



Domínios de Lingu@gem

1º Semestre 2014
Volume 8, número 1

ISSN: 1980-5799

Expediente

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Elmiro Santos Resende

Vice-Reitor

Prof. Eduardo Nunes Guimarães

Diretora da EDUFU

Profa. Joana Luiza Muylaert de Araújo

Diretora do Instituto de Letras e Linguística

Profa. Maria Inês Vasconcelos Felice

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica - CEP:
38.408-144 - Uberlândia - MG
Telefax: (34) 3239-4293
Email : vendas@edufu.ufu.br | www.edufu.ufu.br

Editoração: Prof. Guilherme Fromm

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Domínios de Lingu@gem, v. 8, n. 1, 2014, Uberlândia, Universidade Federal
de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, 2007-

Semestral.

Modo de acesso:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>

Editoração: Guilherme Fromm.

Apresentação: Guilherme Fromm.

ISSN: 1980-5799

1. Linguística - Periódicos. 2. Linguística aplicada - Periódicos.
I. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística.

CDU: 801(05)

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, ao Instituto de Letras e Linguística ou à Edufu.

Domínios de Lingu@gem**Diretor**

Guilherme Fromm (UFU)

Conselho Editorial

Alessandra Montera Rotta (UFU)

Ariel Novodvorski (UFU)

Eliana Dias (UFU)

Maria Clara Carelli Magalhães Barata (UFU)

Marileide Dias Esqueda (UFU)

Comissão Científica

Adriana Cristina Cristianini (UFU), Aldo Luiz Bizzocchi (FMU), Alice Cunha de Freitas (UFU), Ataliba T. de Castilho (USP/UNICAMP), Carla Nunes Vieira Tavares (UFU), Cecília Magalhães Mollica (UFRJ), Cintia Vianna (UFU), Cirineu Cecote Stein (UFPB), Claudia Maria Xatara (UNESP), Claudia Zavaglia (UNESP/SJ Rio Preto), Cláudio Márcio do Carmo (UFOP), Cleci Regina Bevilacqua (UFRGS), Clecio dos Santos Bunzen (UNIFESP), Cristiane Brito (UFU), Dánie Marcelo Jesus (UFMT), Daniel Adelino Costa Oliveira da Cruz (UFAL), Deise Prina Dutra (UFMG), Dilma Maria de Mello (UFU), Dilys Karen Rees (UFG), Elisa Battisti (UFRGS), Eduardo Batista da Silva (UEG), Elisete Carvalho Mesquita (UFU), Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU), Evelyne Jeanne Dogliani (UFMG), Fabiana Vanessa Gonzalis (UFU), Fernanda Costa Ribas (UFU), Francine de Assis Silveira (UFU), Francis Henrik Aubert (USP), Gabriel Antunes Araujo (USP), Gabriel de Avila Othero (UFRGS), Hardarik Bluehdorn (Institut für Deutsche Sprache Mannheim – Alemanha), Heliana Mello (UFMG), Heloisa Mara Mendes (UFU), Igor Antônio Lourenço da Silva (UFU), Irenilde Pereira dos Santos (USP), Jacqueline de Fatima dos Santos Moraes (UERJ), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), João Bôsko Cabral dos Santos (UFU), Jose Luiz Fiorin (USP), José Ribamar Lopes Batista Júnior (CAF/UFPI), José Sueli de Magalhães (UFU), Karylleila Santos Andrade (UFT), Luiz Carlos Travaglia (UFU), Liliane Santos (Université Charles-de-Gaulle - Lille 3 - França), Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP), Marcelo Módolo (USP), Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN), Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU), Maria Cecília de Lima (UFU), Maria Célia Lima-Hernandes (USP), Maria de Fátima Fonseca Guilherme (UFU), Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (UEPA), Maria Helena de Paula (UFG), Maria João Marçalo (Universidade de Évora - Portugal), Maria José Bocorny Finatto (UFRGS), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Suzana Moreira do Carmo (UFU), Maurício Viana Araújo (UFU), Michael J. Ferreira (Georgetown University – EUA), Miguél Eugénio Almeida (UEMS), Montserrat Souto (Universidade Santiago de Compostela – Espanha), Nilza Barrozo Dias (UFF), Patricia de Jesus Carvalhinhos (USP), Paulo Osório (Universidade da Beira Interior – Portugal), Paulo Rogério Stella (UFAL), Pedro Malard Monteiro (UFU), Pedro Perini-Santos (PUC-Minas), Raquel Meister Ko. Freitag (UFS), Rejane Bueno (Universitat Pompeu Fabra - Espanha), Roberta Rego Rodrigues (CLC/UFPEL), Rolf Kemmler (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal), Sebastião Carlos Leite Gonçalves (UNESP/S.J. Rio Preto), Silvana Maria de Jesus, (UFU), Silvia Melo-Pfeifer (Universidade de Aveiro – Portugal; Universität Leipzig – Alemanha), Simone Floripi (UFU), Simone Tiemi Hashiguti (UFU), Sinara de Oliveira Branco (UFCG), Stéfano Paschoal (UFU), Stella Esther Ortweiler Tagnin (USP), Tommaso Raso (UFMG), Ubirajara Inácio Araújo (UFPR), Valeska Virgínia Soares Souza (IFTM), Vanessa Hagemeyer Burgo (UFMS), Vânia Cristina Casseb Galvão (UFG), Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG), Vitalina Maria Frosi (UCS), Waldenor Barros Moraes Filho (UFU).

Participaram dessa edição como pareceristas *ad hoc*:

Carla Edila Santos Da Rosa Silveira (UFPR)
Carlos Alexandre Victorio Gonçalves (UFRJ)
Maria Cristina Figueiredo Silva (UFPR)
Daniella de Souza Bezerra (IFG)
Gesiane Monteiro Branco Folkis (USC)
Gislaine Machado Jerônimo (PUCRS)
Guilherme Veiga Rios (UNB)
Gustavo Cunha Araujo (IFMT)
Jacqueline de Fatima dos Santos Morais (UERJ)
Janaína Assis Rufino (UEMG)
Jéssica Camara Siqueira (USP)
Leandro Silveira de Araujo (UFU)
Leticia Jovelina Storto (UENP)
Madalena Telles Teixeira (Universidade de Lisboa - CEAUL/ CAPLE)
Magali Lopes Endruweit (UFRGS)
Marcos Racilan (CEFET-MG)
Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRGN)
Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ)
Maria da Guia Taveiro Silva (UEMA)
Maria Socorro Coelho (UNIMONTES)
Myriam Crestian Chaves da Cunha (UFPA)
Nathália Luiz Freitas (IFSULDEMINAS)
Paola Giustina Baccin (USP)
Patrícia Chittoni Ramos Reuillard (UFRGS)
Patrícia da Silva Valério (UPF)
Plinio Almeida Barbosa (UNICAMP)
Raquel Tiemi Masuda Mareco (UEM)
Renata Nascimento Salgado (UFTM)
Roberto Carlos Assis (UFPB)
Robson Santos Carvalho (UNIFAL)
Sílvia Melo-Pfeifer (Universidade de Aveiro)
Vivian Orsi (UNESP)
Walleska Bernardino Silva (UFU)

Sumário

Expediente.....	2
Apresentação – Guilherme Fromm (UFU).....	8
Artigos	15
Linguística Sistêmico-Funcional e Multimodalidade: as representações do imaginário em videonarrativa – Noara Bolzan Martins (UFSM), Valeria Iensen Bortoluzzi (UNIFRA), Josenai Teixeira Cristino (UNIP).....	15
A construção discursiva de uma política do “bem” nas capas da Revista <i>Time</i> – Felipe Sabino, Leda Verdiani Tfouni (FFCLRP/USP), Dionéia Motta Monte-Serrat (IEL/UNICAMP).....	34
A nova teoria da antropologia da civilização: tradução para a língua inglesa de neologismos terminológicos criados por Darcy Ribeiro nas obras <i>O processo civilizatório</i> e <i>O povo brasileiro</i> – Talita Serpa (IBILCE/UNESP), Diva Cardoso de Camargo (IBILCE/UNESP).....	50
O uso de <i>MAKE</i> na escrita acadêmica de aprendizes brasileiros de inglês - Valdênia Carvalho Almeida (FALE/UFMG)	75
Dos documentos oficiais à formação de professores: representações no tocante ao ensino de espanhol no Brasil - Dorotea Frank Kersch (UNISINOS), Fabiane Cristina de Mello (UNISINOS).....	91
Os gêneros digitais no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio - Ananda Veloso Amorim Oliveira (UFPI).....	108
A construção de sentidos em charges sobre o mensalão: um olhar bakhtiniano - Gislaíne Machado Jerônimo (PUC/RS), Kelli da Rosa Ribeiro (PUC/RS)	129
Aforizações e títulos: construção de cenografias em notícias de jornais impressos - Raquel Tiemi Masuda Mareco (UEM), Maria Célia Cortez Passetti (UEM).....	151
O simpósio de vozes na universidade: vivências de graduandos no <i>encontro</i> com o outro nos atos de ler e escrever - Aline Cassol Daga (UFSC), Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti (UFSC).....	172
Ser aprendiz em um ambiente virtual: perspectivas acerca da autonomia na aprendizagem de línguas - Cristiane Manzan Perine (UFU).....	198
Os hodônimos da cidade de Lajeado-RS: sua natureza, suas interfaces - Kleber Eckert (IFRS/Bento Gonçalves), Vitalina Maria Frosi (UCS)	228
Discurso e poder: o controle do que dizemos na rede visto pela política de privacidade do Google - Lícia Frezza Pisa (IMESB/UNI-FACEF)	250
A representação de <i>Semântica</i> em manuais de introdução e dicionários de linguística: uma possível análise da escritura - Adriana Bonumá Bertoloni (UFSM), Ana Lúcia Cheloti Prochnow (UFSM), Silvana Schwab Nascimento (UFSM)	267
O sistema de atitude na seção de apresentação de dois livros didáticos - Daiane Aline Kummer (UFSM), Pâmela Mariel Marques (UFSM)	279

Narrativas e crenças de alunos universitários de língua inglesa: o processo de ensino-aprendizagem visto pelo olhar dos aprendizes - Marília dos Santos Lima (UNISINOS), Tássia Lutiana Severo Pires (UNISINOS).....	295
Discurso sobre ensino de língua inglesa e Gramática Sistêmico-Funcional - Ederson Henrique de Souza Machado (UFSM)	316
#aiqueromantico: a intimidade em três cliques - Francisco Vieira da Silva (UFPB), Éderson Luís da Silveira (UFSC).....	341
A letra da Lei de Direitos Autorais: os efeitos e os deslizamentos de sentidos para autor e autoria - Paula Daniele Pavan (UFRGS)	356
Tecendo um percurso para análise da enunciação em língua adicional e seus aspectos considerando a dimensão antropológica da teoria enunciativa de Émile Benveniste - Bruna Sommer Farias (UFRGS)	381
Turpilóquio em português e italiano: reflexões sobre marcas de uso de itens tabus em dicionários - Vivian Orsi (IBILCE/UNESP), Matheus dos Santos Bueno (IBILCE/UNESP).....	399
A variação intralinguística nas expressões idiomáticas sinônimas em português do Brasil e francês da França - Claudia Xatara (IBILCE/UNESP), Márcia Maria Otoubo dos Santos (IBILCE/UNESP).....	413
A crônica jornalística e o pronome <i>nós</i> em perspectiva enunciativa - Nara Augustin Gehrke (UFSM), Noara Bolzan Martins (UFSM)	422
A prática de análise linguística no livro didático: uma perspectiva em construção - Francieli Heineck (UFFS), Francieli Matzenbacher Pinton (UFFS).....	439
Ensino e aprendizagem de língua inglesa e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - Ludmila Corrêa Pinto Rodrigues (UFU), William Mineo Tagata (UFU)	459
A compreensão inferencial de anáforas associativas por meio de <i>frames</i> - Lucilene Bender de Sousa (PUC/RS)	473
Considerações sobre o ensino de PLE em contexto de ensino superior - Márcio Issamu Yamamoto (UFG/UFU).....	485
Culturemas em contraste: idiomatismos do português brasileiro e europeu - Claudia Xatara (IBILCE/UNESP), Mariele Seco (IBILCE/UNESP).....	502
A avaliação de alunos no primeiro ano do ensino fundamental em língua inglesa: questões preliminares - Emília Gomes Barbosa (UFPA), Myriam Crestian Cunha (UFPA).....	520
Diários reflexivos e avaliação formativa: um olhar sobre a prática do professor - Márcia Aparecida Silva (UFU).....	541
Verbos <i>ter</i> e <i>haver</i> na Gazeta de Lisboa (1715-1716, 1815) - Susana Fontes (UTAD).....	555
As expressões idiomáticas da pesca artesanal da comunidade de Baiacu - Vera Cruz - Bahia – Cristiane Fernandes Moreira (UFBA)	575
A catáfora nos títulos de textos jornalísticos - Maria José da Silva Fernandes (UFU).....	602

Aspectos linguístico-cognitivos envolvidos na interpretação humorística de sujeitos com a Doença de Alzheimer em estágio inicial - Nathália Luiz Freitas (IFSULDEMINAS), Paulo Henrique Aguiar Mendes (UFOP).....	621
A fala em Ferdinand de Saussure: um conceito relacional, opositivo e negativo - Micaela Pafume Coelho (UFU), Stefania Montes Henriques (UNICAMP).....	645
A <i>Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza</i> de Jerónimo Soares Barbosa: contributos para o estudo da grafia no século XIX - Sónia Coelho (UTAD).....	664
Relato.....	685
Dicionários e artesanato nos tempos electrónicos - Jan Engh (Biblioteca Universitária de Oslo).....	685
Retrospectiva - Raphael Marco Oliveira Carneiro (UFU).....	696

Apresentação

Pela diversidade Linguística

Esta décima quinta edição da revista Domínios de Lingu@gem representa um marco na nossa história, tanto em número de artigos recebidos (mais de setenta) quanto de publicados, totalizando trinta e cinco. Devo destacar que o grande número de artigos que a revista vem recebendo é um reflexo da seriedade com que o Conselho Editorial e a Comissão Científica vêm se empenhado na melhora contínua na qualidade da publicação. Destaco, ainda, o início de uma nova seção, denominada **Relato**, voltada para relatos de análises linguísticas (com exceção de relatos de sala de aula).

Tentarei agrupar toda essa miríade de artigos de acordo com duas subdivisões básicas: suas subáreas (ou objetos de análise) dentro das grandes áreas da Linguística e da Linguística Aplicada; ou uma corrente teórica, processo ou autor que se destaca em um texto analisado.

