2003.

QUADROS, R. M. de. **A expressividade da língua de Sinais**, 1995.

_____. **Educação de Surdos, aquisição de linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. / secretaria de Educação Especial; Programam nacional de Apoio à Educação dos Surdos – Brasília: Mec; SEESP, 2003.

QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos* Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

Trindade, Elaine Alves. *Literatura no Cinema: Os desafios da tradução para legendas*. In: *Anais do III Congresso Ibero-americano de tradução e interpretação. Novos tempos, velha arte: tradução, tecnologia, talento*” 10 a 13 de maio de 2004. São Paulo: UNIBERO, 2004.

WILCOX, Sherman; WILCOX, Phillis Pervin. **Aprender a ver: o ensino da Língua de Sinais Americana como Segunda língua**. Trad. Tarcísio de Arante Leite. *Coleção cultura e diversidade*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

Estudo contrastivo do uso de Alocutivos em italiano, português e espanhol europeus e português brasileiro

Tommaso Raso*

Flávia Leite**

RESUMO

O artigo estuda a unidade informacional de alocutivo contrastando espanhol europeu (EE), português europeu (PE), italiano (I) e português brasileiro (PB), com base na Teoria da Língua em Ato. O estudo se baseia na análise de 15 textos para cada língua, exceto para o PE em que constam 30 textos (todos paritariamente divididos em monólogos, diálogos e conversações), que possuem em média 1500 palavras retirados de 4 corpora de fala espontânea comparáveis: o C-ORAL-ROM e o C-ORAL-BRASIL. Foram estudados a função e a frequência da unidade; suas características acústicas; sua distribuição; sua variação lexical; e as diferenças nas várias tipologias e no discurso reportado. Os resultados apontam para interessantes diferenças interlinguísticas. A conclusão sugere uma explicação de caráter sociolinguístico para esses resultados.

Palavras-chave: Estrutura informacional; alocutivos; comparação interlinguísticas; português do Brasil; português europeu; espanhol europeu; italiano.

RESUMEN

El artículo estudia la unidad informacional de alocutivo comparando el Español (EE), Portugués Europeos (PE), Italiano (I) y Portugués Brasileño (PB), con base en la Teoría de la Lengua en Acto. El estudio está basado en el análisis de 15 textos para cada lengua, excepto para el PE en el que se cuentan 30 textos (todos igualmente divididos en monólogos, diálogos y conversaciones), esos poseen cerca de 1500 palabras retiradas de 4 corpora de habla espontánea comparables: el C-ORAL-ROM y el C-ORAL-BRASIL. Fueron estudiadas la función y la frecuencia de la unidad; sus características acústicas, su distribución; su variación lexical; y las diferencias entre las varias tipologías y en el discurso reportado. Los resultados apuntan para interesantes diferencias interlinguísticas. La conclusión sugiere una explicación de carácter sociolinguístico para esos resultados.

Palabras llaves: Estructura informacional; alocutivos, comparación interlinguísticas, Portugués de Brasil; Portugués Europeo, Español Europeo; Italiano.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho estuda as unidades informacionais de alocutivos (ALL)¹, com base na Teoria da Língua em Ato (CRESTI 2000), no espanhol europeu (EE, variedade da região de Madrid) e no português europeu (PE, variedade da região de Lisboa), além de comparar os resultados com os dados obtidos no estudo do português brasileiro (PB, variedade de Minas Gerais) e do italiano (I, variedade da Toscana) (RASO-GOULART

* é doutor pela Università di Napoli Federico II

** é graduanda da Faculdade de Letras da UFMG

¹ Ver seção 2.2 por uma definição aprofundada.

2009). Para isso, foram analisados 15 textos do EE e 30 do PE², somando-se os resultados de Raso e Goulart (2009) que trabalharam com 15 textos do PB e 15 do I. Os textos foram extraídos de dois corpora comparáveis: o C-ORAL-ROM (CRESTI-MONEGLIA, 2005; 2007; MONEGLIA, 2000) e o C-ORAL-BRASIL (RASO-MELLO, 2009; 2010). O objetivo é estudar interlinguisticamente as unidades informacionais de alocutivo para: 1- comparar a frequência da unidade; 2- analisar suas características acústicas; 3- analisar a variação lexical; 4- analisar a variação de *tokens* e *types* dentro de cada uma das tipologias interacionais previstas nos corpora comparáveis (diálogo, monólogo e conversação); e 5- verificar a preferência distribucional da unidade nas quatro línguas. As conclusões fornecem dados significativos a serem utilizados para trabalhos de cunho sociolinguístico; entretanto um estudo nessa ótica não entra no escopo do trabalho.

O C-ORAL-ROM é um corpus das quatro principais línguas românicas europeias (Italiano, Francês, Espanhol e Português Europeu), segmentado por enunciados e unidades tonais, e alinhado através do software WinPitch³ (o que permite examinar ao mesmo tempo som, espectrograma e texto). Os subcorpora que compõem o C-ORAL-ROM são formados, cada um, por 300.000 palavras, sendo 150.000 para o âmbito formal e 150.000 para o âmbito informal; no âmbito informal, que é o único levado em consideração nesse estudo, os textos são divididos igualmente nas tipologias interacionais dialógica, monológica e conversacional. O C-ORAL-BRASIL⁴ é a quinta ramificação do C-ORAL-ROM, ao qual é comparável por arquitetura e critérios de segmentação.

2. METODOLOGIA

2.1 A Teoria da Língua em Ato

O marco teórico que embasou a pesquisa foi a Teoria da Língua em Ato (CRESTI, 2000; MONEGLIA, 2005; RASO-MELLO-JESUS-DE DEUS, 2007; VALE, 2009; CRESTI –MONEGLIA, 2008; MONEGLIA, 2005), segundo a qual haveria uma

² A razão pela qual a base de dados do PE é duas vezes aquela das outras línguas é a baixíssima frequência dessa unidade nos textos de PE. Quisemos ter a certeza de que a frequência não fosse devida aos textos escolhidos mas refletisse uma característica geral do corpus. A segunda amostra confirmou a média da primeira.

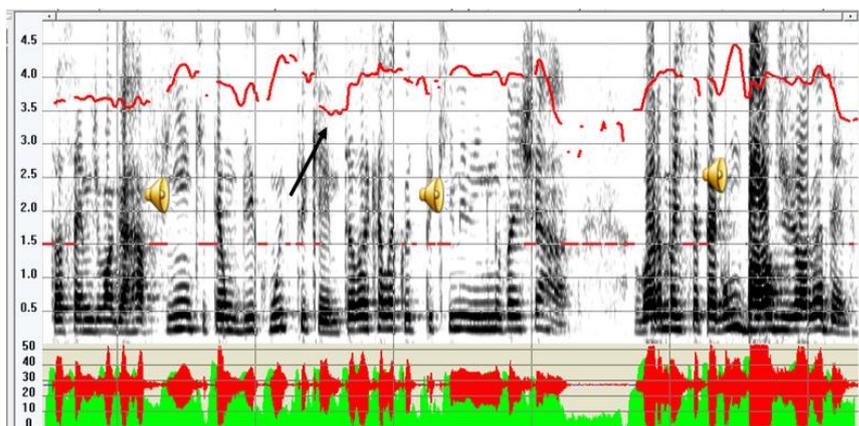
³ www.winpitch.com

⁴ O Projeto C-ORAL-BRASIL é coordenado por Tommaso Raso e Heliana Mello da Universidade Federal de Minas Gerais e é financiado pela FAPEMIG, pelo CNPQ, pela UFMG e pelo Banco Santander.

correspondência biunívoca entre a unidade de ação (ilocução) e o enunciado (ato locutório ou contraparte linguística da unidade de ação) (AUSTIN, 1962), cuja interface seria constituída pela prosódia. De acordo com essa teoria, a fala pode ser segmentada em enunciados, cuja fronteira seria constituída por uma quebra prosódica percebida como terminal (/). O enunciado, por sua vez, pode ser dividido em unidades tonais, cujas fronteiras são constituídas por quebras prosódicas percebidas como não terminais (/). A Fig. 1 mostra uma sequência de 3 enunciados, cuja transcrição etiquetada é a seguinte:

tá saindo de uma garrafinha que tem um bico muito pequeno // =COM= então daquela coisa pequeninim nũ vai encher rápido // =COM= agora imagina cê pega um balde e joga dentro // =COM=

FIGURA1 [Som](#) ([som 1](#), [som 2](#), [som 3](#))



É possível notar que entre o primeiro e o segundo enunciado, no ponto indicado pela seta, não há pausa alguma, assim, é a percepção de um perfil terminal que permite a segmentação e a apreciação dos dois enunciados como autônomos. Ao contrário, é muito frequente termos pausas, até longas, dentro de um enunciado, sem que, entretanto, se perceba nem a realização de uma ilocução nem um perfil terminal.

O enunciado é, portanto, considerado a menor unidade da fala autônoma pragmaticamente, ou seja, capaz de veicular uma ilocução. A ilocução veiculada naturalmente não depende do conteúdo locutivo e é identificável essencialmente por parâmetros prosódicos. As Fig. 2-4 mostram o perfil prosódico de 3 ilocuições diferentes com o mesmo material locutivo. Trata-se, respectivamente, de uma ilocução de asserção, de sarcasmo e de pergunta total, com o seguinte conteúdo locutivo: *João vai pro Rio //*

FIGURA. 2 ([som](#))

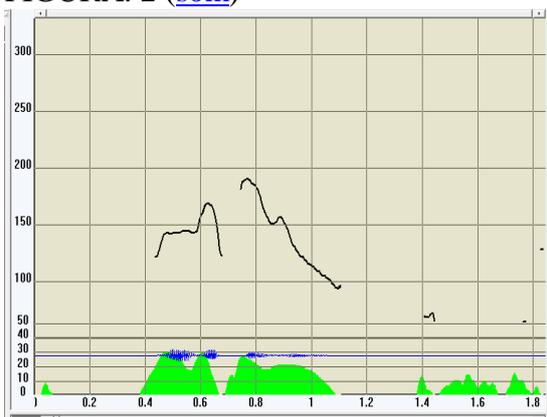
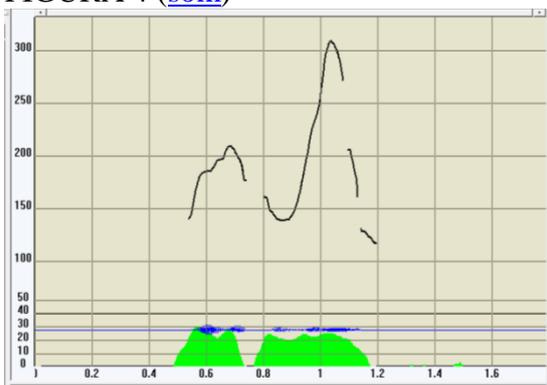


FIGURA 3 ([som](#))



FIGURA 4 ([som](#))



Entre enunciado e ilocução existe, em princípio, uma relação biunívoca, pois, em geral, um mesmo enunciado é capaz de veicular somente uma ilocução⁵. Um enunciado pode ser simples ou complexo. O enunciado é simples quando constituído de uma única unidade tonal (em princípio correspondente a uma unidade informacional). Nesse caso a unidade deve ser a de Comentário, ou seja, aquela que carrega a força ilocucionária e

⁵ Para situações em que o princípio da biunivocidade se perde, veja-se Cresti 2009.

confere de fato autonomia ao enunciado. O enunciado complexo é composto pela unidade de Comentário e uma ou mais outras unidades com funções variadas.