Começemos, então, pelos textos que enfatizam uma corrente teórica, um processo ou um autor em específico; a **Linguística Sistêmico-Funcional** será o primeiro destaque por meio do texto de Noara Bolzan Martins, Valeria Iensen Bortoluzzi e Josenai Teixeira Cristino, denominado “Linguística Sistêmico-Funcional e Multimodalidade: as representações do imaginário em videonarrativa”, que abre a seção de artigos do presente número da revista. Partindo de duas bases teóricas, a Gramática Sistêmico-Funcional e a Gramática do Design Visual, os autores analisam uma videonarrativa baseada na saga Harry Potter e nela buscam compreender como os jovens constroem e representam um contexto narrativo. A teoria da **Enunciação** de Benveniste encontra no texto de Bruna Sommer Farias, “Tecendo um percurso para análise da enunciação em língua adicional e seus aspectos considerando a dimensão antropológica da teoria enunciativa de Émile Benveniste”, uma análise das noções de língua, sociedade e cultura nesse autor. Susana Fontes, em seu texto “Verbos ter e haver na Gazeta de Lisboa (1715-1716, 1815)”, trabalha com questões de **Gramaticalização**. Por meio da análise diacrônica de dois verbos presentes em textos de uma mesma publicação, ela demonstra a passagem de item lexical concreto para um item mais gramatical e abstrato, de verbos plenos a verbos auxiliares. O texto de Nathália Luiz Freitas e Paulo Henrique Aguiar Mendes,

denominado “Aspectos linguístico-cognitivos envolvidos na interpretação humorística de sujeitos com a Doença de Alzheimer em estágio inicial”, trabalha com a **Cognição**. Mediante uma pesquisa com dois grupos, um clínico e outro de controle, os pesquisadores identificaram a desvantagem dos doentes na interpretação de piadas por causa do déficit na memória de trabalho. Micaela Pafume Coelho e Stefania Montes Henriques trabalham no seu texto, intitulado “A fala em Ferdinand de Saussure: um conceito relacional, opositivo e negativo” com um dos autores que funciona como pilar da Linguística moderna, **Saussure**. O texto aborda a questão de como a análise Saussuriana sobre a *fala* é retratada de diferentes formas nas várias edições do “Curso de Linguística Geral” e como os alunos percebiam e registravam as aulas do linguista.

Nos deslocamos agora do eixo mais teórico para as subáreas da Linguística. Repetindo o fenômeno que aconteceu nas últimas edições da Domínios de Lingu@gem, os textos que analisam o **Discurso**, em vários formatos, se destacam nesse número da revista. O primeiro texto, escrito por Felipe Sabino, Leda Verdiani Tfouni e Dionéia Motta Monte-Serrat e designado “A construção discursiva de uma política do ‘bem’ nas capas da Revista *Time*”, analisa como as capas de uma revista americana e de outras publicações que nela se basearam, trabalham a noção de bem x mal no imaginário norte-americano. Com a utilização da teoria dialógica bakhtiniana, Gislaine Machado Jerônimo e Kelli da Rosa Ribeiro discutem em seu texto, “A construção de sentidos em charges sobre o mensalão: um olhar bakhtinianos”, como um fato da política brasileira, o Mensalão e seus vários episódios, é tratado em charges e como elas demonstram os valores sociais brasileiros no que tangem à política e à corrupção. Ainda no tema da política, o texto “Aforizações e títulos: construção de cenografias em notícias de jornais impressos”, de Raquel Tiemi Masuda Mareco e Maria Célia Cortez Passetti, tendo como base os estudos de Maingueneau sobre cena enunciativa e sobre enunciados destacáveis e destacados na mídia, analisa a disputa eleitoral entre Dilma Rousseff (PT) e José Serra (PSDB) para a presidência do país e como ela se dá nos títulos de jornais impressos que retratam os debates televisivos entre os dois candidatos. Aline Cassol Daga e Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, em seu texto denominado “O simpósio de vozes na universidade: vivências de graduandos no encontro com o outro nos atos de ler e escrever”, verificam, por meio da teoria bakhtiniana do simpósio universal do existir humano, como os alunos de um curso de Letras/Português se relacionam com as questões

de leituras e da escrita acadêmica dentro de seu curso. Lícia Frezza Pisa, no seu texto “Discurso e poder: o controle do que dizemos na rede visto pela política de privacidade do Google”, analisa, com a intermediação das noções de discurso e poder de Foucault, como se dão as relações entre o usuário e o buscador Google e como o mesmo, ao contrário do senso popular (instrumento democrático e livre), monitora e toma posse das atividades de todos dentro de seus sites. Entre a língua estrangeira e o ensino de biologia, o texto de Daiane Aline Kummer e Pâmela Mariel Marques, intitulado “O sistema de atitude na seção de apresentação de dois livros didáticos”, trabalha as questões de como as seções introdutórias de dois livros didáticos (analisados como produtos) se apresentam aos alunos, destacando as vantagens econômicas que o alunado pode ter ao se dedicar ao estudo dessas disciplinas. Ederson Henrique de Souza Machado, em seu texto “Discurso sobre ensino de língua inglesa e Gramática Sistêmico-Funcional”, com subsídios da Análise de Discurso Crítica e da Gramática Sistêmico-Funcional, discute como uma grande pesquisa com alunos de escolas públicas, que se deteve, principalmente, no aspecto Neoliberal, apresenta uma reconfiguração do discurso sobre o ensino dessa língua estrangeira. Na sequência, o texto “#aiqueromantico: a intimidade em três cliques”, de Francisco Vieira da Silva e Éderson Luís da Silveira, baseado na Análise do Discurso de Foucault e Pêcheux, trabalha com as materialidades discursivas por meio de notícias veiculadas em mídias digitais que espetacularizam a intimidade do sujeito celebridade. Também trabalhando com Pêcheux, o texto de Paula Daniele Pavan, denominado “A letra da Lei de Direitos Autorais: os efeitos e os deslizamentos de sentidos para autor e autoria”, aborda as noções de autor e autoria e os sentidos de autoridade, posse, unidade e subjetividade encontrados nos diversos textos da Lei de Direitos Autorais.

“A nova teoria da antropologia da civilização: tradução para a língua inglesa de neologismos terminológicos criados por Darcy Ribeiro nas obras *O processo civilizatório* e *O povo brasileiro*” é o único texto que trabalha com **Tradução**, neste número da revista, e foi escrito por Talita Serpa e Diva Cardoso de Camargo. Nele, as autoras procuram investigar o processo de versão dos textos de Darcy Ribeiro para a língua inglesa. Usando fundamentos dos estudos da Tradução baseados em *corpus*, da Linguística de *Corpus* e da Terminologia, elas analisam, mais especificamente os termos e as expressões neológicas.

O texto de Valdênia Carvalho Almeida, “O uso de *MAKE* na escrita acadêmica de aprendizes brasileiros de inglês”, é o primeiro do atual número a trabalhar com **Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira**. No caso, a autora, com base na análise do *corpus* de aprendizes Br-ICLE, demonstra tipos mais comuns de erros, sobretudo em colocações, que os alunos brasileiros cometem quando usam o verbo *make*, no inglês. Esse texto é seguido por mais um que trata de ensino de língua estrangeira, desta vez do espanhol, das autoras Dorotea Frank Kersch e Fabiane Cristina de Mello. “Dos documentos oficiais à formação de professores: representações no tocante ao ensino de espanhol no Brasil” analisa a relação entre os preceitos encontrados em documentos oficiais sobre o ensino do espanhol no Brasil e a experiência de quatro professores dessa língua e como os mesmos vivenciam (ou não) as relações propostas por esses documentos. Voltando para a aprendizagem de língua inglesa, Cristiane Manzan Perine, em seu texto intitulado “Ser aprendiz em um ambiente virtual: perspectivas acerca da autonomia na aprendizagem de línguas”, discute as questões de crença e da autonomia de uma aluna que utiliza um ambiente virtual de aprendizagem e relações da mesma com o inglês e a descoberta de uma nova forma de trabalhar a sua realidade. Continuando o foco no inglês, Marília dos Santos Lima e Tássia Lutiana Severo Pires analisam, em seu texto chamado “Narrativas e crenças de alunos universitários de língua inglesa: o processo de ensino-aprendizagem visto pelo olhar dos aprendizes”, as narrativas de alunos universitários e a consequente exposição de suas dificuldades, desejos e estratégias para aprender uma nova língua. Ainda no inglês, Ludmila Corrêa Pinto Rodrigues e William Mineo Tagata trabalham, por meio do seu texto “Ensino e aprendizagem de língua inglesa e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)”, a partir de uma concepção de letramento ideológico, com a questão dessa língua dentro do ENEM e como o mesmo influencia as abordagens e os materiais adotados em uma escola de Ensino Médio da rede privada a fim de preparar seus alunos para esse exame. Continuando na mesma língua, o texto de Emília Gomes Barbosa e Myriam Crestian Cunha, denominado “A avaliação de alunos no primeiro ano do ensino fundamental em língua inglesa: questões preliminares”, trabalha com a questão da avaliação em língua estrangeira. As autoras traçaram um paralelo entre uma pesquisa com docentes e preceitos de documentos oficiais que norteiam o ensino na cidade em análise e como há um descompasso, tanto por parte dos professores quanto por parte dos documentos, nas práticas de avaliação formativa. Márcia

Aparecida Silva também segue em seu artigo, nomeado “Diários reflexivos e avaliação formativa: um olhar sobre a prática do professor” a questão do ensino de língua inglesa e a avaliação formativa, desta vez usando os diários reflexivos próprios e como essa análise pode influenciar sua prática pedagógica.

Voltado para a questão do **Ensino e Aprendizagem de Língua Materna**, o texto de Francieli Heineck e Francieli Matzenbacher Pinton, intitulado “A prática de análise linguística no livro didático: uma perspectiva em construção”, traça uma relação, por meio de estudos de seções de um livro didático, entre a análise que o Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa faz desse livro e a realidade que o mesmo apresenta, sobretudo na ênfase da prescrição ao invés da reflexão sobre a língua. Já Márcio Issamu Yamamoto trabalha o português como língua estrangeira em seu texto intitulado “Considerações sobre o ensino de PLE em contexto de ensino superior”. Nesse texto, o autor descreve sua experiência em sala de aula e o seu trabalho com novas tecnologias no ensino de Português Língua Estrangeira e o ensino de fonética, léxico, sintaxe e a consequente produção discente dentro dessas perspectivas.

Também trabalhando com a sala de aula, mas desta vez com enfoque nos **Gêneros Textuais**, o texto de Ananda Veloso Amorim Oliveira, “Os gêneros digitais no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio”, que analisa uma coleção didática para o Ensino Médio, se propõe a descrever como a questão do gênero textual digital é tratada e analisa a eficácia do uso do mesmo em tal obra. Já o texto de Nara Augustin Gehrke e Noara Bolzan Martins, denominado “A crônica jornalística e o pronome nós em perspectiva enunciativa”, trabalha com um gênero mais específico, a crônica jornalística, usando um viés enunciativo e, mais especificamente, analisando o pronome *nós*, que pode incluir ou não o enunciador dentro de sua crônica.

O texto de Kleber Eckert e Vitalina Maria Frosi, denominado “Os hodônimos da cidade de Lajeado - RS: sua natureza, suas interfaces” enfoca a **Onomástica**, mais especificamente a **Toponímia**. Nele, os autores levantam algumas subdivisões dos hodônimos (nomes de ruas, avenidas e travessas) da cidade citada e as leituras sócio históricas que delas emanam.

As diferentes representações de **Semântica** são apresentadas em “A representação de Semântica em manuais de introdução e dicionários de linguística: uma possível análise da escritura”, artigo de Adriana Bonumá Bertoloni, Ana Lúcia Cheloti Prochnow e

Silvana Schwab Nascimento. No artigo, as autoras fazem um estudo comparativo sobre a descrição dessa subárea da Linguística em dois dicionários e dois manuais indicados em cursos de graduação em Letras.

Vivian Orsi e Matheus dos Santos Bueno apresentam um estudo na área de **Lexicologia** em seu texto denominado “Turpilóquio em português e italiano: reflexões sobre marcas de uso de itens tabus em dicionários”. Eles analisam as palavras tabu e proibidas, mais especificamente os palavrões, num estudo contrastivo entre o português e o italiano, e a sua presença ou ausência desses palavrões em diversos dicionários. Ainda nessa área, o texto “A variação intralinguística nas expressões idiomáticas sinônimas em português do Brasil e francês da França”, de Claudia Xatara e Márcia Maria Otoubo dos Santos, também faz um estudo comparativo, dessa vez entre o português e o francês, de expressões idiomáticas encontradas num dicionário. O estudo apresenta as variações no comportamento de unidades fraseológicas, quando as mesmas são semicristalizadas, e suas situações de uso. Em mais um texto, “Culturemas em contraste: idiomatismos do português brasileiro e europeu”, Claudia Xatara, em colaboração com Mariele Seco, volta a trabalhar com as expressões idiomáticas, agora nas suas variantes entre o português brasileiro e o português europeu, e suas manifestações por meio de culturemas baseados nas experiências históricas, religiosas e culturais dos dois povos. O tema das expressões idiomáticas é retomado, ainda, por Cristiane Fernandes Moreira, em seu texto “As expressões idiomáticas da pesca artesanal da comunidade de Baiacu-Vera Cruz-Bahia”. Por meio de um *corpus* oral baseado em inquéritos linguísticos, a pesquisadora analisa as metáforas envolvidas numa comunidade de pescadores.

O texto de Lucilene Bender de Sousa, intitulado “A compreensão inferencial de anáforas associativas por meio de frames”, trabalha com algumas noções de **Linguística Textual**, especialmente a teoria de *frames* e a compreensão textual mediante os processos cognitivo da inferência e textual da anáfora. Passando de um instrumento de coesão a outro, o texto de Maria José da Silva Fernandes (A catáfora nos títulos de textos jornalísticos) analisa como os meios de comunicação usam, propositalmente, a catáfora para estimular o leitor a continuar a leitura do texto jornalístico.

Na área de **Historiografia da Linguística**, o texto de Sônia Coelho, “*A Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza* de Jerónimo Soares Barbosa: contributos para o estudo da grafia no século XIX”, traz uma análise diacrônica das várias

versões de um livro bastante importante na história de seu país e o cotejamento entre eles a fim de analisar as questões da grafia do português no século XIX.

Para terminar esta edição da revista, dois textos diferentes. Inaugurando a seção **Relato**, o texto de Jan Engh, “Dicionários e artesanato nos tempos electrónicos” atesta os sabores e dissabores de um pesquisador, o seu ponto de vista no trabalho lexicográfico e as questões que a tecnologia envolve no trabalho do linguista. Para finalizar a edição, Raphael Marco Oliveira Carneiro faz uma **Retrospectiva** do livro “Teaching Vocabulary: Lessons from the Corpus, Lessons for the Classroom”, de Jeanne McCarten, que trata da questão do uso de *corpus* no ensino de línguas.

Que tenhamos todas leituras proveitosas!

Guilherme Fromm
Editor

Artigos

Linguística Sistêmico-Funcional e Multimodalidade: as representações do imaginário em videonarrativa*

Systemic Functional-Linguistics and Multimodality: a representation of imaginary in videonarrative

Noara Bolzan Martins **
Valeria Iensen Bortoluzzi ***
Josenai Teixeira Cristino ****

RESUMO: Este estudo visa compreender como os jovens (re) constroem e representam um contexto narrativo em videonarrativa (Vn) publicado na Internet. Os pressupostos teóricos que permitiram a análise são a Gramática Sistêmico-Funcional (2004), de Halliday e Matthiessen, e a Gramática do Design Visual (2006), de Kress e Van Leeuwen. O objeto de análise constitui a videonarrativa First Love, que se trata de um texto multimodal construído com base em cenas dos filmes da saga Harry Potter. Apesar da videonarrativa ser elaborada com base em cenas dos filmes de Harry Potter, a análise permitiu-nos constatar uma mudança no contexto da história e uma mudança nos papéis dos participantes envolvidos nela, se comparada ao texto original (Harry Potter). Isto nos mostra a mudança de propósitos e intenções do autor na elaboração da videonarrativa. Acreditamos que estudar as videonarrativas não é apenas analisar a estrutura de um novo texto hipermediático; é, sobretudo, interpretar e compreender as experiências dos jovens por trás dos múltiplos símbolos e gêneros por eles usados.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Sistêmico-Funcional. Multimodalidade. videonarrativa..