A unidade de Comentário (COM) é, assim, considerada necessária e suficiente para a composição de um enunciado. Seu perfil entonacional é variado, como se viu, dependendo da ilocução veiculada, e sua distribuição é livre. As outras unidades, todas opcionais, são identificáveis com base em função, perfil entonacional e distribuição característicos. Cada unidade possui uma função diferente, um perfil prosódico característico (t'HART-COLLIER-COHEN, 1990) e uma diversa distribuição com relação ao COM. Tópico (TOP) e Apêndice (de Comentário, APC, e de Tópico, APT), junto com o COM, compõem o texto do enunciado propriamente dito. Parentéticos (PAR) e Introdutor locutivo (INT), mesmo não compondo diretamente o texto, são dirigidos a ele, com funções específicas. Outras unidades, os Auxílios Dialógicos (AUX), possuem função dialógica, ou seja, são dirigidas ao interlocutor e não compõem o texto do enunciado propriamente dito nem se referem a ele.

As Fig. 5 e 6 mostram a realização, em duas unidades tonais, do mesmo conteúdo locutivo que nas Fig. 2-4 são realizadas em uma unidade única. Na Fig. 5 o conteúdo é realizado como *João* /=TOP= *foi pro Rio* // =COM=. Na Fig. 6 o conteúdo é realizado como *João* /=COM= *foi pro Rio* // =APC=. É interessante notar que a unidade que confere autonomia ao enunciado é sempre a unidade de COM, independente da parte do conteúdo locutivo que ela realiza. Nas Fig. 5 e 6 as ilocuções realizadas são de asserção, e são, portanto, melhor comparáveis com a Fig. 2.

FIGURA 5 ([som](#))

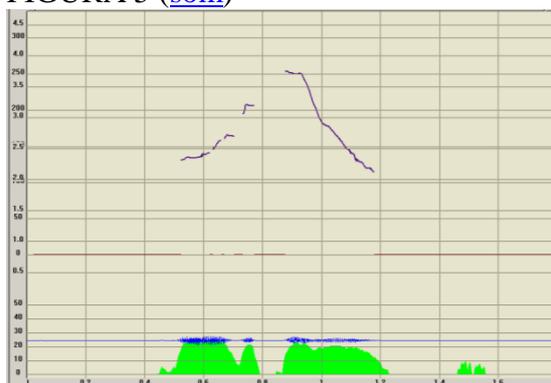
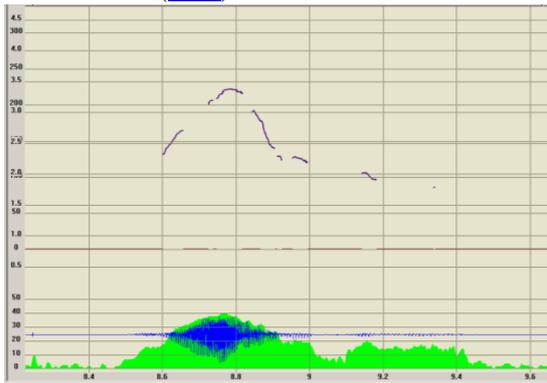


FIGURA 6 (som)



Os enunciados das Fig. 2-6 são realizados em laboratório pela mesma voz e são, portanto, comparáveis. Segue aqui uma rápida exposição das características das diferentes unidades informacionais.

1. O TOP tem por função a delimitação semântica do COM, ou seja, a definição do âmbito de aplicação da força ilocucionária. Distribucionalmente vem sempre antes do COM. Entonacionalmente é a única unidade, além do Comentário, que possui foco funcional, nesse caso sempre à direita (ALVES DE DEUS, 2008; RASO-MELLO, no prelo; SIGNORINI, 2004.)

2. O Apêndice (de Tópico ou de Comentário, APT e APC, respectivamente) tem como função a integração textual da unidade da qual é apêndice. Distribucionalmente segue sempre a unidade que integra. Entonacionalmente, o APT possui um perfil descendente ou com um pequeno movimento, mas sem foco, enquanto o APC possui perfil descendente ou nivelado, sempre sem movimento (CRESTI- FIRENZUOLI 2002; JESUS, 2008; para o PB RASO-MELLO, no prelo; RASO-ULISSES, 2008; OLIVEIRA, 2009).

3. O Parentético (PAR) possui uma função metalinguística, frequentemente modalizadora, e indica ao interlocutor como interpretar o conteúdo do enunciado. Distribucionalmente pode ocupar qualquer posição, inclusive interrompendo outra unidade textual, com a exceção do começo absoluto do enunciado. Entonacionalmente possui um perfil nivelado, uma frequência mais baixa do que o resto do enunciado, frequentemente com uma maior velocidade de elocução (TENANI, 1996; SCHNEIDER 2007; TUCCI, 2009; MOTA, 2010; VALE, 2010.).

4. O Introdutor Locutivo (INT) tem como função introduzir uma metailocução (como o discurso reportado, uma lista, uma exemplificação, etc.) e marcar, portanto, a suspensão

pragmática do enunciado, ou seja, a passagem para um *aqui e agora* diferente daquele da situação comunicativa (GIANI, 2003 e 2004; CORSI, 2009; MAIA-RASO, em preparação.)

Por outro lado, os AUX (CRESTI, 2000; CRESTI-MONEGLIA, 2008; FROSALI, 2008; MAIA-RASO-ANDRADE, 2008) têm como função ajudar na interação entre os interlocutores, cada um deles com função, perfil e distribuição próprias. Seu papel é desempenhar funções relacionadas à regulação do bom funcionamento da comunicação, como por exemplo, sinalizar, alertar, reforçar ou dirigir-se ao interlocutor de maneira explícita. Dentre as várias unidades informacionais pertencentes a esse grupo encontram-se os ALL, objetivo principal deste trabalho. Além dele fazem parte também dos AUX:

1. os Conativos (CNT), com a função de induzir o interlocutor a fazê-lo desistir de algo; têm perfil descendente, intensidade alta e duração curta, distribuição em começo ou final de enunciado; são pouco frequentes;
2. os Fáticos (PHA), com a função de sinalizar a abertura do canal e o contato com o interlocutor, têm perfil nivelado, intensidade baixa e duração curta, distribuição livre; são muito frequentes;
3. os Incipitários (INP), com a função de iniciar um enunciado marcando um contraste (de natureza afetiva) com o anterior, têm perfil ascendente-descendente, intensidade forte e duração curta; são medianamente frequentes;
4. os Conectores Textuais (DCC), com a função de iniciar um enunciado marcando a continuidade com o anterior, têm perfil modulado, intensidade alta e duração longa; são frequentes;
5. os Expressivos (EXP), com a função de dar suporte emocional ao ato realizado no COM, têm perfil variável, intensidade média a forte, duração média, velocidade alta; são medianamente frequentes.

2.2 Os Alocutivos

Os ALL têm como função se dirigir ao interlocutor, e, portanto, identificá-lo ou marcar o tipo de coesão social com ele existente. Entonacionalmente possuem uma intensidade média ou baixa, com perfil nivelado ou levemente modulado. Diferentemente dos outros AUX, os ALL mantêm uma ligação com o valor semântico dos lexemas utilizados, que,

nos outros AUX são dessemantizados, mantendo unicamente o valor de conectores pragmáticos⁶.

2.2.1. Unidades Informacionais de Alocutivo versus Ilocução de chamamento

Não se deve confundir a ilocução de chamamento com as unidades informacionais de alocutivo, ainda que apresentem semelhanças com relação ao conteúdo locutivo. Esta última possui apenas uma função dialógica, cujo objetivo é manter o bom regulamento da interação, identificando para quem a mensagem está endereçada ou marcando o tipo de coesão social existente; por outro lado, a ilocução de chamamento é um COM. Portanto, se a ilocução de chamamento possui autonomia pragmática, o ALL é apenas uma unidade opcional, pragmaticamente não autônoma.

Nas FIG. 7 e 8 abaixo podem-se perceber claramente as diferenças entonacionais entre essas duas unidades informacionais. Para isso, buscou-se apresentar dois trechos em que o mesmo conteúdo locutivo assume para um mesmo falante a função de Comentário com ilocução de chamamento (FIG. 7) e a função de Alocutivo (FIG. 8)⁷. As diferenças principais mostram a necessidade de uma maior duração e intensidade da unidade de COM, que deve também apresentar um foco funcional para que a ilocução possa ser veiculada. No caso, o conteúdo locutivo (que corresponde ao apelido do interlocutor) é pronunciado pelo mesmo falante e é direcionado ao mesmo interlocutor. Ambas as imagens apresentam uma linha temporal com a mesma duração (7 décimos de segundo). Isso permite visualizar imediatamente as diferenças entre a unidade de COM da FIG. 7 e a unidade de ALL, marcada em preto dentro do enunciado da FIG. 8.

Em termos de duração, a ilocução de chamamento é cinco vezes maior do que o alocutivo, possuindo uma duração de cinco décimos de segundo contra um décimo de segundo de duração do alocutivo. Quanto à variação da curva de F0, o COM de chamamento apresenta uma variação da frequência fundamental de mais de 150hz, iniciando de forma ascendente em 325hz, subindo para mais de 350hz e descendo para 200hz. O foco entonacional desta ilocução está na parte esquerda, como é típico na

⁶ Com uma parcial exceção no caso dos conectores, que mantêm o valor morfológico de conjunções ou locuções conjuncionais.

⁷ O ALL está selecionado em escuro na parte direita da figura.

ilocução de chamamento proximal. A variação da frequência fundamental do alocutivo, registrada em 75hz, é significativamente menor que a do COM de chamamento. A curva entonacional do alocutivo é apenas descendente (não possuindo, portanto, foco entonacional), iniciando-se em 250hz e executando um movimento de descida até 175hz.