ABSTRACT: The aim of this study is to understand how young people (re)construct and represent a narrative context through videonarratives (Vn) published on the Internet. The theoretical approaches used for this analysis were the Systemic Functional Grammar (SFG, 2004), by Halliday and Matthiessen, and Grammar of Visual Design (GVD, 2006), by Kress and van Leeuwen. The object of analysis is the videonarrative First Love, which is a multimodal text built on scenes from movies of the Harry Potter saga. Despite the fact that videonarrative are based on Harry Potter movies, the analysis allowed us to observe a change in the historical context and a change in the roles of the participants involved in it, compared to the original text (Harry Potter). This shows the purpose and intention shifts of the author on the preparation of videonarrative. We believe that to study videonarratives is not only to analyze the structure of a new hypermedia text, it is primarily to interpret and to understand the experiences of young people behind the multiple genres and symbols used by them.

KEYWORDS: Systemic Functional Linguistics. Multimodality. Videonarrative.

* Este trabalho faz parte do Trabalho Final de Graduação intitulado “As videonarrativas como forma de (re) significação de texto” realizado no ano de 2012, no Centro Universitário Franciscano (Santa Maria/ RS/ Brasil).

** Aluna de mestrado, Estudos Linguísticos, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL/UFSM, RS).

*** Professora Adjunta do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA, RS).

**** Acadêmica do curso de Letras da Universidade Paulista (UNIP, SP).

1. Introdução

A internet propicia uma imensa interação de diferentes pessoas dispersas no mundo. Nela podemos divulgar, opinar, compartilhar e recriar objetos de mídia e os usuários já fazem uso desses meios para expor suas percepções sobre o mundo, por meio da criação ou reconfiguração de gêneros discursivos.

Nos últimos anos, percebemos uma gama de gêneros discursivos novos advindos do intenso uso das tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Com a popularização da internet, muitos jovens encontraram uma forma prática de produzir textos e atingir o maior número de leitores com os mesmos interesses que os seus. Dentre esses novos gêneros e essas novas formas de expressão e produção estão as videonarrativas¹ (Vn).

Neste estudo, nosso objetivo é compreender como os jovens (re) constroem e representam um contexto narrativo em videonarrativa, sob os pressupostos teóricos da Gramática Sistêmico-Funcional (2004), de Halliday e Matthiessen, e da Gramática do Design Visual (2006), de Kress e Van Leeuwen. Como objetivo secundário, intencionamos identificar os mecanismos linguístico-discursivos e imagéticos usados na retextualização dos filmes de *Harry Potter* em videonarrativa.

Este estudo se faz relevante, pois é um desafio para professores em formação e em serviço reconhecer e trabalhar com essas ferramentas de produção da melhor forma possível, garantindo um ensino mais adequado ao contexto em que vivemos.

Mas, o que é uma videonarrativa? É um texto que se define por ser multimodal e ganha força com a popularização das hipermídias. Videonarrativas são recortes de imagens/vídeos já existentes, os quais são montados com uma sequência lógica garantida pelo interesse do produtor, que aplica uma música com sentido semelhante às imagens montadas. As imagens podem ser descoloridas ou o produtor pode optar por manter a predominância de uma cor em relação à outra, tudo para enfatizar um determinado interesse. Mendonça (2007) explana a respeito do surgimento de uma cultura em que as narrativas hipermidiáticas ocupam um lugar de destaque cultural. A produção da subjetividade está centrada num processo social em que estão presentes dispositivos e estratégias discursivas que, por meio de narrativas, representam a realidade do produtor.

¹ A denominação Videonarrativa foi definida pelos autores (as) deste estudo através da necessidade de um termo que nomeasse esse gênero discursivo.

Kress e van Leeuwen (2001) destacam que estamos caminhando em direção a uma visão de multimodalidade na qual princípios semióticos em comum operam dentro e por entre os diferentes modos e na qual seja bem possível para a música codificar a ação ou para a imagem codificar a emoção.

Para dar conta de compreender o modo como o produtor da videonarrativa analisada usa os diferentes recursos semióticos na construção de sentido em uma prática social e contexto específico, pautamos nossa análise nos pressupostos teóricos da Gramática Sistêmico-Funcional e da Gramática do Design Visual.

2. Perspectivas teóricas

2.1 Compreendendo a linguagem verbal

Halliday e Matthiessen (2004) enfatizam a relação entre o sistema gramatical e as necessidades sociais e individuais que a linguagem necessita atender. Para a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), a linguagem é um sistema sociosemiótico, que veicula diferentes significados dependendo das intenções dos interlocutores, do lugar de que se fala, da situação de interação, do contexto de cultura onde se dá o evento discursivo, entre outros aspectos.

Por isso, Halliday (1998) pontua que todo texto possui uma configuração contextual que permite aos interlocutores reconhecerem as condições em que o texto foi produzido (“campo”), as relações que se estabelecem entre os interlocutores (“relações”), e o papel da linguagem (“modo”).

A cada um dos elementos da configuração contextual corresponde uma metafunção, quais sejam: ao elemento “campo” corresponde a Metafunção Ideacional; ao elemento “relações” corresponde a Metafunção Interpessoal; e ao elemento “modo” corresponde a Metafunção Textual. No presente estudo, detemo-nos no elemento Campo e na Metafunção Ideacional Experiencial.

A Metafunção Ideacional faz uso do sistema de transitividade que se define “como um recurso gramatical para construir o fluxo da experiência em termos de um processo realizado gramaticalmente como uma oração” (Ghio & Fernández, 2008: 93). Na oração, o mundo das experiências se converte em significados configurados como um conjunto de Processos, Participantes e Circunstâncias.

Os processos representam as experiências humanas, as atividades realizadas no mundo. Compreendem aspectos físicos, mentais e sociais e são materializados pelos grupos

verbais (Bortoluzzi, 2008). Os participantes correspondem às entidades que participam do evento e são materializados pelos grupos nominais. As circunstâncias compreendem o contexto em que os eventos ocorrem. Thompson (2004: 88) afirma que podem ser opcionais e refletem a função *background* (plano de fundo) da oração. As circunstâncias são materializadas pelos grupos adverbiais e preposicionais e são opções argumentativas da oração.

Halliday e Matthiessen (2004) dividem os processos em três tipos principais: os processos materiais, os mentais e os processos relacionais. Os processos materiais expressam valores do fazer e do acontecer e representam as experiências exteriores dos participantes e refletem coisas ou eventos do mundo exterior - coisas que acontecem, pessoas ou outras entidades que fazem ou constroem algo. Os participantes envolvidos referem-se ao Ator (participante inerente desse processo, é ele quem/que afetará um outro participante), a Meta (aquele que sofre ou experimenta o processo). O Recipiente ou Cliente são também participantes afetados pela mudança, mas que recebem algum benefício dela; e o Escopo não é o participante afetado pela mudança, mas constrói um domínio onde o processo ocorre (Halliday & Matthiessen, 2004).

Os processos mentais expressam valores do pensar, do sentir, do desejar, entre outros. Referem-se às experiências de consciência e representam o mundo interno do indivíduo. Os participantes envolvidos com esses processos são o Experienciador (participante dotado de consciência) e o Fenômeno (a entidade percebida ou criada pela consciência do Experienciador) (Halliday & Matthiessen, 2004).

Quanto aos processos relacionais, sua função é identificar uma entidade em relação à outra (Thompson, 2004). Esses processos assumem dois modos diferentes – podem ser Identificadores ou Atributivos. O uso dos processos relacionais identificadores se dá quando ocorre uma identificação de uma entidade dentro de outra (x é a entidade de y). Os participantes envolvidos nesse processo são: Identificador (a entidade que identifica a outra) e o Identificado (entidade que está sendo identificada). O uso dos processos relacionais atributivos ocorre quando uma entidade possui um atributo, uma qualidade (x é um atributo de y). Os participantes associados nesse processo são: o Portador (entidade que possui a qualidade) e o Atributo (representa as qualidades e valores construídos pelo portador) (Halliday & Matthiessen, 2004).

Halliday e Matthiessen (2004) ainda categorizam outros três tipos de processos, os quais consideram secundários, e são eles: os processos verbais, comportamentais e existenciais.

Os processos verbais representam as manifestações das relações simbólicas construídas na consciência humana e são verbalizadas em forma de linguagem. Os participantes associados a esses processos são o Dizente (responsável por transmitir a mensagem), o Receptor (participante para o qual a informação se dirige) e a Verbiagem (é a própria informação, o assunto) (Halliday & Matthiessen, 2004).

Os processos comportamentais referem-se às manifestações externas (material) dos processos internos (mental) do participante. É a manifestação da consciência e dos estados fisiológicos. Existe apenas um participante envolvido nessa categoria que é o Comportante (participante humano e será o responsável pela execução do comportamento) (Halliday & Matthiessen, 2004).

Os processos Existenciais reconhecem a existência de todo tipo de fenômeno e representam algo que existe. Há um participante associado a esses processos, o Existente (o próprio fenômeno reconhecido) (Halliday & Matthiessen, 2004).

Conforme explica Halliday (1998), analisar textos através da Metafunção Ideacional é dizer da oração como modo de representar modelos de experiência, de forma que ela seja um modelo de reflexão, uma maneira de impor uma ordem em um incessante fluxo de eventos.

2.2 Compreendendo a linguagem visual

Para Kress e van Leeuwen (2001), a multimodalidade é um campo de estudos interessados em explorar as formas de significação modernas, incluindo os modos semióticos envolvidos no processo de representação (aqui entendido como um processo no qual um produtor de um signo representa uma entidade que está conectada a uma história cultural, social e psicológica) e comunicação (entendido como um processo no qual um produto ou evento semiótico é ao mesmo tempo articulado, produzido e usado). Perceber os níveis de representação e comunicação é o que permite delinear os interesses da multimodalidade. O foco dessa teoria se direciona para as práticas e usos dos recursos semióticos envolvidos na produção do significado. A noção de recurso não supõe entidades fixas e estáveis, mas, ao contrário, percebe a formação de significado de forma dinâmica e com múltiplas articulações.

Com o objetivo de desenvolver uma metodologia para a análise de textos multimodais, Kress e van Leeuwen (2006) propõem a Gramática do Design Visual. Essa gramática é

considerada uma expansão da GSF de Halliday porque mostra quais funções podem ser aplicadas como categorias, gerais e abstratas, a todos os tipos de semiose² humana.

A GDV mostra que existem outras formas de produção de significado além da linguagem verbal, isso inclui a arte como pintura, escultura, dança, música, entre outros, e outros modos de comportamento cultural que não são classificados como arte, são eles o modo de vestir, as estruturas familiares, etc. (Kress & van Leeuwen, 2001). Sendo assim, podemos definir uma cultura como um conjunto de sistemas semióticos e de sistemas de significados interconectados. É a partir disso que Kress e van Leeuwen aplicam os estudos de Halliday, todavia no âmbito da linguagem visual.

A GDV (2006) tem uma relação direta com a GSF, na medida em que foi baseada nas metafunções da linguagem propostas por Halliday. Conforme a GDV (2006), a partir da metafunção Representacional, analisamos a linguagem quanto às escolhas da realidade que está sendo representada; a partir da metafunção Interativa, compreendemos as relações de distância social entre os participantes (participantes representados e participantes interactantes); e quanto à análise sob a lente da metafunção Composicional, compreendemos as informações expostas sob os diferentes ângulos da imagem.

A perspectiva representacional é analisada sob categorias representacionais narrativas e conceituais. A primeira trata das representações acional, reacional, verbal e mental, simbolismo geométrico e conversão, enquanto a segunda, representa processos classificatórios e analíticos. Na perspectiva interativa, a análise pode ser feita a partir do contato (olhar), da distância social (enquadramento, proximidade), da perspectiva (graus de articulação e contextualizações) e da saturação, modulação e diferenciação (estas três referentes às cores da imagem). Já na perspectiva composicional, observa-se a composição da imagem, como os lados esquerdo (dado) e direito (novo) e posição superior (ideal) e inferior (real) (Kress & van Leeuwen, 2006). Como nosso objetivo é compreender a representação, detemo-nos na metafunção representacional.

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), os sistemas semióticos dos significados representacionais são capazes de representar aspectos do mundo experiencial como sistemas de signos particulares. Na categoria representacional narrativa, os participantes estão envolvidos

² Semiose é aqui entendida como os significados socialmente construídos através de formas, textos e práticas semióticas de todos os tipos da sociedade e em todos os tempos da história (Kress & van Leeuwen, 2006).

nos eventos e nas ações através de vetores encarregados pelo processo de ação e interação entre os participantes. Os vetores são como os processos nos sistema de transitividade da GSF, eles indicam a ação existente na imagem e podem ser representados por setas, direção de braços, ou por qualquer tipo de expressão de ação dos participantes representados na imagem.

Os processos de representação narrativa dividem-se em ação, reação, processos verbais e mentais, conversão e simbolismo geométrico. Conforme Kress e van Leeuwen (2006), os processos de ação representam acontecimentos do mundo material e dividem-se em ação transacional, ação bidirecional e ação não transacional.

O processo de ação transacional é caracterizado pela presença de dois participantes – Ator, que é o participante instigador da ação, e a Meta, participante afetado pela ação (KRESS & van LEEUWN (2006, p. 64).

No processo de ação bidirecional, ambos os participantes funcionam, simultaneamente, como Ator e Meta, estes denominados de Interagentes (KRESS & van LEEUWEN (2006, p. 66).

O processo de ação não transacional é caracterizado pela presença de apenas um participante. Quando é o participante Ator que está na imagem, sua Meta está fora dela, deixando assim para o leitor contextualizá-la (KREE & van LEEUWN, 2006, P. 63). Mas pode haver casos onde tenha apenas o vetor e a Meta presentes na imagem. Nesse caso, a Meta será chamada de Evento, “alguma coisa está acontecendo com alguém, mas não podemos ver quem ou o que a faz acontecer”³ (KRESS & van LEEUWEN, 2006, p. 64). Este processo equivale, na linguagem verbal, às ações com verbos intransitivos.

Os processos reacionais envolvem uma ação e reação. O vetor dá-se pela reação de um participante chamado Reator a uma ação, chamada fenômeno. Esse processo ainda divide-se em: (a) reação transacional (o olhar do participante volta-se para o fenômeno e esse está na imagem) e (b) reação não transacional (o olhar do participante reage para algo que não está na imagem; o fenômeno, então, é excluído) (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 67).

Kress e van Leeuwn (2006, p. 68) apresentam ainda os processos verbais e mentais. Suas representações ocorrem através da expressão da fala ou pensamento de um participante. Normalmente, a fala ou o pensamento é divulgado por um balão.

³ Tradução nossa : “something is happening to someone, but we cannot see who or what makes it happen.” (KRESS & van LEEUWEN, 2006, p. 64).

Os processos de conversão representam uma relação em ciclo, em que um participante, chamado de retransmissor, é simultaneamente ator em relação a um participante, e meta em relação a outro. Um exemplo desse processo pode ser as imagens que representam as cadeias alimentares. E nos processos de simbolismo geométrico, não estão incluídos participantes, apenas um vetor que aponta para um ponto (fenômeno) fora da imagem (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 68).

Na categoria representacional conceitual, as imagens deixam de ter características narrativas, de acordo com Kress e Van Leeuwen (2006, p. 79), para representar um conceito sobre algo. Essas representações dividem-se em processos classificatório e analítico que analisam os participantes em termos de sua essência (classe, estrutura ou significado).