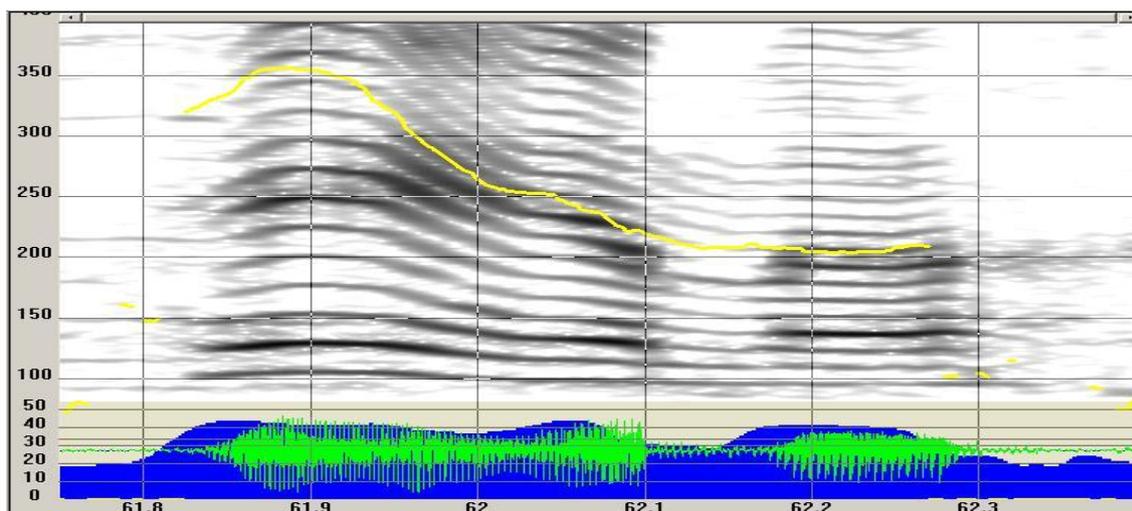
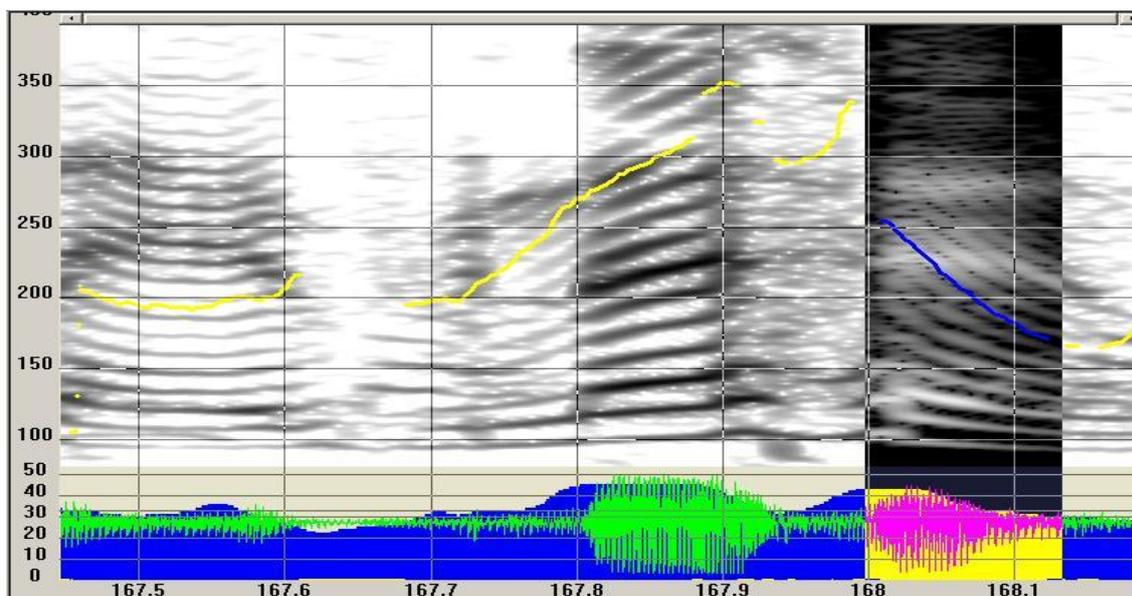


FIG. 7 ([som](#))

*FLA: *Rena* // =COM=

FIG. 8 ([som](#))



*FLA: *é uma neve* / =COM= *né* / =PHA= *Rena* // =ALC=

2.3. Coleta de dados e resultados

Para a análise comparativa dos alocutivos entre EE, I, PB e PE, foram analisados 75 textos de fala espontânea, cada um de cerca de 1500 palavras; desses, 15 para o EE, o I e o PB, e 30 para o PE, pois este último apresentou índices muito inferiores aos das outras línguas românicas. Tais textos foram distribuídos nas três tipologias interacionais previstas: 5 e 10 monólogos, 5 e 10 diálogos, 5 e 10 conversações de EE, I, e PB de um lado e PE de outro, respectivamente. Os dados relativos a I e PB se referem ao trabalho realizado por Raso e Goulart (2009).

Os resultados apresentados nas quatro línguas românicas possuem um grau estatístico de confiabilidade variável: maior quanto à frequência de *tokens*, menor quanto à frequência de *types*, que precisaria de uma confirmação com base em uma amostra maior.

2.3.1. As características dos textos e dos informantes

As características dos informantes e dos textos escolhidos, para cada língua, são as seguintes:

Número de participantes nas conversações: 24 para o EE, 18 para o I, 24 para o PB e 34 para o PE;

Número de participantes nos diálogos: 10 para EE, 12 para o I, 10 para o PB, 21 para o PE;

Número de participantes nos monólogos: 5 para o EE, 11 para o I, 10 para o PB e 19 para o PE;

Total de participantes: 39 para o EE, 41 para o I, 44 para o PB e 74 para o PE. Os números são, portanto, comparáveis, considerando-se que o PE apresenta uma quantidade de textos em dobro comparando-se com as outras línguas e que o EE simplesmente não sinaliza o interlocutor dos monologantes.

Sexo dos participantes: para o sexo feminino temos 18 informantes no EE, 16 no I, 23 no PB e 29 no PE; para o sexo masculino, 20 no EE, 14 no I, 18 no PB e 30 no PE. Em todas as línguas existe, portanto, um bom equilíbrio entre os dois sexos.

Idade dos participantes: 2 menores de idade para o PB e nenhum para as outras línguas; na faixa e 18 a 25 anos, 13 para o EE, 5 para o I, 18 para o PB e 22 para o PE; na faixa dos 26 aos 40 anos, 21 para o EE, 25 para o I, 8 para o PB e 23 para o PE; na faixa dos 41 aos 60 anos, 7 para o EE, 6 para o I, 11 para o PB e 24 para o PE; há também 1 informante com mais de 60 anos no I, 4 no PB e 2 no PE; 2 dos informantes do I e 2 do PE são de idade desconhecida. Isso mostra que todas as faixas etárias são representadas em todas as línguas, e sem grande divergência.

Nível de escolaridade dos participantes: sem estudo ou até primeiro grau completo 5 no EE, 9 no I, 10 no PB, 1 no PE; com segundo grau completo 16 no EE, 1 no I, 15 no PB, 3 no PE; com terceiro grau completo 18 no EE, 29 no I, 19 no PB, 69 no PE; para 2 informantes do I não é conhecido o grau de escolaridade. Nesse caso nota-se um certo desequilíbrio: o PE e, em medida muito menor o I, tendem a representar em medida privilegiada as faixas de escolaridade mais altas.

As situações comunicativas gravadas: nos textos dialógicos, seja entre duas ou mais pessoas, o EE representa um conversa entre amigos em uma festa, um diálogo entre parentes em uma loja, uma conversa entre amigos tomando café e 7 conversas entre amigos ou parentes sem ação nenhuma, ou em casa ou na universidade. O I representa uma conversa entre vendedor e clientes, uma entre mãe e filha, uma entrevista a um amigo durante almoço, uma entrevista a uma empregada durante a limpeza de casa, uma entrevista a um artesão, uma conversa entre amigos cozinhando, uma explicação de um jogo entre amigos, a discussão de um projeto entre alunos e professores e um bate-papo entre amigos. O PB representa 3 conversas entre amigos, duas amigas conversando enquanto guardam as compras, um engenheiro e um pedreiro em uma obra, três conversas durante jantar ou lanche, um grupo de faxineiras de um prédio conversando durante a pausa do almoço. O PE representa somente conversas entre amigos ou conhecidos em casa, ou, na maioria dos casos, na universidade, sem acionalidade alguma. O quadro comparativo mostra que se PB e I representam uma variação diafásica significativa, o EE, e principalmente o PE, representam situações repetitivas.

Posteriormente analisaremos os possíveis efeitos das características dos textos e dos informantes sobre os dados.

2.3.2. Tokens

As tabelas 1-4 mostram que o PB é a língua que mais se utiliza de alocutivos, apresentando uma quantidade de *tokens* superior àquela das demais línguas, seguido pelo EE, pelo I e por último pelo PE. Note-se que os dados do PE se referem a uma base de dados duas vezes superior às das outras línguas. Estatisticamente, portanto, seus valores, para os fins de comparabilidade com as demais línguas, deveriam ser divididos por dois.

Tabela 1

Conversação

	Português Brasileiro	Espanhol Europeu	Italiano	Português Europeu
<i>Tokens</i>	81	43	26	8

Tabela 2

Diálogo

	Português Brasileiro	Espanhol Europeu	Italiano	Português Europeu
<i>Tokens</i>	38	12	16	6

Tabela 3

Monólogo

	Português Brasileiro	Espanhol Europeu	Italiano	Português Europeu
<i>Tokens</i>	14	7	1	6

Tabela 4

Total de Alocutivos

	Português Brasileiro	Espanhol Europeu	Italiano	Português Europeu
<i>Tokens</i>	133	62	43	20

Cabe justificar que o número alto de alocutivos no *corpus* do PE no quadro dos monólogos não pode ser considerado um fator de grande importância, pois dos 6 ALL, 5 são utilizados pelo mesmo falante em um único texto.

Proporcionalmente falando, a frequência de ALL encontrados em PB é mais de 2 vezes superior à do EE e mais de 3 vezes a do I. Mas o que impressiona é a distância com o PE, que apresenta uma frequência 13 vezes menor que a do PB, 6 vezes menor que a do EE e 4 vezes menor que a do I.

2.3.3. *Types*

As tabelas 5, 6 e 7 mostram os lexemas encontrados na amostra e suas quantidades, respectivamente para as interações conversacionais, dialógicas e monológicas. A tabela 8 oferece os dados totais.

Tabela 5

Conversação

	Português Brasileiro	Espanhol Europeu	Italiano	Português Europeu
Total de lexemas	9	10	4	5
Tipos de lexema	Nome próprio: 56	Nome próprio: 15	Nome próprio: 21	Ó / nome: 1
	Minha filha: 8	Hija mia: 2	Ragazzi: 3	Ó senhor doutor: 2
	Menina: 6	Rica: 1	Bella: 1	Ó senhora doutora: 2
	Senhora: 3	Hombre: 7	Nonna: 1	Senhor doutor: 2
	Mãe: 2	Mamá: 2		Ó senhor engenheiro: 1
	Gente: 2	Tia: 9		
	Bobo: 1	Cariño: 1		
	Moço: 1	Mi niña: 2		
	Filho: 2	Hija: 3		
		Tú: 1		

Observa-se que nas interações conversacionais houve a ocorrência de 81 *tokens* em PB, 43 em EE, 26 em I e 8 em PE. Proporcionalmente o PB apresenta uma ocorrência de 1,8

vezes a mais que o EE, 3,1 vezes maior que o I e 20,2 vezes maior que o PE. Quanto a variação de *types*, nessa mesma tipologia encontramos 9 possibilidades no PB, 10 no EE, 4 no I e 5 no PE (porém no dobro de textos). Os nomes próprios são considerados em conjunto como um *type* único.

É importante ressaltar, quanto aos dados do PE apresentados na tabela 5, que cinco dos seis diferentes tipos de lexemas foram enunciados pelo mesmo falante, na mesma gravação e em discurso reportado.

As interações conversacionais são aquelas que apresentam o maior número de alocutivos em todas as línguas, e este fato pode ser explicado pela constante necessidade de o interlocutor identificar para quem está passando a mensagem, já que dada a presença de mais interlocutores isso não é sempre situacionalmente dado. Nas interações conversacionais aparecem, portanto, ambas as funções do ALL: identificar o interlocutor e sinalizar a coesão social.

Tabela 6

Diálogo

	Português Brasileiro	Espanhol Europeu	Italiano	Português Europeu
Total de lexemas:	6	4	2	6
Tipos de lexema:	Nome próprio: 31	Nomes próprios: 1	Nomes próprios: 7	Nome próprio: 1
	Minha filha: 2	Tía: 3	Mamma: 6	Ó amigo: 1
	Filha: 2	Hija: 1	Te: 1	Ó / nome próprio: 2
	Gente: 1	Hombre: 7		Ó minha senhora: 1
	Moço: 2			Ó dona Laura: 1

Nas interações dialógicas o PB apresentou 38 *tokens*, o EE 12, o I 13 e o PE 6. Proporcionalmente o PB apresenta uma ocorrência 3 vezes maior do que o EE, 3 do que o I e 12,6 vezes maior do que o PE.