Os processos classificatórios reagrupam os elementos da imagem por grupos de similaridade dispostos de forma que cada grupo relaciona-se entre si, subordinados por uma temática. Um exemplo disso podem ser os catálogos de produtos de beleza de revistas, que separam seus artigos de venda por tema ou tipo (Kress & van Leeuwen, 2006). Por fim, nos processos analíticos, existem um ou mais participantes chamados portadores que se envolvem com os elementos que os atribuem.

Para o significado representacional, a linguagem visual representa as experiências de mundo de seu produtor. Todos os elementos dispostos na imagem, o modo como eles se relacionam, as cores predominantes, entre outros detalhes, refletem níveis de representação da realidade (Kress & van Leeuwen, 2006). Enfatizamos que o processo de produção de significado, mais do que o próprio significado em si, torna-se o foco de nossas análises, uma vez que nos interessa investigar “o que” e “como” o significado foi processado pelos jovens na construção da videonarrativa.

2.3 A recontextualização e retextualização dos eventos e dos atores sociais

O processo de recontextualização de textos indica a recuperação do contexto situacional por parte do produtor do texto e sua releitura para o evento comunicativo em foco. Recontextualização e retextualização são estratégias que deixam transparecer a manipulação da linguagem pelo produtor e, conseqüentemente, seu poder social, ou seja, representam a experiência do sujeito (FAIRCLOUGH, 2003).

Por retextualização, toma-se o que explica Marcuschi (2000), uma “tradução”, mas de uma modalidade para outra, que permanece na mesma língua. Se assim for considerado, então

a retextualização é uma modificação ampla do texto, na qual é necessária a etapa de replanejamento, principalmente quando se altera o meio em que ele será veiculado (RIBEIRO, 2009). Retextualização implica, portanto, a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base. Devemos considerar as condições de produção, recepção e circulação do texto-base e da própria retextualização, determinantes para desencadear a construção da referência textual, por implicarem a complexa relação que se estabelece entre os diferentes discursos.

Em outras palavras, se retextualizar é produzir um novo texto, então toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito, pois o sujeito opera, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque produz novo texto. Trata-se, assim, de redimensionar a projeção de imagens entre interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, das motivações e intenções, do espaço e do tempo de produção/recepção, por fim, de atribuir novo propósito à produção textual (MATENCIO, 2001).

Partindo desses pressupostos, compreendemos que os eventos sociais e os atores sociais ganham novas dimensões de um texto-base a uma retextualização, isso dependendo das experiências e dos interesses do produtor do (re)texto. Na representação de um evento social (ES), um texto é incorporado em um contexto de outro evento social. Eventos sociais particulares, campos, práticas de redes sociais particulares e gêneros particulares são associados com princípios de recontextualização específicos.

Existem princípios que destacam as diferenças que um tipo particular de evento social é representado em gêneros distintos, e esses eventos são selecionados e filtrados de acordo com os princípios de recontextualização propostos por Fairclough (2003). Esses princípios que constituem a recontextualização dos eventos sociais são: a presença (os eventos estão presentes no texto); a abstração (diferentes graus de abstração dos eventos concretos); o arranjo (como estão ordenados os eventos) e as adições (significa os eventos adicionados, explanados, legitimados no texto).

Já os atores sociais (AS) são, usualmente, os participantes das orações. O modo como eles estão colocados no texto (ou não colocados) indica uma carga ideológica de seu produto. Existem algumas variáveis que identificam a presença e a posição dos atores sociais nos textos, e são: inclusão ou exclusão (incluir um AS ou excluir radicalmente sua presença no texto); pronominalização ou nominalização (se um AS é mencionado por um pronome ou por um nome, diminuindo ou aumentando sua importância); ativação ou passivação (se um AS está em

uma oração na voz passiva ou ativa); pessoal ou impessoal; nominal o classificatório (os AS são representados por nomes ou outros termos que os caracterizam – por exemplo, Maria (nome), a professora (termo classificatório) e específico ou genérico (quando especifica sua caracterização é, como o nome já diz, especificado por um grupo – como exemplo a professora de português, ou quando genérico refere-se a classe geral de professores)) (FAIRCLOUGH, 2003).

As escolhas por certos eventos sociais e a posição de certos atores sociais permite-nos entender o tipo de relação que o produtor do texto mantém com o texto original, suas experiências, percepções e manipulações.

3. Metodologia

Este estudo é orientado por uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvido a partir da Gramática Sistêmico-Funcional (2004) (doravante GSF), proposta por Halliday e Matthiessen, e da Gramática do Design Visual (2006) (doravante GDV), de Kress e van Leeuwen.

O objeto de análise é a videonarrativa *First Love*⁴ encontrada na internet a partir de uma busca no site *Youtube*. A escolha da videonarrativa *Firs Love* justifica-se pelo fato de ela possuir milhares de visualizações e centenas de comentários positivos de leitores e espectadores fãs da saga *Harry Potter* no *Youtube*. Já a escolha de uma videonarrativa sobre *Harry Potter* dá-se pelo fato de crianças e jovens lerem e produzirem espontaneamente textos dessa natureza, que têm como principais características o enredo e a linguagem adaptados à faixa etária a que se destina.

Inicialmente, foram recortadas as imagens da videonarrativa *Firts Love*. Como a Vn é um vídeo (em movimento), para que as imagens fossem captadas, foi necessário pausar o vídeo e copiá-las. Dessa forma, o que apresentamos são *frames*⁵ do vídeo *First Love* que chamaremos de figura para adequá-los às normas. Em seguida, analisamos cada imagem com base nas categorias da metafunção representacional (GDV).

⁴ Videonarrativa disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=0QASozh5PFg>

⁵ *Frames* são imagens ou quadros fixados nos produtos audiovisuais. Em cada *frame* há um processo. É da união desses *frames* que resulta a cena.

A linguagem verbal da videonarrativa *First Love* é a canção *Endless Love*⁶ de Lionel Ritchie. Para proceder à análise, primeiro desmembramos os parágrafos em sentenças simples e, logo, realizamos a análise do sistema de transitividade com vistas a reconhecer as representações expostas na canção. O resultado está apresentado em forma de tabelas. Por fim, interpretamos as escolhas dos eventos retextualizados na Vn e seus efeitos de sentido na construção do texto. Para proceder à análise, buscamos responder à seguinte questão: quais mecanismos imagético e linguístico-discursivos são utilizados pelo espectador de *Harry Potter* para recontextualizar e representar essa história através da videonarrativa?

4. Resultados e discussões

Os resultados estão descritos na seguinte ordem: primeiro, apresentamos a análise da linguagem visual da Vn, sob a lente da GDV (2006), e, em seguida, a análise da linguagem verbal, sob a lente da GSF (2004).

4.1 A linguagem visual de *First Love*

Tomando-se a linguagem visual, percebemos a predominância de processos de representação narrativa, evidenciando a construção de um texto narrativo, tais como os processos de ação e os processos reacionais.

As imagens abaixo representam uma ação transacional (há a presença marcada de um Ator e uma Meta). O vetor é construído pela menina (Gina), que realiza as ações.

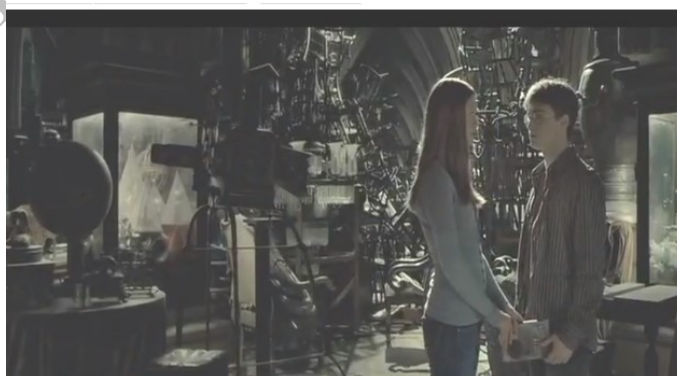


Figura 1 - *Frame 1*: representação do processo de ação transacional.

⁶ Letra disponível em <http://www.vagalume.com.br/lionel-richie/endless-love.html>



Figura 2 - *Frame 2*: representação do processo de ação transacional.



Figura 3 - *Frame 3*: representação do processo de ação transacional.

Na figura 1, a linha dos braços de Gina indica a direção e configura a ação da imagem - ela deseja tomar o livro das mãos de Harry Potter. Na figura 2, Gina está correndo em direção a Harry. A posição de seus braços e pernas são os vetores que evidenciam a ação e a direção que a menina toma. Na figura 3, o vetor são os braços de Gina e o processo construído por esse vetor é o ato de ajustar os cadarços de Harry. Em todas as figuras o Ator é representado por Gina e a Meta é Harry.

As figuras abaixo são construídas por processos de ação bidirecional, ou seja, ambos os participantes representados são meta e ator ao mesmo tempo.



Figura 4 - *Frame 4*: representação do processo de ação bidirecional.

Na figura 4, os vetores que representam a ação são os braços dos personagens. Isso indica que tanto Gina quanto Harry são Ator e Meta.

A figura 5 é construída pelo processo de ação não transacional, ou seja, há o Ator, representado por Gina, que direciona o vetor (braço) a um fenômeno fora da imagem. Nesse caso, sabemos que o fenômeno é Harry pela sequência dos eventos narrados.



Figura 5 – *Frame 5* representado pelo processo de ação não transacional.

Por último, as figuras abaixo indicam o processo narrativo de reação. Os participantes dos processos reacionais são chamados de Reatores e eles, como o próprio nome indica, reagem a algum elemento da imagem que é chamado de ‘fenômeno’. No caso das figuras 8 e 9, o participante Harry reage a algum fenômeno, mas este não está presente na imagem, resultando assim, no que Kress e Van Leeuwen (2006, p. 68) chamam de processo reacional não transacional. Percebemos a reação pelo vetor, que nesses casos é a direção do olhar do reator.



Figura 6 - *Frame 6*: representação do processo reacional não transacional.



Figura 7 - *Frame 7*: representação do processo reacional não transacional.

A maioria dos processos narrativos que foram representados nos *frames* da videonarrativa *First Love* são os processos de ação: ação transacional (21 *frames*), ação bidirecional (7 *frames*) e ação não transacional (3 *frames*). Na grande maioria desses processos, a posição de Ator, ou seja, o participante responsável por desencadear a ação, é Gina e o participante Meta é Harry.

Além do processo de ação, evidenciamos um grande número de processos reacionais não transacionais (26 *frames*). O participante reator mais comum deste processo foi Harry Potter. Pelo contexto e pela linearidade dos *frames*, recuperamos o fenômeno que impulsiona a reação de Harry e, na maioria dos casos, foi Gina. Isso coloca Harry em posição de Reator enquanto Gina, mais uma vez, é quem age para então Harry reagir a sua ação.

Diferente do texto-base (filmes *Harry Potter*), cuja história se pauta nas aventuras de Harry Potter e onde ele se posiciona como o ator desses feitos heroicos, nessa videonarrativa, na maioria das cenas, contudo, é a menina Gina que se porta como ator e Harry ou é a meta de suas ações/ intenções, ou reage a elas.

A aplicação da GDV (2006) nessa relação de imagens nos possibilitou perceber como o produtor desse texto (re) configurou as posições dos participantes de um texto-base para o atual; como representou esses participantes, e a forma como eles se relacionam entre si.

4.2 A linguagem verbal de First Love

Tomando-se a linguagem verbal, percebemos a predominância de processos relacionais atributivos e processos materiais. As tabelas abaixo exemplificam amostras de processos relacionais, processos materiais e processos mentais.

Na tabela 1, os processos relacionais atributivos evidenciam uma ênfase na descrição da pessoa amada e constroem a identidade do amor. Os valores destinados à pessoa amada, em todas as orações com esse processo, são positivos. O participante Portador, o que possui os atributos e os valores positivos, foram, na maioria, representados pelo “*You*” (representa a pessoa amada).

Tabela 1 - Processos relacionais Atributivos da linguagem verbal, de acordo com Halliday e Matthiessen (2004).

Portador	Processo Relacional Atributivo	Atributo
<i>You</i>	<i>Are</i>	<i>every breath</i>
<i>You</i>	<i>Are</i>	<i>every step</i>
<i>You</i>	<i>will be</i>	<i>my endless love</i>
<i>You</i>	<i>Mean</i>	<i>the world</i>
<i>You</i>	<i>will be</i>	<i>the only one</i>
Participante	Processo	Participante

Na tabela 2, os processos materiais indicam que muitas das experiências construídas neste texto estão na esfera da ação, ou seja, um participante Ator (representado pelo “*I*”) faz algo físico, concreto à pessoa amada (representado pelo “*you*” e “*to you*”).

Tabela 2 - Processos materiais da linguagem verbal, de acordo com Halliday e Matthiessen (2004).

Ator	Processo Material	Meta	Recipiente	Escopo	Circunstância
<i>Our lives</i>	<i>Begun</i>				
<i>I</i>	<i>will hold</i>	<i>You</i>			<i>in my arms</i>
<i>I</i>	<i>have found</i>			<i>every breath</i>	
<i>I</i>	<i>will give</i>	<i>it all</i>	<i>to you</i>		
Participante	Processo	Participante	Participante	Participante	

Na tabela 3, os processos mentais indicam a abstração da relação, a representação do mundo interior do participante Experienciador. Neste caso, na maioria das orações, o Experienciador é representado pelo “*I*”.

Tabela 3 - Processos mentais da linguagem verbal, de acordo com Halliday e Matthiessen (2004).

Experienciador	Processo Mental	Fenômeno	
<i>I</i>	<i>Want</i>		<i>To share all my love with you</i>
<i>I</i>	<i>can't resist</i>	<i>Your charms</i>	
<i>You</i>	<i>Know</i>		<i>I don't mind</i>
Participante	Processo	Participante	Projeção

Os processos encontrados na linguagem verbal da Vn *First Love* foram: processos relacionais atributivos (8), processos materiais (8), processos mentais (3), processos verbais (2) e processos existenciais (1). A maioria dos processos que foram representados nas orações da Vn foram, portanto, os processos relacionais, o que indica a representação da imagem da pessoa amada (“*You*”); e os processos materiais, o que representa a esfera das ações (ações impulsionadas pelo participante “*I*” para a pessoa amada). Podemos perceber que na canção que ‘embala’ a Vn, o compositor está mais preocupado em descrever o Portador dos Atributos, e identificar o Identificado que agir sobre ele/ela.

4.3 Interpretando os dados

A partir dos suportes teóricos da Gramática do Design Visual (2006) e da Gramática Sistêmico-Funcional (2004), interpretamos as estratégias usadas pelo produtor da videonarrativa *First Love* e o modo como ele representou seu ponto de vista através das linguagens visual e verbal.