Nessa mesma tipologia foram encontrados 6 *types* no PB, 4 no EE, 2 no I e 6 no PE. Proporcionalmente o PB apresenta uma ocorrência 1,5 vezes maior que o EE, 3 vezes maior que o I e 2 vezes maior que a de PE.

Nos diálogos, o número de ALL encontrados é significativamente menor que na conversação, pois, neste caso, não há a necessidade de diferenciar para quem se está direcionando a mensagem. Como essa função em princípio não é necessária, os ALL servem para desempenhar uma função afetiva entre participantes da interação que, através deles, reiteram certo grau de coesão na interação.

Tabela 7

Monólogo

	Português Brasileiro	Espanhol Europeu	Italiano	Português Europeu
Total de lexemas:	4	2	1	3
Tipos de lexema:	Nome próprio: 10	Nomes próprios: 4	Nomes próprios: 1	Man: 4
	Minha filha: 1	Hombre: 3		Minha querida senhora: 1
	Senhora: 2			Ó mãe: 1
	Meu filho: 1			

Nas interações monológicas foram encontrados 14 *tokens* no *corpus* do PB, 7 no EE, 1 no I e 6 no PE. No caso do PE, 5 dos 6 ALL foram encontrados no mesmo texto.

O número total de *types* lexicais, somando-se os textos das três diferentes tipologias, é de 9 para o PB, 10 para o EE, 5 para o I e 10 para o PE. No caso do PE, como já foi dito, a base de cálculo é duas vezes aquela das outras línguas. No caso dos *types*, contrariamente aos *tokens*, não podemos estabelecer uma proporção dividindo por dois os resultados obtidos. O mais justo parece considerar como proporção algum ponto

dentro de um intervalo entre 5 e 10 *types*. É interessante notar que, enquanto a ocorrência de *tokens* no PB é muito mais alta do que nas outras línguas (respectivamente 2, 3 e 13 vezes maior), o mesmo não acontece ao compararmos a quantidade de *types*: em particular, o EE apresenta a mesma variação de *types* do PB, e o PE, que apresentava uma distância tão grande das outras línguas quanto à ocorrência dos ALL, mostra em números absolutos a mesma variação do que o PB. Além disso, a variação de *types* em PE seria ainda maior se considerássemos como *types* diferentes os casos em que o alocutivo é precedido por *ó*. Mesmo considerando que a base de cálculo é diferente, o resultado do PE é surpreendente, e uma explicação deve ser tentada.

Note-se também que em todas as línguas a ocorrência de ALL de nomes próprios é alta em relação aos outros lexemas utilizados, porém esse número é mais destacado no PB e no I.

Tabela 8

Total de Lexemas							
PB		EE		I		PE	
Nomes	97	Nomes	20	Nomes	29	Nomes	1
Minha filha/ meu filho	12	Hija mía	2	Ragazzi	3	Ó senhor doutor/ senhora doutora	4
Menina/o	6	Tía	12	Bella	1	Ó / nomes	3
Senhora	5	Hombre	17	Nonna	1	Minha querida senhora	1
Mãe	2	Mamá	2	Mamma	6	Ó mãe	1
Gente	3	Rica	1			Man	4
Filho/a	4	Hija	4			Ó amigo	1
Bobo	1	mi niña	2			Senhor doutor	2
Moço	3	Cariño	1			Ó senhor engenheiro	1
		Tú	1				
Total	133	Total	62	Total	40	Total	18

2.4.O discurso reportado

Uma ajuda para a compreensão da situação apresentada até agora pode vir da análise dos ALL realizados em discurso reportado, onde o uso do ALL é importante para situar

o interlocutor dentro da situação fictícia que é narrada, fornecendo, através do ALL, a informação do interlocutor. A tabela 9 mostra o quadro de ocorrências:

Tabela 9

Alocutivos em discurso reportado

	Conversaço	Diálogo	Monólogo	Total
PB	0	6	4	10
EE	2	0	3	5
I	0	6	0	6
PE	7	6	1	14

Proporcionalmente falando, o PB apresentou 2 vezes mais ALL em discurso reportado do que o EE, 1,6 vezes do que o I e 1,4 vezes do que o PE. Portanto, comparando os dados gerais com aqueles relativos ao discurso reportado, se confirma a distância com o EE, que era a menor, diminui aquela com o I, e se reduz drasticamente a distância entre PB e PE. Se em geral o PB apresenta 13 vezes mais ALL do que o PE, em discurso reportado essa distância se reduz a apenas 1,4 vezes.

2.5. Posição dos alocutivos nos enunciados

Sabe-se que os ALL podem ser encontrados em qualquer posição nos enunciados, mas nunca se estudou se línguas diferentes preferem posições diferentes. A tabela 10 mostra os dados gerais, enquanto as tabelas 11-13 mostram os dados diferenciados por tipologia interacional.

Tabela 10
Posição no enunciado

Quadro geral					
	PB	EE	I	PE	Total

Início	7	5%	14	22%	11	27,5%	6	30%	38	15%
Meio	44	33%	22	35%	10	25%	3	15%	79	31%
Fim	82	61%	26	42%	19	47,5%	11	55%	138	54%

A posição final é, portanto, a preferida em todas as línguas, mas principalmente nas duas variedades de português. O PB, em particular, parece evitar de maneira muito marcada a posição inicial. Ao contrário, EE e I parecem diferenciar menos entre as posições.

Os dados das tabelas 11-13 mostram que essa variação pode estar relacionada, pelo menos parcialmente, com o tipo de interação em que os participantes estão envolvidos. Nas interações conversacionais, é mais comum que os ALL apareçam no final dos enunciados nas quatro línguas analisadas. Já nas interações dialógicas, somente o PB mostra uma clara preferência pela posição final. Nas interações monológicas, a posição interna de enunciado parece adquirir um peso maior.

Tabela 11

Posição no enunciado

Conversaço										
	PB		EE		I		PE		Total	
Início	3	4%	7	17%	7	26%	1	12%	18	11%
Meio	28	35%	16	37%	5	20%	1	12%	50	32%
Fim	49	61%	20	46%	14	53%	6	75%	89	57%

Nas conversações os ALL aparecem no final dos enunciados em mais de 60% dos casos em PB, mais de 45% em EE, quase 55% dos casos em I e 75% no PE. Somando-se as três línguas, são encontrados 57% dos ALL no final dos enunciados, 32% no meio e apenas 11% no início.

Tabela 12

Posição no enunciado

Diálogo					
	PB	EE	I	PE	Total

Início	4	11%	6	50%	4	31%	4	66%	18	25%
Meio	8	19%	1	9%	4	31%	0	0%	13	18%
Fim	29	70%	5	41%	5	38%	2	34%	41	57%

Nas interações dialógicas os resultados não são tão homogêneos como no caso das conversações. Nos diálogos, os ALL aparecem em final dos enunciados em 70% dos casos no PB e em 38% no I. Já no EE e no PE, a maioria dos ALL aparece no início dos enunciados: 50% dos casos do EE e 66% dos casos no PE. Mas os números, com exceção do PB, são pequenos demais para se chegar a conclusões.

Tabela 13

Posição no enunciado

Monólogo										
	PB		EE		I		PE		Total	
Início	0	0%	1	15%	0	0%	1	17%	2	8%
Meio	8	66%	5	71%	1	100%	2	33%	16	62%
Fim	4	44%	1	15%	0	0%	3	50%	8	30%

Quanto aos monólogos, a posição interna de enunciado parece ser a preferida, pelo menos em PB e EE. Os números de I e PE não permitem chegar a uma conclusão.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permite, a nosso ver, chegarmos a algumas conclusões e formularmos algumas hipóteses que devem ser averiguadas analisando-se uma base de dados maior. Parece certo que os ALL estão presentes em línguas/culturas diferentes com uma frequência que pode variar muito. O PB apresenta, sem dúvida, uma ocorrência muito mais alta de ALL do que as outras línguas e, principalmente, muito mais alta do que a variedade portuguesa europeia. Este resultado é extremamente significativo do quanto o contexto cultural e sociolinguístico influencia essa unidade informacional específica. Os dados mostrados podem, portanto, ser utilizados para estudos de ordem sociolinguística.

De fato a unidade de ALL possui duas funções diferentes: identificar o interlocutor e marcar a coesão social com ele, através de títulos, adjetivos, epítetos ou simplesmente o nome próprio. É lógico pensar que as diferenças entre as línguas não se manifestem tanto na primeira das duas funções. É provável que quando existe a necessidade de se identificar o interlocutor, o ALL, que parece o recurso natural para isso, além da ilocução de chamamento, seja utilizado com uma frequência parecida nas quatro línguas. Isso parece confirmado também observando-se os dados relativos ao discurso reportado, onde a função identificativa adquire um peso muito maior. Nesse contexto as proporções gerais mudam, e o PE não parece se comportar de maneira diferente das outras línguas. Essa consideração deve ser verificada com um estudo específico sobre os ALL em discurso reportado. Nesse estudo os dados sobre o discurso reportado são pequenos para se obter confiabilidade estatística, e não foi verificado que os discursos reportados nas diferentes línguas fossem comparáveis quantitativamente.

Outras considerações podem ser feitas a partir dos dados sobre a variação lexical. Se comparada com a diferença de frequência dos *tokens*, a variação de *types* não parece grande. Não se registra alguma variação em número de *types* entre PB e EE, e mesmo a distância com o I, e especialmente o PE, se reduz muito. Isso nos deixa hipotetizar que se algumas línguas usam mais ou menos o ALL, isso não se reflete imediatamente na riqueza de recursos que cada uma delas possui para realizá-lo. Isso é especialmente evidente na comparação entre PB e PE. O PE parece ter substancialmente a mesma variação de *types* que o PB, apesar de usar muito menos o ALL. Parece, então, que o código pesa mais quanto aos recursos lexicais para realizar a função e, a cultura, mais quanto à frequência com que a função é concretamente realizada. Mas o tipo de lexema preferido reflete também diferenças culturais interessantes: boa parte da superioridade quantitativa do PB é devida à enorme presença de nomes próprios, quase completamente ausentes em PE. Os nomes próprios parecem ter um papel muito grande também em italiano, onde constituem quase $\frac{3}{4}$ de todos os ALL. A impressão de uma maior formalidade nas escolhas lexicais do PE deve ser verificada com uma base de dados maior, pois pode ser devida aos efeitos de dois textos específicos.

Mais considerações podem ser retiradas observando-se os resultados relativos à posição do ALL no enunciado. Todas as línguas parecem preferir a posição final, mas, além disso, subsistem claras diferenças. Podemos afirmar que o PB é mais rígido na escolha da posição, que é final em 61% dos casos e inicial somente 5%. O PE também prefere

claramente a posição final (55% dos casos) mas parece evitar, principalmente, a posição interna (somente 15% dos casos). Ao contrário, o EE e o I parecem ter maior liberdade de posição.

Finalmente, as diferenças relativas às diversas tipologias nos sugerem outras considerações: não deve surpreender que, em todas as línguas, os ALL ocorram mais nas conversações. É somente nessa tipologia, de fato, que a função identificativa se manifesta (a não ser nos casos de discurso reportado), já que o interlocutor é automaticamente dado em diálogos e monólogos. Analogamente, não surpreende que os monólogos apresentem menos ALL, dada a forte redução da interatividade nessa tipologia.

Antes de concluir o trabalho é necessário discutir se os dados diferentes para as várias línguas podem refletir os aspectos dos corpora que não são imediatamente comparáveis, observados na seção 2.3.1. As diferenças entre os corpora são basicamente duas: a pouca variação diafásica representada nos corpora de EE e PE, e o fato de que os corpora de I e PE privilegiam (principalmente o PE) a representatividade de falantes com escolaridade alta. Quanto à primeira diferença, não parece ser relevante para os nossos fins, já que o fato de o EE ser diafasicamente pouco diferenciado (e de ser nesse aspecto muito parecido com o PE) não impede que o EE e o PE mostrem comportamentos muito diferentes quanto à ocorrência da unidade de ALL. A baixíssima presença de ALL em PE não pode, portanto, ser imputada à escolha situacional; uma vez que, se assim fosse, não poderíamos explicar a alta frequência em EE. Quanto ao segundo aspecto, poder-se-ia dizer que I e PE apresentam uma baixa ocorrência de ALL devido ao fato de que ambos os corpora privilegiam falantes de alta escolaridade. Essa hipótese, contudo, não se sustenta se consideramos que quando aumenta a porcentagem de escolaridade alta do PE e no I (nas conversações) não há diminuição na porcentagem de ALL, e que nos monólogos, onde os falantes de PE são praticamente todos de escolaridade alta, o PE consegue a maior ocorrência de ALL em comparação às outras línguas, enquanto o I, com um número de falantes de baixa escolaridade superior às outras línguas, registra uma ocorrência de ALL baixíssima. Além disso, note-se que nos diálogos onde o PB apresenta uma porcentagem de falantes com alta escolaridade superior às outras tipologias, o número de ALL é 3 vezes aquele do EE, muito superior à média. A porcentagem de ALL não parece depender do nível de escolaridade. No caso

do EE, por exemplo, registra-se a maior porcentagem de ALL no nível de escolaridade média (55% dos ALL em 37% dos falantes).

Concluindo, podemos afirmar que este estudo mostra claramente que o ALL é um excelente indicador sociolinguístico a ser explorado em pesquisas desse cunho. Através dele é possível apreciar diferenças culturais no uso funcional de um recurso comum a diferentes línguas, mas também a códigos iguais em contextos culturais diferentes, como é o caso do PB e do PE. Além disso, o fato de que a única língua românica usada em uma cultura não europeia, entre as quatro aqui estudadas, mostre as características mais distantes daquelas das outras línguas (e em muitos aspectos opostas à variedade europeia do mesmo código), reforça o peso do contexto sociolinguístico para o uso dessa unidade informacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES DE DEUS, L. *A Unidade Informacional de Tópico no Português do Brasil*. 2008. 230f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

AUSTIN, J. *How to do things with words*. London: Oxford University Press, 1962.

CORSI, G. 2009. *L'Introduttore Locutivo: una ricerca corpus-based di Italiano parlato informale*. 2009. Monografia (Laurea Triennale) – Facoltà di Lettere e Filosofia, Università degli studi di Firenze, Firenze, 2009.

CRESTI, E. *Corpus di italiano parlato*. Firenze: Accademia della Crusca, 2000.

CRESTI, E.; FIRENZUOLI, V. L'articolazione informativa topic-comment e comment-appendice: correlati intonativi. In: REGNICOLI, A. (Ed.). *La fonetica acustica come strumento di analisi della variazione linguistica in Italia*. Atti delle XII giornate del Gruppo di Fonetica Sperimentale (GFS). Roma: Il Calamo, 2002, p. 153-166.

CRESTI, E. La Stanza: un'unità di costruzione testuale del parlato. In: *Atti del X Congresso della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana, SILFI 2008*. Basilea, 30.06-03.07 2008. 2009, p. 1-25.

CRESTI, E.; MONEGLIA, M. *C-ORAL-ROM: Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 2005.

CRESTI, E.; MONEGLIA, M. *Transcrição e análise da fala com base na Teoria da Língua em Ato*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2008. Workshop.

FIRENZUOLI, V.; TUCCI, I. Una strategia di costruzione del testo parlato: l'introduttore locutivo. In: *Atti del Convegno "Il parlato italiano"*, no prelo.

FROSALI, F. Le unità di informazione di ausilio dialogico: valori percentuali, caratteri intonativi, lessicali e morfo-sintattici in un corpus di italiano parlato (C-ORAL-ROM). In: CRESTI, E. (Org.). *Prospettive nello studio del lessico italiano*. Firenze University Press, 2008, p. 417-424.

GIANI, D. Le discours directe rapporté dans l'italien parlé et écrit. Em: SCARANO: Antonietta (Org.). *Macrosyntaxe et Pragmatique: l'analyse de l'oral*. Roma: Bulzoni, 2003: 203-213.

GIANI, D. Una strategia di costruzione del testo parlato: l'introduttore locutivo. Em: ALBANO LEONI, F. (org). *Atti del congresso "Il parlato italiano"*. Napoli: D'Auria, 2004: 84-97.

JESUS, A. C. U. *A unidade de apêndice no português do Brasil*. 2008. 230 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MAIA ROCHA, B.; RASO, T. *Análise da unidade informacional de introdutor locutivo no português brasileiro*, em preparação.

MAIA ROCHA, B.; RASO, T.; ANDRADE, M. I. Alguns auxílios dialógicos em italiano, português do Brasil e em italianos cultos em contato prolongado com o português do Brasil. *Fragmentos*,(UFSC), v.35, 2009. p.205-218.

MONEGLIA, M.; CRESTI, E. L'intonazione e i criteri di trascrizione del parlato adulto e infantile. In: BORTOLINI, U., PIZZUTO, E. *Il Progetto CHILDES Italia*. Pisa: Del Cerro, 1997, p. 57-90.

MOTA, B. A. *A unidade informacional de Parentético na fala espontânea do espanhol*. 2010. 92 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos Neolatinos), Faculdade de Letras – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, C. J. F. Apêndice de Comentário e Comentários Ligados: uma distinção à luz da Teoria da Língua em Ato. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, ano 5, n. 10, 2009.

RASO, T.; GOULART, L. Estudo contrastivo do uso de alocutivos em português brasileiro e italiano. *Fragmentos*, (UFSC), 2009.

RASO, T.; MELLO, H., Parâmetros de compilação de um corpus oral: o caso do C-ORAL-BRASIL, Em: Veredas, 2009, p. 20-35.

RASO, T.-MELLO, H. The C-ORAL-BRASIL corpus. In: Moneglia, M.-Panunzi, A., (orgs.) *Bootstrapping Information from Corpora in a Cross Linguistic Perspective*. Firenze University Press, 2010.

RASO, T.; MELLO, H. As especificidades da unidade de tópico em PB e possíveis efeitos do contato linguístico. In: SARAIVA, E.; CHAVES MARINHO, J. *Estudos da*

língua em uso: da gramática ao texto. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, no prelo.

RASO, T. - ULISSES, A. Tópico e Apêndice no português do Brasil: algumas considerações. In: Revista de estudos da linguagem. 2008.

SIGNORINI, S. Il Topic: criteri di identificazione e correlati morfosintattici in un corpus di italiano parlato. In: LEONI, F. A.; CUTUGNO, F.; PETTORINO, M.; SAVY, R. (Eds.). *Atti del Convegno Nazionale "Il parlato italiano"*. Napoli: M. D'Auria, 2004a, p. 15-39.

SIGNORINI, S. L'unità di topic: caratteristiche e frequenza in un corpus di italiano parlato. Il topic complesso. In: D'ACHILLE, P. (Ed.). *Generi, architetture e forme testuali*. Atti del VII Convegno Internazionale SILFI. Firenze: Franco Cesati, 2004b, p. 227-238.

SCHNEIDER, S. *Reduced Parenthetical Clauses as Mitigators: a corpus study of spoken French, Italian and Spanish*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 2007.

TENANI, L. E. *Análise Prosódica das Inserções Parentéticas no Corpus do Projeto da Gramática do Português Falado*. 1996. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996a.

TENANI, L. E. Marcas prosódicas das inserções parentéticas. *Estudos Linguísticos*. Taubaté, 1996b. v. 25, p. 803-808.

TENANI, L. E. O fenômeno de parentetização na fala. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, 1997. v. 26, p. 787-793.

t'HART, J. – COHEN, A. – COLLIER, R. *A perceptual study on intonation: an experimental approach to speech melody*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TUCCI, I. "Obiter dictum": la funzione informativa delle unità parentetiche. In: *Atti del Convegno Internazionale G.S.C.P. "La comunicazione parlata"*. Napoli, 23-25.02 2009.

TUCCI, I. L'inciso: caratteristiche morfosintattiche e intonative in un corpus di riferimento. In: LEONI, F. A. et al. (Orgs.). *Atti del Convegno "Il parlato italiano"*. Napoli, 13-15.02 2003. Napoli: M. D'Auria, 2004, p. 1-14.

TUCCI, I. *L'espressione lessicale della modalità nel parlato spontaneo: dati dal corpus C-ORAL-ROM italiano*. PhD diss. Università di Firenze, Dipartimento di Linguistica, 2007.

VALE, H. P. *A unidade informacional de Parentético no português do Brasil: uma análise baseada em corpus*. 2010. 149 f. (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

Interação pela linguagem escrita na perspectiva da Educação Linguística

Waldivia Maria de Jesus*

RESUMO: Este artigo propõe refletir acerca de dados coletados em pesquisa realizada com professores de língua materna, da educação básica, da Rede Pública de Ensino, da cidade de São Paulo. Os dados foram coletados por meio de questionário aplicado a um grupo selecionado de 60 professores. Os dados dessa pesquisa revelaram que 45 dos 60 professores consultados têm dificuldade para orientar os educandos nas atividades de textualização de informações, na “estrutura esquemática” argumentativa, de maneira interacionalmente satisfatória. As reflexões sobre o tema se ancoram em teorias linguísticas, de base sócio-interacionista, e na ciência da educação. A análise dos dados se realizou de modo simultâneo à indicação de pistas metodológicas, que apontaram para a orientação do ensino da escrita a partir situações-problema.

Palavras-chave: Organização textual; uso da linguagem; interação social.

ABSTRACT: This article proposes a reflection on data collected in a survey of teachers of mother language, of basic education in public schools, of São Paulo city. Data were collected through a questionnaire applied to a selected group of 60 teachers. The data from this survey revealed that 45 out of 60 teachers found difficult to guide the students in the activities of textualization information in the argumentative "schematic structure" , so interactionally satisfactory. The reflections on the subject are grounded in linguistic theories, of social interactionist base, and science education. Data analysis was conducted simultaneously to the indication of methodological clues that pointed to the orientation of the teaching of writing from problem situations.

Key-words: Textual organization; language use; social interaction.

Introdução

O objetivo deste artigo consiste em refletir acerca de dados coletados em pesquisa realizada com um grupo selecionado de 60 professores, de língua materna, da Educação Básica. Os dados revelaram que 45 dos 60 consultados têm dificuldade de orientar os educandos nas atividades de textualização de informações na “estrutura esquemática” argumentativa. A análise dos dados colhidos se realizou de modo simultâneo à indicação de pistas metodológicas que apontaram para o ensino da escrita, a partir de situações-problema.

* Doutoranda em Letras, Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

As situações-problema foram construídas a partir de debates sobre a possibilidade de adoção de cotas étnicas nas universidades públicas. A opção por trabalhar com situações-problema se justifica pelo fato de estas favorecerem a argumentação que, na visão de Vignaux (1995), consiste em verdadeiro método de investigação e um dos meios que conduz o enunciador a progredir em um plano de reflexão e, assim, distinguir entre o verdadeiro e o falso em cada matéria.