A videonarrativa representa uma mudança de propósitos e intenções se comparada ao texto-base:

(a) há ressignificação quanto aos eventos e atores sociais. Os eventos sociais cujo produtor manteve presente foram aqueles relacionados ao casal, Gina e Harry. Sua escolhas, portanto, no que se refere aos eventos, circundaram sobre fatos que representavam a relação do casal. Sobre as escolhas dos atores sociais, sabemos que a saga traz uma gama de personagens, cada qual com sua importância. Contudo, para a recontextualização da Vn, o produtor usou a estratégia de inclusão. Foram excluídos muitos personagens como os amigos e inimigos de

Harry Potter, seus professores e demais seres sobrenaturais; e foi incluída, com mais destaque, a personagem Gina, além de Harry Potter;

(b) há resignificação quanto ao tema da história. Nos filmes, a temática central pauta-se nas aventuras sobrenaturais de um bruxo adolescente, enquanto, na videonarrativa, tanto o texto imagético quanto o verbal, reforçam uma temática pautada na relação de amor entre Harry Potter e Gina;

(c) também há resignificação quanto às posições dos participantes. No texto-base (filmes da saga), Harry Potter é o personagem principal que age, luta e protege sua comunidade, enquanto na Vn, ele é a posição passiva do texto (ele, inclusive, deixa de ser bruxo para se tornar apenas um adolescente apaixonado). Na Vn, o produtor do texto conferiu a Gina a posição de participante Ator, ou seja, é ela quem desencadeia e impulsiona as ações da história. Isso evidencia uma das estratégias de retextualização proposta por Fairclough (2003) de ativação (Gina) e passivação (Harry).

Portanto, essa nova história reconstrói o tema do texto-base (de aventuras para uma história de amor), e a função dos interactantes (de adolescentes sobrenaturais e aventureiros para adolescentes apaixonados). Isso resulta, assim, na construção de um novo contexto onde os participantes ganham novas posições e os eventos são reestruturados.

4.4 Considerações finais

Os processos comunicativos, como os das videonarrativas, são dinâmicos e se dá por meio da construção de visões de mundo, ou melhor, de diversos contextos, na esfera de produção de sentidos. Suas elaboradas articulações de informação, as escolhas feitas como possíveis ou desejáveis, a ênfase em alguns eventos e a omissão de outros, a escolha ou omissão de atores sociais, tudo isso contribui para a atribuição de sentido às coisas do mundo e às relações sociais.

As videonarrativas, vistas como um gênero discursivo, representam a realidade social de milhares de jovens em torno do mundo e marcam sua ação social. É para dar conta de suas próprias necessidade e intenções que eles produzem seus textos na configuração desse gênero. Esses indivíduos, ao produzirem videonarrativas, fazem seu trabalho com a linguagem de forma interativa, em que a produção de textos e os gêneros são formas de expressão diferenciadas, as quais recontextualizam e retextualizam suas experiências de leitura de textos que não são baseados na palavra escrita.

Embora não seja um objetivo deste trabalho, não podemos deixar de mencionar as implicações educacionais desse movimento. As videonarrativas, se tomadas como objeto de ensino-aprendizagem, podem ser desafiadoras para aqueles professores alinhados a uma perspectiva tradicional de ensino.

Se pensarmos no ensino de leitura e produção textual nas escolas, nesse sentido, o Referencial Curricular Lições do Rio Grande (2009, p. 54) sustenta que o texto, bem como os gêneros, devem ser o objeto máximo de ensino. O aluno precisa ler textos de gêneros variados, de modo a reagir diante deles, e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e resolver problemas. E, além disso, o aluno necessita produzir textos de modo seguro e autoral, não apenas em situações cotidianas da esfera privada, como em esferas públicas de atuação social, como é o caso das videonarrativas produzidas de forma espontânea por jovens.

Para os professores, as videonarrativas podem ser instrumentos de inserção, manutenção, progressão e empoderamento em comunidades discursivas. Trabalhando com o que seus alunos produzem, os educadores aproximam o que se produz nas escolas daquilo que se produz fora dela, eliminando as práticas artificiais e dando conta das experiências dos jovens nas múltiplas esferas sociais.

Sendo assim, acreditamos que estudar as videonarrativas não é apenas analisar a estrutura de um novo texto hipermidiático. É, sobretudo, examinar, avaliar, interpretar e compreender o mundo dos jovens por trás dos múltiplos símbolos por eles usados. Acrescentamos ainda que trabalhar com essa nova ferramenta textual pode contribuir para o avanço do ensino e da aprendizagem da linguagem e para a compreensão da vida social por meio dela.

Referências

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORTOLUZZI, V. I. **Que injustiça é essa? Aspectos teóricos metodológicos das representações discursivas de justiça em acordãos de Habeas Corpus e cartas do leitor**. 2008. 236 f. Tese (Doutorado em Letras). Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

COSTA, G. dos S. Letramento visual: da web ao celular. **II Encontro In. Hipertexto e Tecnologias na Educação** – Universidade Federal do Ceará- junho de 2007.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

GHIO, E.; FERNÁNDEZ, M. D. **Linguística Sistémico - Funcional**. Aplicaciones a la leingua española. Santa Fé, Universidad Nacional Del Litoral: Waldhuter Editores, 2008.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RS. **Referenciais curriculares Lições do Rio Grande: linguagens, códigos e suas tecnologias** – Língua portuguesa e literatura, língua estrangeira e moderna. Disponível em http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_voll.pdf

HALLIDAY, M. A. K. **El lenguaje como semiótica social**. La interpretación social del lenguaje e del significado. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica, 1998.

_____; MATTHIESSEN, C. **An introduction to systemic functional grammar**. London, UK: Arnold Publishing, 2004.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

KRESS, G. **Multimodal discourse: the modes and midia of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MATENCIO, M. de L. M. **Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo**. In: *Revista Scripta*, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas. 2001.

MENDONÇA, L. M. de. Narrativas audiovisuais e mobilização social: possibilidades. **Revista Razon y palabra**. nº 56. Abril-Maio, 2007. Disponível em <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n56/mmartins.html>.

THOMPSON, G. **Introducing systemic functional grammar**. London UK: Arnold Publishing, 2004.

Artigo recebido em: 09.09.2013

Artigo aprovado em: 26.11.2013

BA construção discursiva de uma política do “bem” nas capas da Revista *Time*

The discursive construction of a politics of "good" in Time Magazine covers

Felipe Sabino*
Leda Verdiani Tfouni**
Dionéia Motta Monte-Serrat***

RESUMO: Estabelecemos neste texto - por meio da análise discursiva comparativa de algumas capas da Revista Time com as de outras publicações similares - o modo como a História se inscreve na memória, e, também, o papel da ideologia no acesso ao funcionamento do interdiscurso. Tentamos argumentar que há uma prática regular no discurso jornalístico, tanto na produção verbal, quanto na não-verbal, em que existe uma tentativa de eliminar sentidos não desejáveis, e de instalar suposta transparência do sentido, imparcialidade e objetividade. A revista Time, embora seja encarregada de administrar a produção e circulação do sentido de que os EUA são do “bem” e seus inimigos ocasionais são do “mal”, apresenta, no decorrer da análise de seu funcionamento discursivo, outros sentidos que fazem parte do processo de significação, os quais indiciam a ideologia da classe dominante.

PALAVRAS-CHAVE: Memória. História. Interdiscurso. Discurso jornalístico.

ABSTRACT: In this paper – using a discursive analysis of some Time Magazine covers, in comparison with other similar publications – we aim at discussing the ways History inscribes itself in memory, and also the role ideology plays in the access and functioning of the interdiscourse. We argue that there is a regular practice in the journalistic discourse, both verbal and non-verbal, which tries to eliminate undesirable senses and to install a hypothetical transparency of meanings, towards impartiality and objectivity. Time magazine, although in charge of spreading the sense that the EUA are “the good guys”, and that their enemies are “the bad ones”, nevertheless indicates, in its process of signification, that there are other possible meanings, which indicate the ideology of the ruling class.

KEYWORDS: Memory. History. Ideology. Journalistic discourse.

1. Introdução: A sustentação teórica da Análise do Discurso

A Análise do Discurso (AD) foi desenvolvida por Michel Pêcheux na França, na década de 1960. Ela tem como objetivo estudar o discurso, sendo este definido pelo próprio Pêcheux (1997) como efeito de sentidos entre interlocutores determinados sócio-historicamente e interpelados pela ideologia. Essa teoria não tem sua preocupação voltada para a língua, nem

* * Psicólogo. Email: felipe.psabino@gmail.com

** Professora Titular Sênior da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP, Pesquisadora do CNPq, Coordenadora do Grupo de Pesquisas AD-Interfaces. Email: lvtfouni@usp.br

*** Doutora em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP. Pesquisadora Colaboradora do IEL-UNICAMP. Membro do Grupo de Pesquisas AD-Interfaces e do Grupo de Pesquisas Neurolinguística Discursiva: práticas com a linguagem e banco de dados, cadastrados no CNPq. Email: di_motta61@yahoo.com.br

para a gramática, apesar de fazer uso dela, mas para a palavra em movimento, a prática da linguagem dentro da própria conjuntura sócio-histórica (ORLANDI, 1999). É esse enfoque que pretendemos utilizar na análise de corpus da Revista Time, procurando teorizar a interpretação, colocá-la em questão (op. cit.). Ao fazer isso, pretende-se compreender como objetos simbólicos produzem sentidos e, ao mesmo tempo, analisar os próprios gestos de interpretação, considerados como atos do domínio simbólico que intervêm no real do sentido.

A AD (PECHÊUX, 1997) é uma teoria que trabalha os limites da interpretação e seus mecanismos, como parte do processo de significação. Ela não procura uma verdade com “V” maiúsculo, pois sabe que a mesma não existe. Também não se deixa seduzir pelo subjetivismo. Seu poder teórico-analítico vem do quadro fundador que explicita um método materialista a ser utilizado pelo analista do discurso.

O analista do discurso não interpreta; ele trabalha (n)os limites da interpretação. Não se coloca fora da história, do simbólico ou da ideologia, e tampouco se espera dele que tenha uma posição neutra, pois, para a AD, não existe discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia. Logo, esse lugar “fora” do simbólico é inatingível. O analista se coloca em uma posição deslocada, que lhe permite atingir e descrever o processo de produção dos sentidos em um determinado corpus. Ele sabe que uma mesma palavra, na mesma língua, significa diferentemente, dependendo da posição do sujeito e do que diz em uma ou em outra formação discursiva.

Para executar a análise, além do corpus - conjunto de objetos simbólicos que será analisado, que pode ser verbal ou não-verbal, oral ou escrito -, o analista dispõe de “ferramentas”, dispositivos teóricos da própria AD. Apesar de dispor de certa liberdade, ele está sob as limitações da teoria e submetido às condições de ordem e regularidade da língua que o limita. Sendo assim, durante a análise ele terá de, constantemente, voltar para esses dois pontos. O analista deve levar em conta a não linearidade das produções discursivas, bem como o fato de não haver um sentido único para as palavras, nem a transparência de sentido.

Deve ser lembrado que, para a AD, análise e teoria não são dois momentos separados, como nas ciências empiristas. Ao analisar os dados (a materialidade discursiva) o pesquisador checka a teoria, e, nesse processo, vai propondo alterações que deem conta das novidades em sua análise. Desse modo, o mesmo corpus possibilita várias entradas para ser analisado, pois o que um analista procura é a particularidade, e não a generalização.

Um primeiro aspecto a ser abordado na análise, são as condições de produção, que compreendem fundamentalmente o contexto situacional (quem disse o quê, para quem, em qual situação) e o contexto sócio-histórico (a memória do dizer e a sobredeterminação pela ideologia). A maneira como a memória é “acionada”, ou seja, como os lugares do interdiscurso (nível dos enunciados) são por ela mobilizados, influi na produção do intradiscurso (a enunciação) e ajuda a constituir as condições de produção (PÊCHEUX, 1997). É a memória que regula, conserva e promove o deslocamento do sentido de um enunciado. Esse conceito ancora-se em uma dinâmica que se mostra também na forma como os acontecimentos históricos são, ou não, inscritos na memória; em como são aspirados por ela ou nela instituem uma fissura. Isso ocorre porque a memória é constituída por uma materialidade intrincada e complexa; ela advém de diferentes acontecimentos materializados linguisticamente que deixaram o domínio da indiferença em um dado momento sócio-histórico. Sendo assim, as condições de produção são tudo o que possibilita determinado discurso ser produzido e compreendido.

Para Courtine (1999), pensar o assujeitamento à ordem do discurso implica, ao mesmo tempo, articular e dissociar dois níveis de descrição: 1)- o nível da enunciação (o eu, aqui, agora, do discurso), ou intradiscurso; 2)- o nível dos enunciados, ou interdiscurso (pré-construído), série de formulações que se articulam em formas linguísticas determinadas (citação, repetição, paráfrase, oposição, antítese, etc.).

O interdiscurso é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo, que torna possível todo dizer, e que retorna sob a forma de pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra (ORLANDI, 1999).

Se o interdiscurso corresponde ao que já foi colocado (o já-dito), aquilo que está sendo dito naquele momento constitui o intradiscurso. O que chamamos de interdiscurso poderia ser representado como eixo vertical onde teríamos os dizeres já ditos (e esquecidos) em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa tudo o que é dizível; enquanto, no eixo horizontal, estaria localizado o intradiscurso (a cadeia metonímica, ou discursiva). Assim, o intradiscurso é feito de atualizações do anteriormente formulado, o que nos conduz a postular que o enunciado totalmente novo não existe.

O interdiscurso, porém, nem sempre aparece de maneira óbvia. Ele abriga a ideologia, que é constitutivamente inconsciente. Pêcheux (1997) ensina que a ideologia é fruto do

esquecimento número 1 (esquecimento ideológico), pelo qual o sujeito tem a ilusão de que é a origem do seu dizer; mas, na realidade, a fala é que retoma sentidos pré-existentes. Pêcheux (1993) ensina, também, que o esquecimento número 2 (semiconsciente, linguístico) leva o sujeito a ter a ilusão de que pensa exatamente o que diz, ou seja, que haveria uma correspondência entre seu pensamento, o mundo e a linguagem. O esquecimento número 2 advém da fórmula da AD “sempre que se diz x, deixa-se de dizer y”, significando que, ao lado do dizer alinham-se outras formas possíveis do dito, e isso faz parte da produção dos sentidos.

As palavras mudam de sentido segundo as posições-sujeito (PÊCHEUX, 1997) daqueles que as empregam. Os sentidos são determinados ideologicamente, sendo essa a ideologia da classe dominante: impõe um sentido como sendo o “natural”, e recalca outros possíveis na mesma situação. Assim, as palavras “tiram” seus sentidos dessas posições, isto é, da relação com as formações ideológicas nas quais essas posições-sujeito se inscrevem. As formações ideológicas são representadas no discurso pelas formações discursivas (FD) (op. cit.).

A FD se define como aquilo que numa formação ideológica dada - a partir de uma posição dada, em uma dada conjuntura sócio-histórica - determina o que pode e deve ser dito (op. cit.). Os sentidos das palavras dependem dessas formações. Porém, elas, da mesma forma que os sentidos, não são estáticas, mas fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações. Tal mecanismo de deslizamento constante de sentidos em função das mudanças nas FDs é tratado pela AD pela noção de metáfora, a qual significa, basicamente, o estabelecimento de um modo como as palavras significam. Segundo Pêcheux (1997), o sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição tomado por uma outra palavra, uma outra expressão ou proposição. É por meio desse relacionamento, dessa superposição, dessa transferência (metaphora), que elementos significantes passam a se confrontar, revestindo-se de sentidos, dificultando a faculdade de se traçar um limite entre o diferente e o mesmo. O próprio funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Nos primeiros, há algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa o retorno aos mesmos espaços do dizer, e produz diferentes formulações desse mesmo dizer sedimentado; ela favorece a estabilização do sentido. A polissemia, por outro lado, caracteriza-se pelo deslocamento, pela ruptura de processos de significação, o que faz surgir algo novo naquilo que já está dado.