A pesquisa se processou a partir dos seguintes passos: levantamento bibliográfico sobre o tema, elaboração do questionário, escolha de sete escolas da Rede Pública de ensino, visita a essas escolas, explicação dos motivos da aplicação do questionário aos professores, aplicação do questionário, tabulação e análise dos dados obtidos. As escolas pesquisadas localizam-se na cidade de São Paulo, Zona Sul, periferia de Santo Amaro.

A escolha das escolas seguiu o critério de localização, com base no pressuposto de que sua localização, na periferia, dificultaria o acesso de pesquisadores, que promoveriam o intercâmbio entre essas escolas e a universidade. Em função da localização, essas escolas necessitariam de maior apoio teórico do que aquelas situadas na proximidade de grandes centros.

1. Quadro teórico

Nesta pesquisa, refletimos acerca da organização do texto expositivo-argumentativo como prática social ou instrumento de realização de intenções comunicativas do enunciador. Nesse sentido, Vignaux (1995) sustenta que a argumentação, como prática social, manifesta-se por razões acerca de vários problemas e, sendo assim, o enunciador elegeria entre as estratégias argumentativas, as mais adequadas, com vistas a modificar o juízo dos enunciatários acerca desses problemas.

A utilização de estratégias argumentativas torna-se possível, mesmo dentro dos limites da superestrutura argumentativa, que Van Dijk (1978) define como uma espécie de esquema a que o texto se adapta, para atender a certas determinações, segundo o contexto comunicativo. Isso significa dizer que as macroestruturas se adaptam aos esquemas globais abstratos, que também são adaptáveis aos diversos sistemas linguísticos.

A superestrutura textual impõe certo limite às macroproposições semânticas mas, mesmo assim, ainda reserva espaço para que o enunciador interaja, linguisticamente, conforme suas intenções comunicativas. Isso quer dizer que dentro da “estrutura esquemática” do texto o enunciador pode definir seu projeto de dizer conforme os objetivos que pretende alcançar. E, assim, faz suas escolhas linguísticas, elege o modo de estruturação de seus enunciados e o modo de dirigir a inserção dos interlocutores no circuito da comunicação, conforme sua escala de valores.

O conhecimento superestrutural deve fazer parte da educação linguística dos usuários da língua. Coseriu (1992) explica a educação linguística por meio de três disciplinas, que constituem a base da competência comunicativa. A gramática, que se liga ao saber gramatical, aplicado a todos os tipos de textos (formação do gênero e do plural). A dialética, que se refere ao saber sobre o uso linguístico adequado às situações e aos contextos. A retórica, que se refere ao uso coerente da língua em diálogo. Na retórica, estabelecem-se as normas de uso linguístico que estão subordinadas aos seguintes fatores:

- o objeto do falar: de que se fala?
- o interlocutor: com quem se fala?
- tempo: em que ocasião se fala?

A educação linguística constitui um modelo “técnico-didático” que conjuga saberes linguísticos e extralinguísticos e abrange a Linguística Textual e a Ciência da Educação, entendida por Ausubel & Robinson (1969), como ciência aplicada de valor social, que se interessa por propriedades de aprendizagem relacionáveis a meios eficazes, para promover mudanças na estrutura cognitiva do educando. Unimos saberes pedagógicos aos saberes linguísticos, com o propósito de buscar meios que facilitem a mobilização de conhecimentos linguísticos, que facilitem ao educando uma interação social competente, nas diferentes situações de comunicação.

A Ciência da Educação contribui para compreender aspectos relacionados com os porquês da realização ou não realização da aprendizagem, bem como as circunstâncias que os envolvem. Essa ciência fornece base cognitiva que complementa as teorias linguísticas e possibilita a compreensão de alguns aspectos das operações mentais, que acontecem quando o sujeito aprende, embora não dê conta de tudo o que ocorre na “caixa preta das operações mentais”. (PERRENOUD, 1999)

No âmbito das teorias linguísticas, recorreremos a autores que assumem um ponto de vista interacionista da linguagem. Ducrot (1981) propõe explicar a argumentatividade humana, por meio da análise transfrástica, significado que ultrapassa o nível da frase. Trata-se, por assim dizer, da capacidade que os usuários da língua têm para usar a linguagem de forma criativa, de acordo com a diversidade de objetivos. Sob a ótica desse autor, os operadores argumentativos são mais que conectores de frases, uma vez que eles têm valor semântico e, sendo assim, apontam para uma determinada direção.

Nessa perspectiva, Varó (1990) define o texto como uma fonte inacabada de sentidos, posto que se trata de um fenômeno dinâmico condicionado pela atuação circunstancial de lugar e tempo de enunciação. Nessa direção Bakhtin (2003) reitera que não há sentido literal de um enunciado, visto que em cada situação ele se atualiza, de acordo com o contexto de uso da linguagem, com os usuários da língua e com os fatos enunciativos.

Na área do ensino de redação, adotamos as teorias dos autores que discorrem acerca da organização textual de forma didática. Garcia (1972) propõe quatro estágios como recurso de organização do texto expositivo-argumentativo, a saber: a) formulação da tese, que deve ser clara e inconfundível; b) a análise da tese, que envolve esforço do enunciador para manter a imparcialidade; c) a formulação dos argumentos, que constitui a argumentação propriamente dita. Trata-se do estágio em que o enunciador apresenta as provas ou as razões que sustentam a tese; d) a conclusão, que resulta das provas ou das razões apresentadas.

Nessa direção, Serafini (2004) trata a organização do texto como o inter-relacionamento entre as partes, que se estabelece por um fio condutor ou elo coesivo. Esse elo permite que o texto progrida semanticamente, constituindo uma unidade unitária. Essa condição, na visão da autora, é essencial para obter um texto bem formado: aquele que facilita ao leitor identificar as relações de sentido entre as partes. A ausência desse elo entre as partes do texto resultaria em falhas de estruturação, o que afetaria a legibilidade e, conseqüentemente, a construção de sentido.

Para evitar falhas de estruturação do texto, Soares (2004) propõe, em primeiro lugar, a construção da frase-núcleo, ou seja, aquela frase que geralmente abre o parágrafo, introduz o assunto no texto e serve como parâmetro para que o escritor não se desvie do

tema proposto. Essa frase constitui um instrumento tanto para quem lê quanto para quem escreve. Para quem escreve, constitui um instrumento de controle de fidelidade ao objetivo; e para quem lê, facilita a assimilação da intenção do escritor e o processo de interpretabilidade do texto.

2. Ensino do texto expositivo-argumentativo

Com base nesse aporte teórico, elaboramos o questionário que foi aplicado aos professores de língua materna, com vistas a identificar possíveis obstáculos que se interpõem no processo de ensino e aprendizagem, podendo dificultar a orientação dos educandos quanto à textualização de informações na “estrutura esquemática” argumentativa.

Distribuímos 80 questionários e tivemos retorno de 60 respondidos. Desse total, 22 educadores trabalham no ensino Fundamental II e 38 trabalham no ensino fundamental II e também no ensino Médio. Para colhermos os dados, fomos a todas as escolas selecionadas, no final dos turnos matutinos e vespertinos, com o propósito de não interromper as atividades dos educadores. Nosso contato, com a maioria dos consultados, se deu face a face e, assim, pudemos explicar a finalidade do questionário e tirar dúvidas quanto ao preenchimento.

Perguntados sobre facilidades ou dificuldades para ensinar o texto expositivo-argumentativo, 45 informantes, dentre os 60, alegaram ter dificuldade, contra 15 que afirmaram ter facilidade. Os primeiros atribuíram suas dificuldades ao desconhecimento de metodologias adequadas ao ensino. Os segundos atribuíram suas facilidades ao bom desempenho dos educandos. Isto quer dizer que os educandos apresentavam um nível de desenvolvimento cognitivo suficiente para caminharem sozinhos, independentemente, de procedimentos metodológicos, utilizados pelo educador, para ativar conhecimentos relativos à textualização de informações na “estrutura esquemática” argumentativa.

Ao fazer referência à falta de materiais e ao desconhecimento de metodologias adequadas ao ensino, os educadores manifestaram preocupação apenas com conhecimento prático. Esse conhecimento é importante, mas deve estar vinculado ao conhecimento teórico, visto que esse tende a conduzir os educadores a um plano de reflexão sobre suas ações. Essa reflexão facilitaria aos educadores a identificação de

modelos teóricos, a diferenciação e, conseqüentemente, a escolha dos modelos mais adequados para ativar os esquemas mentais pertinentes às atividades que pretendem desenvolver.

Em se tratando de atividades de produção textual, os modelos teóricos eleitos deveriam ser adequados para ativar conhecimentos linguísticos relativos à gramática, ao léxico e ao contexto sociocultural. Esses conhecimentos, na visão de Koch (2003), são responsáveis pelos meios coesivos que a língua põe à disposição de seus usuários, para efetuar a remissão ou a sequenciação textual, conforme os modelos cognitivos.

O conhecimento enciclopédico liga-se ao contexto sociocultural e influem no processo de produção textual. Trata-se, por assim dizer, do conhecimento que se encontra armazenado na memória de longo prazo, também denominada memória semântica ou social. Esse resulta de experiências vividas por um indivíduo ou um grupo de indivíduos, ao longo da vida e reflete o marco de cognição social e o individual. Então, se as experiências variam entre os grupos sociais, os modelos sócio-cognitivos também variam entre si. Isso implica em observar as características dos educandos envolvidos na situação de ensino e aprendizagem, a fim de eleger os modelos conforme suas características e os objetivos das atividades.

Porém, os educadores implicados nesse processo devem verificar, por meio de avaliações diagnósticas, se os conhecimentos armazenados na memória semântica dos educandos são suficientes para desenvolver as atividades que pretendem. Em se tratando de uma atividade complexa, como a organização de um texto expositivo-argumentativo, que requer capacidades de síntese, comparação e abstração, talvez seja necessário ampliar esses conhecimentos e enriquecê-los com novas experiências. No entanto, essa atitude não deve se distanciar dos conhecimentos que constituem o marco de cognição do grupo envolvido, na situação de ensino, a fim de não tornar a aprendizagem esvaziada de significado.

Nessa ampliação, incluem-se conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. O conhecimento ilocucional contribui para que o produtor do texto reconheça os objetivos que orientam sua produção. Esse permite ao produtor do texto inserir-se na situação comunicativa, uma vez que o conduz à reflexão sobre a forma mais adequada para estruturar seus enunciados, com vistas a comunicar os significados que deseja.

O conhecimento comunicacional diz respeito às normas gerais de comunicação humana, conforme constam as máximas conversacionais de Grice (1975). Essas normas propõem os princípios, quais sejam: que o produtor não seja mais informativo que o necessário; que no ato comunicacional, não pronuncie expressões que considere falsas; que seja pertinente com aquilo que expressa; que evite expressões ambíguas, obscuras, desnecessárias e proceda ordenadamente.

O conhecimento metacomunicativo contribui para que o produtor do texto evite perturbações previsíveis na comunicação. Esse conhecimento vincula-se ao princípio de cooperação, proposto por Grice (1975). Conforme esse princípio, o enunciador, no ato da escrita, deve prever quais são as escolhas linguísticas e as formas de organização que podem facilitar a interpretação de seu texto, para não impor, ao leitor, a tarefa de adivinhação dos significados expressos no texto.