2. A constituição do *corpus* para a análise

Tendo em mente o referencial teórico que acabamos de expor, apresentaremos a seguir a análise de um corpus composto por capas da revista Time, cujo conteúdo apresenta elementos simbólicos semelhantes.

A primeira delas (recorte 1), da edição especial de 5 de maio de 2011, noticia a morte de Osama Bin Laden, saudita fundador e líder da Al-Qaeda, organização terrorista que ficou conhecida principalmente pelos ataques de 11 de setembro de 2001 às Torres Gêmeas do World Trade Center.



RECORTE 1 (Google images)

Em um movimento de retomada da memória e do interdiscurso que fundamentam essa superfície significativa, utilizaremos também capas anteriores da mesma revista Time, devido ao fato de elas fazerem uso de signos similares, especificamente o grande X. A primeira delas foi publicada em 7 de maio de 1945, e apresenta uma foto de Adolf Hitler, logo depois que seu corpo foi descoberto, em 2 de maio (Recorte 2). Em 21 de abril de 2003, a capa topicaliza o

rosto de Saddam Hussein (Recorte 3). Vale salientar que a matéria não foi publicada quando o ditador iraquiano foi capturado e morto, mas, sim, quando as tropas americanas tomaram Bagdá. A prisão dele só viria a ocorrer 7 meses depois, sendo sua execução realizada em 30 de dezembro de 2006. Após 3 anos, veio a quarta ocorrência, com a morte do integrante da Al-Qaeda, considerado número 3 no ranking de inimigos dos EUA, Abu Musab al-Zarqawi (Recorte 4). Em 20 de agosto de 1945, a única marcação que não foi feita em cima de uma pessoa, mas no símbolo de uma nação, a revista mostra a bandeira do Japão com um X (dessa vez da cor preta), logo após o ataque nuclear a Hiroshima (05/08) e Nagasaki (09/08) (Recorte 8). As capas são colocadas a seguir, de acordo com a numeração dos recortes. O recorte 8 será apresentado mais adiante, por questões impostas pela análise.



RECORTE 2 (Google images)



RECORTE 3 (Google images)

RECORTE 4 (Google images)

Além desses documentos, nosso corpus utilizará também outras revistas norte americanas, e uma brasileira, como suporte de análise. Elas serão expostas no decorrer de nosso texto, quando necessário (Recortes 5, 6 e 7).

3. Anunciar/enunciar a morte: O bem contra o mal

Examinemos, para iniciar nossa análise, as condições de produção, ou contextualização, do recorte 1. Osama Bin Laden esteve presente na mídia norte-americana por muito tempo e em diferentes situações, porém o maior destaque relacionado à sua pessoa se deu devido ao atentado às Torres Gêmeas, em Nova York, em 11 de setembro de 2001. Nesse dia, dois aviões foram sequestrados e lançados contra as Torres Gêmeas, provocando a sua total destruição. A partir de investigações feitas pela polícia federal norte-americana descobriu-se que os responsáveis pelos atentados haviam sido membros da organização terrorista Al-Qaeda, liderada pelo saudita Osama Bin Laden. Desde então, houve uma verdadeira “caçada” a Bin Laden, considerado, durante muito tempo, como a pessoa mais procurada do mundo, até o dia 1º de maio de 2011, ocasião em que foi morto pelas forças de operações especiais norte-americanas, em um trabalho conjunto com a CIA (agência de inteligência americana). Devido à magnitude do ato terrorista planejado por ele, cresceu nos Estados Unidos, após a sua morte, um sentimento nacionalista e de justiça local.

Na capa da revista Time, o X colocado no rosto de Bin Laden aparece como uma metáfora, sob a forma de um discurso não verbal (imagem). É possível inferir, através desse discurso, que Bin Laden era um alvo que foi eliminado.

O fato de esse artifício ter sido usado anteriormente possibilita uma série de amarrações com a memória que, aninhada no interdiscurso, está presente pela ausência, trazendo sentidos latentes, como mostram os recortes 2, 3, e 4. Primeiramente, destaca-se o fato de que as capas significam diferentemente, de acordo com as condições de produção em que foram confeccionadas. Assim, o objeto discursivo das duas primeiras capas reside em inimigos dos norte-americanos durante a II Guerra Mundial. O primeiro é Adolf Hitler, representante e líder máximo do nazismo e criador de sua ideologia. As capas seguintes fazem referência a pessoas ligadas ao terrorismo e consideradas como grandes inimigas dos EUA e do mundo inteiro. Apesar de haver diversidade de inimigos em diferentes momentos históricos, tem-se a manutenção do mesmo artifício, da mesma estrutura de significação. Em todos esses momentos foi colocado um X, símbolo de eliminação do “alvo” (do perigo; da ameaça ao povo americano). Pode-se interpretar essa repetição do símbolo como uma forma de manter a tradição editorial da revista, e, ao mesmo tempo, de criar um efeito de sentido universal, por meio da mobilização de um já-lá, cuja finalidade é a de manter presente a ideologia dominante. Mesmo com o decorrer de mais de 50 anos, a memória histórica, pela ação do interdiscurso, atualiza sentidos, fazendo uma “amarração” entre fatos aparentemente desconectados entre si.

Segundo Courtine (1999), o interdiscurso fornece os objetos do discurso nos quais a enunciação se sustenta (citação, recitação, e formação do pré-construído), ao mesmo tempo em que organiza a identificação enunciativa do sujeito enunciador (através da materialidade linguística e suas marcas- no intradiscurso).

As fotos das capas apresentadas (recortes 1, 2, 3 e 4) assemelham-se aos cartazes de procurado utilizados no período do “velho oeste”. Essa época é comumente explorada em filmes norte-americanos, denominados filmes de bang-bang e, apesar de não se saber até que ponto eles são verídicos, trazem consigo uma forte carga ideológica de retratar da história norte-americana. Nos Estados Unidos, os cartazes geralmente traziam, na parte de baixo, os dizeres Vivo ou morto, acompanhados de um prêmio em dinheiro, que seria dado para aquele que executasse a tarefa de capturar ou matar o fora da lei.

Já o X adquire um caráter de checklist. Apesar de essas “ameaças” já terem aparecido no decorrer da história, sua repetição, na forma como são colocadas, parece representar os itens de uma lista já marcados; tarefas cotidianas que foram cumpridas. Sendo assim, enquanto a capa seria o intradiscorso (o que é dito), os outros elementos que mencionamos estariam localizados na região do interdiscorso, formando, assim, uma família parafrástica, cujo efeito é o de colocar os fatos históricos ali representados como equivalentes, mesmo que não correspondam à mesma realidade. O efeito metafórico da checklist leva ao sentido de que, para os EUA, proteger seu povo dos inimigos externos equipara-se a um fazer cotidiano, ordinário, realizado no dia a dia.

Continuando a observação sob a perspectiva da marcação, salienta-se que apesar de todos terem o X como elemento comum, como ressaltado anteriormente, essa marcação remete a fatos diferenciados. Adolf Hitler cometeu suicídio. A foto de Saddam Hussein foi publicada após a invasão de Bagdá (20 de março), sendo que sua captura e morte só viriam a ocorrer em 30 de abril do mesmo ano. Apenas as capas retratadas nos recortes 1 e 4 se referem a morte já ocorrida de pessoas que pudessem causar perigo ao país (especificamente, a de Osama Bin Laden e a do integrante da Al-Qaeda, Abu Musab al-Zarqawi). Apesar de cada capa da Revista Time mencionada em nosso corpus possuir suas particularidades, todas foram colocadas sob a mesma perspectiva: a da eliminação do inimigo. Embora esses eventos tenham ocorrido dentro de condições de produção específicas, ao serem colocados sob a mesma perspectiva, criou-se o efeito de que sua resolução se deu em razão de uma ação exclusivamente norte-americana: a de “libertar” o mundo ocidental do terrorismo de Estado.

A referência ao “dito” da capa, naturalmente encaminha para o “não dito”, para o silêncio, ou para outras formas que o dizer poderia assumir. O uso do sinal X tem, como um de seus sentidos, a morte de Bin Laden; no entanto, em vez de X, a revista poderia ter simplesmente anunciado a morte de Bin Laden verbalmente. Essa segunda opção teria o mesmo efeito e foi utilizada pelo Chicago Sun-Times, em cuja capa aparece uma foto de Bin Laden acompanhada pela palavra DEAD (Recorte 5):



RECORTE 5 (Google images)

A utilização do X alia-se a uma gama de ideias que vão além do anúncio da morte do saudita; há outras implicações. Porém, independente da “intenção” da revista, é preciso salientar que a mesma, como produtora de um discurso, está sob o efeito dos dois esquecimentos. Sendo assim, tendo em vista o esquecimento número 1, não há “novidade” nesse discurso; há, antes, a retomada de sentidos preexistentes, que vão desde o próprio uso do X, e de suas possibilidades de significados, até aspectos ideológicos que permeiam os recortes apresentados.

Outro aspecto da materialidade discursiva verbal e não-verbal da capa da revista Time é o caráter de “fim” nela existente. Os veículos de comunicação norte-americanos, em regra, tem dado destaque à morte de Bin Laden como se existisse uma relação causal: morte de Bin Laden = fim da Al-Qaeda, ou, até mesmo, = o fim do terrorismo. É como se, ao eliminar esse alvo, não só ele deixasse de existir, mas, também, os ideais que ele representa (o terrorismo e o fanatismo religiosos; o ódio contra os EUA) se extinguissem. Essa ideia, porém, é questionada por mídias de outros países. No Brasil, por exemplo, foi publicada pela revista Época a seguinte capa:



RECORTE 6 (Google images)

No recorte 6, há duas configurações discursivas que se destacam: a verbal “O fim?”, e a não verbal - foto de Bin Laden amassada. A primeira, colocada em forma de interrogação, questiona se a morte desse personagem significa a “morte” de suas ideias e do movimento que ele liderava. Ao mesmo tempo, a foto amassada pode indicar que algo ainda sobrevive, que não foi “jogado fora”, podendo ser desamassada (retornando à ativa). Esse sentido possível da foto é amarrado ao enunciado pelo uso do ponto de interrogação, que indica dúvida.

A morte de Bin Laden tem sido vista como uma vitória, do mundo ocidental civilizado, contra o terrorismo. Ao visualizar a capa da revista, no recorte 1, em contraste com as anteriores, pode haver implícito um sentimento de vitória: no X pode existir a ideia de um ponto a ser contabilizado. Porém, essa vitória, além de ter um caráter político (vitória de Barack Obama e dos democratas), e geopolítico (vitória dos EUA), encaminha a interpretação para uma vitória do povo norte-americano. Tal fato discursivo pode ser ilustrado a partir da publicação do jornal The New York Times:

The screenshot shows the front page of The New York Times. The main headline is "BIN LADEN IS DEAD" with the sub-headline "Qaeda Leader Killed by U.S. Forces, Obama Says". Below the headline is a large photograph of firefighters in full gear, seen from behind, with their arms raised in a V-shape, celebrating the news. To the left of the main image is a vertical navigation menu with categories like "Switch to Global Edition", "REAL ESTATE", "AUTOS", "ALL CLASSIFIEDS", "WORLD", "U.S.", "POLITICS", "NEW YORK", "BUSINESS", "DEALBOOK", "TECHNOLOGY", "SPORTS", "SCIENCE", "HEALTH", "OPINION", "ARTS", "Books", "Movies", "Music", "Television", "Theater", "STYLE", "Dining & Wine", "Fashion & Style", "Home & Garden", "Weddings/Celebrations", and "TRAVEL". To the right of the main image is an "OPINION" section with articles like "Don't let Death of a Failure" and "Editorial: The Economy Slows". At the bottom left, there is a section titled "Body Buried at Sea After Raid in Pakistan" with a small portrait of Osama bin Laden. At the bottom right, there is a "MARKETS" section showing stock indices like FTSE 100, DAX, and CAC 40, and a "DealB%k" logo.

RECORTE 7 (Google images)

No recorte 7, vê-se um letrero eletrônico com os dizeres: News: [...] Osama Bin Laden is dead. Ao mesmo tempo, ao focalizar o grupo de pessoas fotografadas de costas para o fotógrafo e de frente para a tela que está no centro, é possível observar que se trata de bombeiros, e que um deles tem os braços erguidos em sinal de vitória. Tal escolha não é aleatória: é parte integrante do interdiscurso sobre o atentado às Torres Gêmeas o papel heroico desempenhado pelos bombeiros, muitos dos quais morreram na ocasião.

Porém, além da vitória política, geopolítica e popular, há uma vitória maior: a do “bem sobre o mal”. No Recorte 1, existe a personificação do que seria o “mal”; enquanto os EUA representariam o antagonista, ou seja, o “bem”. Essa ideia maniqueísta é um artifício utilizado como legitimador de ações da classe dominante (lembrando que a ideologia considerada vigente é a ideologia dessa classe). Essa luta do “bem” contra o “mal”, na qual o “bem” sempre vence, faz parte do interdiscurso, e, portanto, da memória histórica do povo norte-americano, constituindo sua identidade. Tal imaginário, de que os americanos são os bons mocinhos que defendem a Pátria contra agressores fora da lei, tem sido cultivada através de vários discursos, mas, principalmente, pelo discurso cinematográfico, no qual personagens de caráter duvidoso, como o general Custer, são discursivizadas por meio de uma narrativa que coloca ações - como extermínio dos índios - como necessárias e heroicas, voltadas para o bem dos norte-americanos. É assim, também, na historicização de muitos outros fatos ambíguos da realidade norte-

americana, como a guerra do Vietnã, as invasões do Afeganistão e do Iraque. Como o discurso é um encontro entre dois reais: o real da língua e o real da História (GADET e PÊCHEUX, 2004), temos, como consequência, a possibilidade de equívoco (uma das facetas do Real) permeando todo e qualquer dizer. No entanto, os discursos que aqui analisamos parecem apresentar uma única interpretação possível: a vitória dos EUA sobre o terrorismo, o mal que ameaça a estabilidade mundial. Tal fato conduz à necessidade de considerarmos a existência de uma suposta neutralidade do discurso jornalístico, o qual teria missão manifesta de retratar a “realidade” de maneira imparcial e objetiva (TFOUNI e ROMÃO, 2002). O que se mostra, porém, nos recortes apresentados é a tentativa de criar uma única representação possível para os fatos em sequência: o papel de “bom mocinho”, defensor do “bem” e da “justiça”, desempenhado pelos EUA. Esse discurso, que se coloca como “voltado para o bem”, mesmo que isso traga como consequência algo de ruim (explicitado pela fórmula “Os fins justificam os meios”), fica mais evidente quando se analisa o recorte 8.