O conhecimento superestrutural contribui para reconhecer um dado tipo de texto, bem como distinguir os vários tipos de texto, conforme sua organização e sequenciação. Van Dijk (1978) discorre acerca desse tema em seu livro *La ciencia del texto*.

3. Fases de organização do texto expositivo-argumentativo

Perguntados sobre os procedimentos metodológicos que utilizam para ensinar a organização do texto expositivo-argumentativo, dos 60 informantes consultados, 24 afirmaram iniciar a orientação com a construção da frase-núcleo; 24 com a estruturação do parágrafo, 12 com a construção integral do texto. As dificuldades relativas à estruturação dessa tipologia textual, reveladas nessa pesquisa, justificam a opção do educador por iniciar a orientação dos educandos, pela estruturação da frase núcleo. Na visão Garcia (1972), essa frase é representada, na maioria dos casos, por um ou dois períodos curtos iniciais, em que se expressa, de maneira sucinta, a ideia-núcleo. Essa organização faz parte do parágrafo-padrão, que deve ser ensinado aos principiantes, visto que sua estrutura é considerada eficaz.

A opção do educador, por iniciar a atividade de produção textual, a partir da elaboração da frase-núcleo, está de acordo com o grau de dificuldade dos educandos, visto que o grau de desenvolvimento deles tende a determinar a dinâmica do ensino. Isso implica em iniciar as atividades de escrita do nível mais simples para o mais complexo.

A opção do educador por iniciar as atividades de escrita a partir a elaboração da frase-núcleo encontra respaldo na pesquisa realizada por Garcia (1972), sobre estruturas de parágrafos. Nessa pesquisa, o autor constata que 60% deles organizam-se pelo método dedutivo (do geral para o particular), ou seja, apresentam frase-núcleo inicial. O autor reconhece que essa predominância de estruturação permite ao educador tomá-la como padrão para ensiná-la aos educandos que ainda apresentam dificuldade no processo de escrita.

Ao seguir orientação semelhante, Soares (2004) enfatiza a importância de se redigir, em primeiro lugar, uma ou mais frases-núcleo, que traduzam o objetivo da escrituração do texto, com a finalidade de evitar a dispersão de ideias. Porém, lembramos que esse deve ser um estágio inicial de aprendizagem, devendo avançar no sentido de tornar o educando capaz de estruturar seu texto, conforme as circunstâncias de comunicação.

Isso requer que os educadores invistam em atividades que propiciem ao educando o desenvolvimento da autonomia de pensamento e de linguagem, para que ele perceba que nem toda unidade linguística apresenta as características de um parágrafo padrão. Sobre isso, Garcia (1972) enfatiza que em algumas situações de escrita, a ideia-núcleo pode se apresentar diluída no parágrafo, sendo apenas evocada por palavras de referência, como os pronomes ou partículas de transição. Essa forma de organização textual requer do produtor um maior domínio dos recursos linguísticos e autonomia de produção, por isso o ensino deve avançar com vistas a propiciar ao educando essa autonomia.

Os educadores que afirmaram iniciar a orientação dos educandos pela estruturação de um único parágrafo, também, estão em sintonia com o nível de desenvolvimento dos educandos, pois, se eles apresentam dificuldades nessa tarefa, é conveniente iniciá-la com o foco centrado numa única ideia. Assim, eles podem especificar, justificar e fundamentar essa ideia sem perdê-la de vista.

Nesse sentido, Serafini (2004) sugere que as ideias, com vistas à representação de um texto, na modalidade da língua escrita, devem ser bem definidas, bem desenvolvidas e exemplificadas. Isso significa ser cooperativo com o leitor, visto que o facilita a compreensão das ideias, expostas no texto, pois, quando ele apresenta

explicações suficientes e usa argumentos compartilháveis ou relacionados com as experiências dos prováveis leitores, facilita a eles aceitar a tese expressa no texto.

Isto posto, supomos que os 12 informantes que afirmaram orientar a estruturação do texto integralmente sejam aqueles que tenham relativa facilidade para ensinar e devem contar com um nível de desenvolvimento elevado dos educandos. Mesmo assim, Serafini (2004) sugere que se faça um roteiro, a fim de facilitar as ações do produtor. O roteiro envolve duas fases: a) a fase de coleta do material pertinente ao tema, organização dos dados e decisão sobre a tese ou ponto de vista, que orientará a escritura do texto; b) a fase do início da escrita, que deve se pautar pela composição de uma lista de elementos organizados em ordem. Esses dados revelam um resumo sintético do texto, o que permite decidir sobre a ordem sequencial das ideias e dos argumentos.

Esse procedimento torna possível ao produtor compreender que o texto não é uma lista de ideias não relacionadas entre si, pelo contrário, elas são um contínuo em que todas as partes se inter-relacionam. Nesse sentido, Serafini (2004) sugere que o produtor do texto dedique atenção especial à passagem de uma ideia à outra. Essa mesma atenção deve ser dedicada ao uso de conectores e juntores, que são responsáveis pela organização das frases, que devem estar ligadas de modo pertinente. Isso facilita ao leitor seguir o fio condutor do raciocínio e evita a dispersão de ideias.

4. Elos coesivos: progressão semântica

Perguntados sobre as facilidades ou dificuldades de ensinar a estruturação do parágrafo expositivo-argumentativo, dentre os 60 informantes consultados, 32 disseram ter dificuldades em mostrar os caminhos que levam o educando a estabelecer as relações de coesão e coerência, nos textos. Os consultados atribuíram essa dificuldade ao fato de o educando não dominar as categorias linguísticas estruturantes desse tipo de texto. E 28 deles atribuíram essa dificuldade à falta de material adequado ao ensino.

É possível que os aspectos citados estejam interligados, influenciando-se mutuamente. Sobre a falta de materiais adequados ao ensino, Perrenoud (1999) reconhece que seria relevante se os editores e os serviços de didática colocassem à disposição de educadores ideias de situações, pistas metodológicas e materiais adequados ao ensino. No entanto, o autor reconhece que a produção de um material dessa natureza torna-se, praticamente, inviável, visto que exige de seus autores mais

capacidade para criar do que para compilar. Além disso, o fato de esse material ser menos repetitivo, ele se torna mais caro, o que dificultaria sua circulação no mercado.

Já a falta de domínio das categorias linguísticas estruturantes do texto expositivo-argumentativo, talvez, decorra de falhas na aquisição de conhecimentos relacionados com a coesão, definida por (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1981), como recuperação de alguns elementos em forma de pronomes, de paráfrases de unidades temporais e aspectuais. O elo entre esses elementos contribui para que o texto progrida semanticamente e alcance a coerência, que se manifesta em nível mais profundo, mediante a continuidade de sentido que caracteriza o texto. A coerência envolve a estrutura semântica, em termos cognitivos, e a estrutura lógica e psicológica, em termos dos conceitos expressados.

Para Halliday & Hasan (1976), a coesão liga-se às relações de significado que existem dentro do texto. Essas relações definem o texto como uma unidade de sentido e não como uma sequência aleatória de frases. Assim, a coesão resulta do modo como os elementos estão relacionados, entre si, criando um vínculo entre eles.

Conforme o exposto, a coesão e a coerência estão imbricadas e ambas constituem a unidade textual, contribuindo para a “boa formação” e, conseqüentemente, para sua aceitação como uma unidade de sentido. Porém, convém lembrar que a aceitação de um texto não depende apenas da “boa formação”, mas também de fatores ideológicos que influenciam na avaliação e na aceitação de um texto como sendo coerente ou “bem formado”.

Isso se explica porque a coerência é construída por meio do relacionamento entre os conhecimentos armazenados na memória semântica dos interlocutores e o produto linguístico enunciado. Assim sendo, no ato de produção de um texto o educando deve pensar em sua aceitação como um texto, posto que “não é qualquer conjunto de palavras que produz uma frase e em continuidade, um texto.” (BEAUGRANDE & DRESSER, 1981)

Além dos fatores de coesão e coerência, há outros conhecimentos essenciais ao processo de produção textual, conforme já dissemos. Desse modo, caso sejam identificadas falhas na aquisição desses conhecimentos, faz-se necessário construí-los ou ampliá-los, a fim de formar, na memória de longo prazo do educando, uma “moldura ideacional” constituída por conhecimentos mobilizáveis, no processo de produção e

interpretação de textos, uma vez que decorar as formas linguísticas, talvez não garanta a eficiência no uso.

Esclarecemos que, nessa pesquisa, não tratamos da questão do uso de manuais didáticos ou manuais de redação, utilizados pelos educadores, a não ser por meio de perguntas e respostas, nas quais 28 dos 60 informantes afirmam que a falta de material adequado ao ensino da estruturação do texto expositivo-argumentativo, constitui um dos obstáculos. De fato, é fácil constatar que os conteúdos, sobre redação, apresentados nos manuais didáticos, são superficiais, fragmentados e centrados na forma da língua, o que pouco contribui para o ensino da escrita, com vistas ao uso comunicativo da linguagem.

Há, ainda, outros fatores relacionados com os objetivos, que consistem em preparar estudantes para alguns exames como ENEM, vestibular e outros. Neste caso, o ensino de redação se torna estanque, com data para iniciar e para encerrar. Inicia-se em fase de exames e encerra-se após a aprovação nos exames. Fora isso, restam poucos motivos para continuar investindo no ensino da comunicação escrita. E, uma vez interrompido esse processo, interrompem-se, também, as possibilidades de desenvolver a competência escritora de educandos, visto que o desenvolvimento dessa competência resulta do fato de considerar a escrita como uma prática social que se realiza num processo contínuo.

Nesse sentido, Cintra (In BASTOS, 2000) propõe, como alternativa de ensino, uma educação linguística continuada, que priorize abordagens comunicativas, nas quais a gramática seja tomada como recurso auxiliar na produção de textos orais e escritos, uma vez que é por meio de textos que as pessoas se comunicam. Um trabalho dessa natureza englobaria questões co-textuais e contextuais e contribuiria para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, fazendo com que ele ultrapassasse o nível da gramática e atingisse o nível da proposição pessoal, transformando informações em conhecimentos próprios.

Ao reiterar o exposto, Bechara (2003) propõe que a educação linguística deve ter o objetivo de propiciar ao educando formação linguística completa, que resulte no desenvolvimento da competência comunicativa. Essa natureza de educação deveria pressupor toda a atividade linguística que privilegia todas as formas de cultura, não apenas os conhecimentos formais apreendidos na escola. Isso implica na necessidade de

abrir a sala de aula para todos os textos, a fim de facilitar ao educando o domínio das variáveis espontânea e culta da língua.

Sendo assim, o ensino deveria visar a aprendizagem significativa das categorias linguísticas, estruturantes do discurso argumentativo, uma vez que os dados revelam que a má estruturação de um texto afeta a legibilidade. Sobre esse aspecto, dentre os 60 informantes consultados, 27 admitiram ser essencial ensinar a estrutura esquemática do texto, e o mesmo percentual atribuiu igual importância ao ensino da construção de argumentos. Desse total, somente 06 atribuíram relevância ao ensino de técnicas de redação.

O ensino de técnicas contribui para a apreensão de estratégias que facilitem ao educando a disposição do conteúdo linguístico, dentro da "estrutura esquemática" ou superestrutura do texto, mas apenas isso não garante a interação. Por isso, torna-se relevante ensinar ao educando a construção de argumentos, com ênfase na situação comunicativa e na intenção comunicativa que pretende realizar, visto que a construção de um argumento não ocorre de maneira aleatória, mas para comunicar algo a alguém, em um dado tempo e lugar.