RECORTE 8 (Google images)

Temos aí a capa da Time onde aparece o símbolo do Japão (o sol nascente) marcado por um X preto, ao contrário dos outros, que são vermelhos. A cor preta é associada, na cultura ocidental, a morte, luto, tristeza e sofrimento. Os fatos aí referidos são os da destruição de duas cidades japonesas, Hiroshima e Nagasaki, por duas bombas atômicas lançadas pelos Aliados

durante a II Guerra Mundial. Essa é a primeira interpretação que ocorre ao leitor, por ser o sentido dominante, determinado ideologicamente (ORLANDI, 1987). Nesse caso, seria possível identificar, na capa, a tentativa de criar efeito de sentido segundo o qual a revista (americana!) estaria de luto pela destruição das duas cidades e pela morte de milhares de japoneses. O lançamento das bombas atômicas, no entanto, resultou na rendição do Japão, no fim da guerra que já se arrastava há seis anos, e na vitória dos países aliados (dos quais os EUA eram o líder). Além disso, apesar de elas terem sido inventadas por cientistas alemães, foram fabricadas nos EUA, e os aviões que as lançaram eram americanos, assim como seus pilotos. Toda essa parte da História fica fora do recorte 8. A responsabilidade pela catástrofe fica diluída, e até ocultada, nas dobras da espessura simbólica. Tfouni e Souza Santos (2010) fazem uma colocação bastante pertinente sobre essa questão, abordando, de modo específico, a paráfrase, figura central no processo discursivo aqui citado. Afirmam os autores que o uso de paráfrases pela mídia, principalmente a jornalística, tem o propósito de tentar conduzir a interpretação por meio do oferecimento de uma “leitura” supostamente esclarecedora daquilo que é apresentado, seja música, imagem etc. São, como colocado por Pêcheux (1990), procedimentos destinados a administrar a interpretação, e cuja eficácia, todavia, deve ser discutida.

Esses procedimentos, verdadeiras técnicas de ilusionismo, desencadeiam um processo de imposição interpretativa, a qual destitui o sujeito de sua autonomia de sujeito do discurso e intérprete historicizado. São formas sutis de controle, de ocultação das responsabilidades, disfarçadas na aparência de um falso bom-mocismo, puro cinismo de Estado. A utilização da cor preta, desse ponto de vista, pode ser compreendida como uma tentativa de imposição de um sentido único, de luto e pesar, que coexiste, no não-dito, com o apagamento da verdade sobre a tragédia. O veículo de comunicação, por meio de seus editores, está, nesse caso jogando com o esquecimento nº 2, proposto por Pêcheux (1997), segundo o qual “sempre que se diz ‘x’, deixa-se de dizer ‘y’”, e, ao mesmo tempo, articula um jogo retórico, no qual passa, de agente, a expectador solidário com a dor e as mortes provocadas pela destruição das duas cidades.

4. Considerações finais

A análise do Discurso (AD) tem como objetivo principal o estudo do discurso nas suas determinações históricas, enquanto movimento de produção de sentidos.

O analista, diante um corpus, constrói suas “entradas” teóricas e metodológicas, para fazer dele seu objeto de análise, visando a atingir o processo discursivo no qual aqueles sentidos foram engendrados. Como não há, para a AD, separação entre o momento da teoria e o da análise, é preciso checar constantemente a relação entre elas. O analista sabe que a análise é contínua, incompleta, passível de novos olhares e ideias. Com isso, há tantas análises possíveis, quanto há analistas, e o corpus nunca se esgota. A entrada que escolhemos como autores, neste caso, foi a de destacar os elementos verbais e não-verbais das capas da mencionada revista. Isso tornou a materialidade significativa atraente, pois nos deu a possibilidade de mostrar que não deve haver uma separação entre a análise do discurso verbal e a análise do discurso não-verbal, mas, sim, que essas duas análises devem andar juntas e complementar-se; no mundo, o verbal e o não-verbal interagem, se complementam. Assim, como não é possível separar forma e conteúdo, concluímos que linguagens distintas interagem na formação de um sentido mais abrangente. Os efeitos de sentido produzidos por uma dessas linguagens (verbal ou não verbal) separada da outra, seria, certamente, distinto, e poderia ser considerado parcial. É essa a razão por que nossa análise promoveu um diálogo entre as gravuras e os textos das capas.

Fizemos, também, uma relação entre história, memória e discurso nas capas escolhidas. A emergência de um sentido aparentemente único não é obra do acaso; é produto da ideologia, cujo trabalho consiste em naturalizar uma interpretação, e apagar as outras possíveis. Como a interpretação predominante representa o discurso da classe dominante, é preciso que o analista busque sempre nos silêncios, nos interstícios, outros sentidos possíveis, talvez de resistência. Para isso, é necessário compreender a análise discursiva como um gesto político-ideológico fundamentado nas condições de produção de cada recorte, a fim de explicitar como o interdiscurso está agindo ali. No caso deste artigo, vimos que há uma variedade de interpretações possíveis para os recortes, mas todas elas procuram mostrar o lado que há um lado do “bem”, representado pelos EUA, e um lado “mal”, representado por seus inimigos de momento.

Referências bibliográficas

COURTINE, J-J., O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político, *In* INDURSKY, F. e FERREIRA, M. (Orgs.) **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**, Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999.

GADET, F.; PÊCHEUX, M., **A língua Inatingível** – O discurso na história da Linguística, Campinas: Pontes, 2004.

GOGLE IMAGES. Acesso em 29 de agosto de 2013. Disponível em https://www.google.com.br/search?hl=en&site=img&tbm=isch&source=hp&biw=1280&bih=709&q=capas+revista+time&oq=capas+revista+time&gs_l=img.3...1748.6084.0.7108.18.10.0.8.8.1.273.1629.4j1j5.10.0....0...1ac.1.26.img..7.11.872.Wpo04fXNMsc

ORLANDI, E. O sentido dominante: a literalidade como produto da história, *In* _____ **A linguagem e seu funcionamento**, Campinas: Pontes, p. 135-148, 1987.

_____. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**, Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. **O Discurso: Estrutura ou Acontecimento?** Campinas: Pontes Editores, 1990.

_____, Análise Automática do Discurso, *In* GADET, F.; HAK, T. (Orgs.), **Por uma Análise Automática do Discurso**, Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

_____, **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 3ª edição, 1997.

TFOUNI, L. V.; ROMÃO, L., Vejam, caros amigos: O litígio no discurso jornalístico, *In* **ACHEGAS. Net** – Revista de Ciência Política, 2, novembro / dezembro 2002.

TFOUNI, L. V.; SOUZA SANTOS, A., A interpelação ideológica no discurso publicitário: os usos do corpo e das linguagens não verbais pela mídia na modernidade, *In* **Revista da ANPOLL**, nº 27, p. 34-50, 2010.

Artigo recebido em: 27.09.2013

Artigo aprovado em: 12.01.2014

A nova teoria da antropologia da civilização: tradução para a língua inglesa de neologismos terminológicos criados por Darcy Ribeiro nas obras *O processo civilizatório* e *O povo brasileiro*

The New Theory of Social Anthropology of Civilization: English Translation of Terminological Neologisms created by Darcy Ribeiro in the works *The Civilizational Process* and *The Brazilian People*

Talita Serpa*

Diva Cardoso de Camargo**

RESUMO: Este artigo tem por objetivo investigar o processo tradutório para o inglês de termos e expressões neológicas em duas obras do antropólogo Darcy Ribeiro e nas traduções realizadas respectivamente por Betty J. Meggers e Gregory Rabassa. Para tanto, fundamenta-se nos Estudos da Tradução baseados em Corpus (BAKER, 1995, 1996, 2000; CAMARGO, 2007), na Linguística de Corpus (BERBER SARDINHA, 2004) e, em parte, na Terminologia (ALVES, 1999; BARROS, 2004; BOULANGER, 1989; CABRÉ, 1993, 1999). Nota-se que os termos empregados não apresentam univocidade dentro da linguagem da Antropologia Brasileira, tendo sido necessário, ao autor, buscar alternativas terminológicas, criando conceitos novos que passaram a ser utilizados por outros antropólogos. Ao serem traduzidos, os termos e expressões desenvolvidos nos textos originais refletiram uma elaboração neológica e uma variação lexical, adotadas pelos tradutores, para as possibilidades presentes na Língua Meta. Nota-se que essa tendência pode ser encontrada na tradução dos textos de Ribeiro, evidenciando as dificuldades de conceituar o universo antropológico brasileiro em língua inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos da Tradução baseados em Corpus. Linguística de *Corpus*. Neologismos Terminológicos.

ABSTRACT: This study analyzes the translation process into English of neologisms and expressions in the works written by the anthropologist Darcy Ribeiro and in their respective translations, made by Betty J. Meggers and Gregory Rabassa. Our research project draws on Corpus-Based Translation Studies (BAKER, 1995, 1996, 2000; CAMARGO, 2007), Corpus Linguistics (BERBER SARDINHA, 2004) and on some concepts of Terminology (ALVES, 1999; BARROS, 2004; BOULANGER, 1989; CABRÉ, 1993, 1999). Results show that terms do not present similarities within the language related to Brazilian Anthropology, being necessary for the author to look up alternative terminology and to create new concepts that can be used by other anthropologists. The translation of words and expressions developed by the author reflects lexical variation due to the options chosen by the respective translators for the target language. These tendencies may be found in Ribeiro's translated texts, indicating the difficulty to conceptualize the anthropological Brazilian universe in English.

KEYWORDS: Corpus-Based Translation Studies. Corpus Linguistics. Terminological Neologisms.

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do IBILCE/UNESP. Professora titular do curso de Letras Tradutor e Intérprete da União das Faculdades dos Grandes Lagos/São José do Rio Preto.

** Professora aposentada da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, câmpus de São José do Rio Preto, onde atua como Professor Voluntário e faz parte do corpo de Docentes permanentes dos Programas de Pós-Graduação em Letras e Estudos Linguísticos.

1. Introdução

O estudo antropológico no Brasil teve seu início com a estruturação curricular dos cursos de graduação em Ciências Sociais da Universidade de São Paulo (USP) e da Escola de Sociologia e Política (ESP), na década de 1930. As investigações que precederam a institucionalização da área no país marcavam-se pelos relatos históricos de grupos colonizadores e pelo eurocentrismo que promovia uma domesticação teórica. Com a formação das primeiras turmas, antropólogos e sociólogos brasileiros passaram a atuar no campo acadêmico e político do país, como é o caso de Darcy Ribeiro (1968, 1995), Fernando Henrique Cardoso (1996), Florestan Fernandes (1975) e Roberto DaMatta (1997), entre outros.

Dessa forma, por meio de diferentes abordagens teóricas, estes autores buscaram consolidar a análise dos fatores de desenvolvimento sociocultural da sociedade brasileira. No que concerne às pesquisas de cunho cultural, a Antropologia destacou-se, principalmente, por meio da proposta de desvinculação das leituras anteriores e da criação de modelos investigativos pautados nos fenômenos e na organização dos povos nacionais, os quais foram adotados por Darcy Ribeiro.

De acordo com o pesquisador, os estudos realizados no Brasil não apresentavam, ainda, uma

[...] teoria geral, cuja luz nos tornasse explicáveis em seus próprios termos, fundida em nossa experiência histórica. As teorizações oriundas de outros contextos eram todas elas eurocêntricas demais e, por isso mesmo, impotentes para nos fazer inteligíveis. Nosso passado, não tendo sido o alheio, nosso presente não era necessariamente o passado deles, nem nosso futuro um futuro comum. (RIBEIRO 1995, p.13)

O autor passou, então, a concentrar a análise antropológica nacional em dois focos principais: a questão dos índios e negros e a formação da identidade do brasileiro, criando, assim, uma série de seis livros intitulada *Antropologia da Civilização* (doravante AC)¹, nos quais promoveu a elaboração de uma terminologia adequada aos padrões e ao ambiente social em foco e formulada com base na constituição de *neologismos terminológicos*.

Nesse sentido, mediante as abordagens que valorizam as relações sociais da maior nação latino-americana e que promovem uma teoria baseada nos processos culturais e humanos do Brasil, a tradução, na direção português → inglês, desta nova teorização faz-se necessária, com

¹ As publicações compreendem os trabalhos: O processo civilizatório: etapas da evolução sociocultural (1968); As Américas e a civilização (1970); Os índios e a civilização (1970); O dilema da América Latina (1971); Os brasileiros (1972); e O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil (1995).

o objetivo de proporcionar a divulgação dos trabalhos de Ribeiro em nível internacional, elevando a categoria da produção científica de antropólogos brasileiros fora do país.

No entanto, são inexistentes investigações sobre o uso de termos e expressões cunhados pelo autor em suas obras, evidenciando a necessidade de observar a natureza deste tipo de texto de especialidade, assim como da tradução desta nova terminologia presente na teoria de Ribeiro.

Por tal razão, esta investigação utiliza-se das teorias propostas para os Estudos da Tradução baseados em Corpus (BAKER, 1995, 1996, 2000; CAMARGO, 2005) e para a Linguística de Corpus (BERBER SARDINHA, 2004), a fim de verificar as escolhas lexicais feitas por Meggers e Rabassa nas traduções dos livros *O processo civilizatório* (1968) e *O povo brasileiro* (1995), no que diz respeito aos *neologismos* darcynianos, assim como busca investigar as tendências linguísticas apresentadas por estes tradutores no que concerne aos termos e expressões que descrevem a sociedade brasileira, enfatizando as relações de significado que se estabelecem entre as teorias das obras, por meio do léxico, e as dissociações de conceitos ocorrentes no ato tradutório.

Com isso, pretende-se fornecer subsídios para o desenvolvimento de glossários bilíngues de Antropologia Brasileira, assim como para a análise das possíveis variações lexicais dentro de uma terminologia nascente, com sentidos distintos entre as diferentes culturas.

2. Fundamentação Teórica

Ao propor a abordagem teórico-metodológica para os Estudos da Tradução baseados em Corpus, Baker (1995, 1996, 2000) assume uma posição de liderança na área. Para desenvolver seu trabalho, a teórica fundamenta-se nos Estudos Descritivos da Tradução, com base nos trabalhos de Even-Zohar (1978) e de Toury (1978). A autora também se apoia nas investigações de Sinclair (1991), no tocante ao aporte teórico da Linguística de Corpus e ao uso de *corpora* eletrônicos e ferramentas computacionais para a realização de pesquisas nos textos meta (TMs).

Para a investigadora (1993),

[...] textos traduzidos registram eventos comunicativos genuínos e como tais não são nem inferiores nem superiores aos outros eventos comunicativos em qualquer língua. Entretanto, eles são diferentes, e a natureza dessa diferença precisa ser explorada e registrada.² (BAKER, 1993, p. 234)

² Translated texts record genuine communicative events and as such are neither inferior nor superior to other communicative events in any language. They are however different, and the nature of this difference needs to be explored and recorded.

Baker (1995) apresenta, ainda, sua concepção de *corpus* na qual explicita a preferência pela análise por meio de computador:

[...] corpus é um conjunto de textos naturais (em oposição a exemplos/sentenças), organizados em formato eletrônico, passíveis de serem analisados, preferencialmente, em forma automática ou semi-automática (em vez de manualmente).³ (BAKER, 1995, p. 226)

A Linguística de Corpus caracteriza-se por seu caráter transdisciplinar e pela possibilidade de análise de grandes quantidades de informações. Fundamenta-se em bases empíricas, considerando a linguagem como um sistema probabilístico. Para Berber Sardinha (2004), “[...] a visão da linguagem como sistema probabilístico pressupõe que, embora muitos traços linguísticos sejam possíveis teoricamente, não ocorrem com a mesma frequência” (BERBER SARDINHA, 2004, p. 30).

A frequência de ocorrência de vocábulos e expressões apresenta certa regularidade, o que permite que seja mapeada de acordo com o contexto de uso. Dessa forma, no âmbito da tradução, é possível delinear, por meio da análise de *corpora*, quais os traços mais recorrentes no processo tradutório de uma língua à outra. Berber Sardinha (2004, p. 31) também destaca que a linguagem é padronizada e não um conjunto de escolhas aleatórias de indivíduos isolados.