5. Falhas de Estruturação: compreensão leitora

Perguntados sobre os fatores que dificultam a legibilidade do texto expositivo-argumentativo, dos 60 informantes consultados, 33 disseram que as falhas de estruturação constituem fator prejudicial à sua compreensão, contra 21 que atribuíram tal dificuldade ao não atendimento da proposta, enquanto 06 dos consultados atribuíram-na às falhas ortográficas. Na perspectiva da educação linguística, todos esses fatores são importantes, uma vez que escrever bem implica em uma aprendizagem significativa da linguagem, que perpassa os níveis morfossintático, fonológico-ortográfico, semântico e pragmático. Nesse contexto, escrever bem significa fazer-se entender pelos leitores.

No âmbito da pragmática linguística, a noção sobre implicação léxica é relevante para a estruturação de um dado texto, visto que, no ato de produção de um texto, enunciador deveria eleger uma proposição, pressupondo sua caracterização por meio de outras proposições adicionais, que explicam seu conteúdo semântico. Sob a visão de

Varó (1990), isso implica em dizer que uma proposição completa seu significado por meio do relacionamento com outras, que a antecedem.

O não atendimento da proposta também pode afetar a legibilidade do texto, pois, quando nos desviamos da proposta, rompemos com o referente textual, que serviria de base para expandir, semanticamente, o texto e, assim, alcançar a coerência. Nesse sentido, Soares (2004) sustenta que a frase-núcleo, que equivaleria ao referente, é importante para quem vai ler a redação, por indicar, ao leitor, como foi delimitado o assunto, bem como o objetivo que dirige seu desenvolvimento. Já as falhas ortográficas não chegam a interferir nesse processo. Sobre isto, Garcia (1972) afirma que as falhas graves das redações escolares resultam antes da falta de ideias ou da má concatenação de ideias do que das incorreções gramaticais.

6. Avaliação de redações escolares

Perguntados sobre o que mais valorizam na avaliação de redações escolares, dentre os 60 informantes, 27 atribuíram maior relevância à sequenciação linguística, contra 21 que atribuíram maior relevância à relação entre as ideias. Do total, somente 12 atribuíram maior relevância à adequação da linguagem. A sequenciação linguística é importante, mas abrange apenas aspectos do texto-produto, que se ligam as relações anafóricas e catafóricas, entre as palavras na superfície textual. Halliday e Hasan (1976) trabalham esses elementos como fatores coesivos, que resultam no estabelecimento de relações intrafrásticas.

Entende-se, assim, que o texto-produto e o texto-processo são “peças do mesmo jogo” e devem ser avaliados nas redações. Isso implica em valorizar as relações semânticas entre as proposições e entre estas e o contexto de produção, pois isso significa atribuir realidade semântica aos enunciados. Nesse sentido, Ducrot (1987) sustenta que a imensa variedade de sentidos que aparecem nas múltiplas ocorrências pode ser engendrada, a partir de uma única significação, atribuída ao próprio enunciado. Assim, se o enunciador levar em conta as diferenças de situação, ele pode notar que cada ocorrência tem sentidos diferentes e várias representações possíveis da situação.

Isso significa que avaliar a adequação da linguagem tem igual relevância, visto que os textos são produzidos para desempenhar funções comunicativas. Para que o texto

cumpra suas funções, no ato da escrita, o enunciador deve fazer as escolhas linguísticas condizentes com seu projeto de dizer e com as características dos enunciatários, a fim de produzir um dado efeito de sentido sobre eles.

Enfim, o que ficou em relevo, nessa pesquisa, é que o desconhecimento de metodologias adequadas ao ensino, bem como a inadequação do material disponível ao ensino dificulta o fazer pedagógico dos educadores, no que se refere ao ensino da estruturação do texto expositivo-argumentativo. Para auxiliar os educadores nessa tarefa, apresentamos uma proposta de ensino, baseada em situações-problema, por entendermos que essas situações favorecem a reflexão sobre o uso comunicativo da linguagem.

7. Uma proposta de ensino fundamentada em situações-problema

A proposta de ensino, em questão, foi elaborada a partir de problemas formalizados com base em pontos de vista em prol e contra a instituição das cotas étnicas, nas universidades públicas. Essa proposta ensino foi direcionada a estudantes do final do Ciclo II e Ensino Médio. Construímos quatro problemas, mas por questão de espaço, apresentaremos apenas um.

A proposta de ensino, para a estruturação do texto expositivo-argumentativo, obedeceu aos seguintes passos: a) pesquisa sobre o tema “cotas étnicas” em várias fontes b) escolha dos textos abaixo dentre vários textos lidos; c) leituras e debates sobre o tema; d) contextualização do problema; e) explicitação do campo semântico; f) proposição dos problemas com base no ponto de vista dos autores dos textos que seguem.

Beatriz Marques

“Política para atender os interesses dos pobres, negros e qualquer maioria de excluídos, seria uma cota de 100 por cento de jovens terminando o ensino médio em escolas de qualidade e vagas de 100 por cento deles em universidades públicas. Em vez de botar o dedo na ferida, o governo prefere legislar em cima do tradicional jeitinho brasileiro e passar a bola pra frente com soluções de curto prazo. Um paliativo que corre o risco, agora ainda maior do que nunca de se

Kabengelê Munanga

“Sem impor algumas condições, as pessoas não vão fazer. Por isso a cota é importante. Você pode chegar numa empresa e dizer: olha, você não tem engenheiro negro aqui, dá para você contratar alguns? O cara vai dizer: me mostra onde estão que vou contratar. Porque não têm negros na medicina e se não mudarmos a história das universidades, nunca vai ter. O vestibular, que se diz uma questão de mérito, não tem nenhum mérito. Mérito é você pegar pessoas que tiveram a mesma formação, que vieram da mesma classe social e freqüentaram o

Conforme se observa, a jornalista Beatriz Marques explicita, de forma indireta, sua posição sobre as cotas étnicas, fazendo uso da predicação: “um paliativo”, “uma questão perene” e “soluções de curto prazo”. E, por meio da seleção lexical “qualquer maioria de excluídos” e “vagas de 100 por cento” posiciona-se contrária a instituição das cotas étnicas.

O problema que segue foi formalizado com base no ponto de vista do antropólogo Kabengelê Munanga que se posiciona favorável às cotas étnicas, de modo direto, sem utilizar recursos argumentativos que levem o leitor a concluir algo contrário à sua verdadeira intenção. Ao utilizar os verbos no presente do indicativo “a cota é importante”, “o vestibular não *tem* mérito”, o autor responsabiliza-se pelo fato enunciado ao mesmo tempo em que convida o leitor a receber o texto com compromisso.

Problema

Se as cotas étnicas são tão importantes a ponto de mudar o rumo da história das universidades, permitindo que existam negros na Engenharia e na Medicina, diminuindo a desigualdade social, então, por que algo que parece tão benéfico pode ferir a questão do direito ou do mérito?

Proposta: Os argumentos que seguem orientam as conclusões para a explicação das prováveis causas. Partindo dos mesmos argumentos, construa um texto expositivo-argumentativo que oriente as conclusões para as consequências.

Argumento 1. *Pode ser que* a mudança provoque insegurança, *porque* pode tirar muita gente da zona de conforto. E também *porque* as situações dadas acomodam, as novas incomodam, e o incômodo tenderá a influenciar o desejo de manter um estado de coisas.

Argumento 2. Se houver negros na Medicina e na Engenharia *pode ser que* eles demonstrem *tanta* competência *que* ponha em xeque as ideologias *que* apostaram no mito da incompetência dos negros

Argumento 3. Nessa situação, *talvez*, as cotas étnicas possam ferir, *não* a questão do direito ou do mérito *e, sim*, a questão do *status* social.

Conclusão: Conclui-se, *assim*, que as cotas não ferem *nem* a questão do mérito, *nem* a questão do *status* social, *porque nem* todos os negros, *nem* todos os brancos têm vocação *para* a carreira acadêmica. *Dessa forma*, essas mudanças não devem causar insegurança *nem* desconforto.

A proposta de ensino em questão foi apresentada aos educadores, que a apreciaram e sugeriram alguns ajustes, a fim de torná-la adequada à realidade de sala de aula. O objetivo dessa proposta consistiu em amenizar problemas relacionados com os vazios semânticos, nas redações escolares, resultantes da falta de coesão e coerência.

8. Considerações finais

Neste artigo, refletimos acerca de dados coletados em pesquisa realizada com um grupo selecionado de 60 professores, de língua materna, da Educação Básica. Os dados revelaram que 45 dos 60 consultados têm dificuldade de orientar os educando nas atividades de textualização de informações na “estrutura esquemática” argumentativa. A análise dos dados colhidos se realizou de modo simultâneo à indicação de pistas metodológicas que apontaram para o ensino da escrita, a partir de situações-problema.

Com base na análise dos dados da pesquisa, propomos o ensino da escrita a partir de situações-problema, construídas com base em debates sobre a possibilidade de adoção de cotas étnicas, nas universidades públicas. A opção por trabalhar com situações-problema se justificou pelo fato de estas situações favorecerem a argumentação que, na visão de Vignaux (1995), consiste em verdadeiro método de investigação e um dos meios que conduz o enunciador a progredir em um plano de reflexão e, assim, distinguir entre o verdadeiro e o falso em cada matéria.

Em resumo, com a apresentação dessa proposta de ensino não tivemos a pretensão de resolver todos os problemas relativos às dificuldades encontradas pelos educadores, para orientar os educandos nas atividades de textualização de informações na superestrutura argumentativa. No entanto, esperamos ter contribuído para amenizar problemas relacionados com os vazios semânticos, nas redações escolares, resultantes da falta de coesão e coerência.

Esperamos que essa pesquisa possa contribuir para a intensificação do intercâmbio entre as universidades e as escolas básicas, com vistas a propiciar ao educador o aprofundamento teórico que o conduza a um plano de reflexão sobre suas ações, bem como a implementação de suas práticas de ensino.

9. Referências bibliográficas

- AUSUBEL, D. P. & ROBINSON, F. G. *School learning: An introduction to educational psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969.
- BAKTHIN, M. *A estética da criação verbal*. 4 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. U. *Introduction to textlinguistics*. Londres: Longman, 1981.
- BECHARA, E. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 11 ed., São Paulo: Ática., 2003.
- CINTRA, A. M. M. Educação lingüística continuada: o ensino de língua portuguesa numa perspectiva interdisciplinar. In BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC, 2002, p. 305-317.
- COSERIU, E. *Competência lingüística*. Madri: Gredos, 1992.
- DUCROT O. *Provar e dizer: leis lógicas e argumentativas*. São Paulo: Global, 1981.
_____. *Dizer o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 2 ed., Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.
- GRICE, M. P. Logic and conversation. In COLE, P. & MORGAN, J. (orgs.). *Syntax and semantics*, Nova York: Speech acts, 1975, p. 41-58
- HALLIDAY, M. A. K & HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longmann, 1976.
- KOCH. I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2003.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. 12 ed., São Paulo: Globo, 2004.
- SOARES, M. B. *Técnicas de redação*. 22 ed., Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 2004.
- VARÓ, E. A. *Três paradigmas de la investigación lingüística*. Madrid: Marfil, 1990.

VAN DIJK, T. A. *La ciencia del texto*. Barcelona/Buenos Aires: Piados, 1978.

VIGNAUX, G. *La argumentación: ensaio de la lógica discursiva*. Buenos Aires: Hachette, 1995.