A Linguística de Corpus assume, dessa forma, importante papel no levantamento e estudo dos usos de elementos recorrentes às linguagens, fornecendo o aparato teórico-metodológico para análises linguísticas em diversas áreas de especialidade, incluindo os processos de composição terminológica e de tradução. Dentro desse campo, autores como Camargo, Paiva e Xatara (2008), Orenha (2009), Orenha e Rocha (2012), Paiva (2007), Sabino (2011) e Tagnin (2012), atualmente, promovem o desenvolvimento de pesquisas cujo uso de *corpora* é voltado à observação de fraseologismos, estruturas complexas, colocações, termos e expressões especializadas, entre outros fenômenos.

Nota-se, por conseguinte, a possível intersecção entre as bases teóricas dos estudos com base em corpus e alguns pressupostos da Terminologia, principalmente no tocante à tradução, visto que as teorias terminológicas tendem a fornecer o material necessário à atividade tradutória, de modo que os profissionais da área passam a contar com o acesso rápido aos termos apropriados dos mais diversos campos de produção técnico-científica. Sendo assim, serão

³ [...] corpus mean[s] any collection of running texts (as opposed to examples/sentences), held in electronic form and analysable automatically or semi-automatically (rather than manually).

observados termos especializados entendidos como a “designação, por meio de uma unidade linguística, de um conceito definido em uma língua de especialidade” (ISO 1087, 1990, p.5, apud BARROS, 2004, p.40).

Quanto às expressões fixas, adota-se a definição de Baker (1992), para quem se tratam de expressões consagradas, referentes a determinado tipo de texto, e que permitem pouca ou nenhuma variação. No caso das expressões semifixas, Camargo (2005) aponta que essas apresentam maior variação e carregam consigo todo um contexto, podendo ser consideradas específicas de determinada língua de especialidade.

Dessa forma, tendo por base a abordagem teórico-metodológica dos Estudos da Tradução baseados em Corpus (BAKER, 1996, 2004), bem como os procedimentos da Linguística de Corpus (BERBER SARDINHA, 2004) e da Terminologia (BARROS, 2004), passa-se a procurar por possíveis padrões recorrentes e por preferências adotadas pelos tradutores da subárea de Antropologia, evidenciando a existência de características semelhantes e divergentes na modalidade da tradução de obras de caráter socioantropológico. No entanto, é importante ressaltar que, embora os pressupostos da Terminologia que norteiam a busca de traduções adequadas às distintas áreas de especialidade sejam os da padronização, a ideia de variação terminológica precisa ser levada em consideração quando tratamos especialmente de texto como os das Ciências Sociais.

Barros (2004) acrescenta que cada povo recorta a realidade objetiva de maneira distinta e que as debilitações conceituais das representações sociais são designadas por unidades lexicais que, consideradas como signos de domínios específicos da atividade da comunidade sociocultural, podem ser afirmadas como unidades terminológicas. A teórica debruça-se sobre a questão antropológica da descrição do sistema cultural de um povo e afirma haver a necessidade da construção de um conjunto terminológico específico para essa área. Verifica-se, portanto, que cada antropólogo delimita seu campo de estudo e procura conhecer as nomeações dos seus objetos de análise.

Dessa forma, pode-se dizer que nas Ciências Sociais, além de uma terminologia científica própria à constituição de conceitos acadêmicos, existe também a necessidade de se considerar a nomenclatura dos elementos sociais investigados. Por conseguinte, as subáreas das Ciências Sociais apresentam um vocabulário especializado com a criação de conceitos teóricos que assumem características próprias dentro da obra de cada cientista social. Contudo, a maioria

dos estudiosos dedica-se a fenômenos socioculturais específicos e, com isso, os fatos e elementos da sociedade sob pesquisa tornam-se parte da Terminologia daquele autor.

A pesquisa proposta foca na produção dos chamados *neologismos terminológicos* nas Ciências Sociais, principalmente quando se tratam de características intrínsecas a um povo específico, como no caso dessa pesquisa, a cultura e o povo brasileiro.

Segundo Boulanger (1989), os *neologismos terminológicos* são desenvolvidos sob condições sociais e culturais determinadas institucionalmente dentro das áreas de especialidade de que fazem parte. O autor apresenta determinadas condutas a serem seguidas para a criação neológica. Dessa forma, os termos podem: 1) denominar um conceito estável, previamente delimitado de forma clara; 2) ser concisos e breves; 3) ser construídos de acordo com as regras do próprio sistema linguístico; 4) constituir base de séries de palavras derivadas; e 5) adaptar-se ao sistema fonológico e ortográfico da língua.

Por sua vez, Cabré (1993) propõe, ainda, as seguintes condições para os *neologismos terminológicos*: 1) ser fruto de uma efetiva necessidade denominativa; 2) não apresentar conotações negativas nem provocar associações inconvenientes; e 3) pertencer a um registro formal de especialidade.

De acordo com Alves (1999, p.75), as criações neológicas nos campos de especialidade são motivadas, pois correspondem a uma necessidade ditada pelo desenvolvimento das ciências e das técnicas. A elaboração desses elementos deve, portanto, obedecer a algumas normas, como a conformidade com as regras de formação morfológica e a possibilidade de derivação de novos elementos. Assim sendo, os *neologismos terminológicos* apontam um caráter relativamente estável da língua.

Assim, é importante que o processo tradutório de tal repertório terminológico, segundo o *Guia para Tradução de textos de Ciências Sociais* (2006), elaborado por Michael Henry Heim & Andrzej W. Tymowski, pesquisadores do *American Council of Learned Societies*, siga alguns direcionamentos, visto que os textos das áreas antropológica e sociológica são distintos dos demais textos científicos por não poderem ser generalizados e estarem submetidos a contextos sociais, políticos e culturais distintos, de acordo com o país e as tradições e costumes que o constituem.

Embora afirmem que essa submissão a fatores sociais específicos de determinadas culturas gere inconsistência terminológica, não deixam de observar que:

Um termo-chave que ocorre mais de uma vez pode ser traduzido pela mesma palavra sempre, mas o tradutor precisa primeiramente determinar se o

significado é de fato o mesmo. Se não for, o tradutor pode escolher outra palavra, mas a decisão deve ser consciente. Para estabelecer consistência à tradução, o editor pode sugerir que os tradutores elaborem um glossário de termos-chave quando trabalham com um texto específico.⁴ (HEIM; TYMOWSKI, 2006, p.10)

Os cientistas sociais, ao introduzirem novos conceitos, geralmente atuam para que as palavras ou expressões empregadas sejam aceitas pela comunidade científica e se universalizem para o seu público, passando a constituir termos. Bons exemplos disso são a *ninguendade* e a *transfiguração étnica* de Darcy Ribeiro. Os conceitos que transmitem são, em geral, culturalmente determinados, mas a opção por termos técnicos é um aspecto dessas ciências e, por isso, é importante que os tradutores estejam atentos no momento de vertê-los para as Línguas Metas (LMs).

Embora não seja possível generalizar, os dois principais procedimentos utilizados pela maioria dos tradutores, de acordo com Heim e Tymowski (op.cit. p.10), são: (1) empréstimo da língua original; e (2) tradução literal para o termo. Ambos causam um estranhamento inicial no leitor alvo, pois ou estão em língua estrangeira ou forçam a forma original da LM a uma forma que não lhe é natural. No entanto, frequentemente, as línguas se adaptam e absorvem os “estrangeirismos” e “literalidades”⁵.

É importante para o tradutor que se depara com um texto antropológico a ser traduzido estar familiarizado com esse tipo de redação e também com os termos mais adequados a cada subárea das Ciências Sociais. Essa é uma das condições apontadas pelos autores do *Guia*, por facilitar que os textos sejam publicados de acordo com padrões internacionais. Tanto os tradutores e pesquisadores da área quanto os estudantes de Tradução estariam diretamente beneficiados com os resultados de trabalhos voltados para esses propósitos⁶.

⁴ [...] a key term that occurs more than once should be translated by the same word each time, but the translator must first determine whether the meaning is in fact the same. If it is not, the translator may choose another word, but the decision must be a conscious one. To foster consistency, the editor can suggest that translators create a personal glossary of key terms as they work through a text.

⁵ A discussão acerca de procedimentos técnicos de tradução é polêmica, pois não existe um consenso entre os teóricos da Tradução, os quais ora consideram o “empréstimo” e a “tradução literal” como técnicas tradutórias (DUTRA, 1984) ora como modalidades de tradução (AUBERT, et.al., 1984; CAMARGO, 1993). Tais processos também são classificados como estratégias de tradução (CHESTERMAN, 1997) e como métodos tradutórios (SCHLEIERMACHER, 2001), entre outras nomenclaturas. Sendo assim, a criação de um Guia para a tradução de termos das Ciências Sociais talvez não abarque tais controvérsias.

⁶ É importante salientar que diante dos avanços dos Estudos da Tradução que se voltam para uma atuação autônoma e para uma postura emancipada do tradutor, um *Guia* de escolhas a serem realizadas durante o processo tradutório assume, na melhor das hipóteses, uma intenção prescritiva.

3. Material e Método

Para esta investigação, foram compilados os seguintes *corpora*: 1) um *subcorpus* principal paralelo de Antropologia, constituído pelas obras: *O processo civilizatório*, de autoria de Darcy Ribeiro, publicada originalmente em português no ano de 1968 (total de itens: 63.159), e a respectiva tradução para o inglês, realizada por Betty J. Meggers sob o título *The Civilizational Process*, publicada em 1968 (total de itens: 53.464); e *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*, de autoria de Darcy Ribeiro, publicada originalmente em português, no ano de 1995 (total de itens: 115.474), e a respectiva tradução para o inglês, realizada por Gregory Rabassa, sob o título *The Brazilian People: formation and meaning of Brazil*, publicada em 2000 (total de itens: 139.858); 2) um *corpus* comparável de controle, composto por 15 obras das subáreas de *Antropologia Social e Cultural* escritas originalmente em português (total de itens: 1.250.434); e 3) um *corpus* comparável de controle, composto por 15 obras das subáreas de *Antropologia Social e Cultural* escritas originalmente em inglês (total de itens: 2.257.474).

As obras que compõem o *corpus* comparável em português representam publicações de pesquisas relacionadas à constituição do povo brasileiro, de autoria de Gilberto Freyre, Eduardo Viveiros de Castro, Marcio Goldman e Roberto DaMatta, publicadas entre as décadas de 30 e 90 do século XX.

Para a formação do *corpus* comparável em inglês, foram utilizados textos clássicos da Antropologia Britânica, como por exemplo, de autores como Bronislaw Malinowski, Radcliffe-Brown e Mary Douglas; e da Antropologia Americana, como de Margaret Mead e Franz Boas, publicados entre os séculos XIX e XX. Cabe salientar que as obras destes autores constam da bibliografia utilizada para a composição das teorias de Darcy Ribeiro.

Também foram utilizados dois *corpora* de referência para a extração de palavras-chave. Em português, utilizou-se o *corpus Lácio-Ref*, composto de textos em português brasileiro, escritos respeitando-se a norma culta. Para a extração de palavras-chave em inglês, utilizou-se o *British National Corpus (BNC Sampler)*, composto por textos originalmente escritos em inglês.

Quanto aos procedimentos adotados para o tratamento do *corpus* de estudo, as obras escolhidas foram digitalizadas, limpas e salvas em Word. Em seguida, os livros foram salvos como texto sem formatação (txt), a fim de serem processados pelo programa *WordSmith Tools*, criado por Scott (1999).

No tocante às ferramentas disponibilizadas pelo programa, esta pesquisa emprega a *KeyWords* e a *Concord*, assim como os respectivos aplicativos (*colocados* e *clusters*).

4. Análise e discussão dos resultados

Para o levantamento de termos simples, expressões fixas e semifixas de *AC* foram selecionados os vocábulos de maior chavicidade⁷ de base substantival e adjetival do *subcorpus* de estudo.

A análise da obra *O processo civilizatório* foi realizada por meio das listas de palavras-chave extraídas com o auxílio da ferramenta *Keywords*. Foram geradas as listas de palavras-chave do *subcorpus* de textos fonte (TF), tomando para contraste o *corpus* de referência *Lácio-Ref*. Após este levantamento foram também observadas as palavras-chave a partir do TM, tendo como *corpus* de referência o *BNC Sampler*. Apresentam-se, a seguir, as Tabelas 1 e 2 com as dez palavras-chave no TF e no TM.

Tabela 1: Lista das dez palavras-chave a partir do *subcorpus* principal da obra *O processo civilizatório*.

1. Sociedades	4. Revolução	7. Desenvolvimento	10. Impérios
2. Povos	5. Processo	8. Poder	
3. Social	6. Sistema	9. Produção	

Tabela 2: Lista das dez palavras-chave a partir do *subcorpus* principal da obra *The Civilizational Process*.

1. <i>Socialism</i>	4. <i>Subsistence</i>	7. <i>Industrialization</i>	10. <i>Collectivist</i>
2. <i>Socialist</i>	5. <i>Feudalism</i>	8. <i>Tribal</i>	
3. <i>Sectors</i>	6. <i>Export</i>	9. <i>Conquest</i>	

Para dar suporte à seleção de tais dados, realizou-se uma consulta a um *corpus* de apoio formado por dicionários das subáreas das Ciências Sociais, a saber: Antropologia, Ciência Política, Economia e Sociologia, com o objetivo de confirmar sua inclusão ou exclusão nas análises.

Da mesma forma, foram realizadas investigações semelhantes para o *subcorpus* da obra *O povo brasileiro*. A seguir, apresentam-se as Tabelas 3 e 4 com as dez palavras-chave do TFs e do TM.

⁷ Compreendemos por chavicidade a relação estatística entre a ocorrência de dada palavra em um corpus de estudo e a importância que assume para o léxico de uma área de especialidade.

Tabela 3: Lista das dez palavras-chave a partir do *subcorpus* principal da obra *O povo brasileiro*.

1. Índios	4. Sociedade	7. Gente	10. Escravos
2. População	5. Negros	8. Povo	
3. Terra	6. Brasileiros	9. Economia	

Tabela 4: Lista das dez palavras-chave a partir do *subcorpus* principal da obra *The Brazilian People*

1. <i>Indians</i>	4. <i>Population</i>	7. <i>World</i>	10. <i>Slaves</i>
2. <i>People</i>	5. <i>Land</i>	8. <i>Order</i>	
3. <i>Brazilian</i>	6. <i>Social</i>	9. <i>Society</i>	

Notou-se que as listas de palavras-chave destacaram a representatividade do *subcorpus*, uma vez que apresentavam as palavras de maior chavicidade a partir de um *corpus* de referência com mais de um milhão de palavras, o que indica uso frequente de palavras apontadas como fortes candidatas a termos na subárea de AC. Tal resultado mostra a validade de um levantamento de termos com a metodologia da Linguística de Corpus e da Terminologia, dado que auxiliou no refinamento das listas apresentadas neste trabalho, as quais poderão assessorar o tradutor ao lidar com textos específicos de Ciências Sociais. Os dados apontam uma diferença na tradução terminológica na subárea em análise, mostrando que os tradutores optaram por algumas escolhas léxicas distintas ao levarem os estudos de Darcy Ribeiro para o público alvo, o qual apresentava um caráter teórico mais eurocêntrico. No entanto, a maioria dos candidatos a termos observados apresentou traduções semelhantes em ambas as obras em língua inglesa, como, por exemplo, em: “desenvolvimento” → *development*; “povo/s” → *people/s*; “população/ões” → *population/s*; “processo/s” → *process/es*; e “sociedade/s” → *society/ies*.

Dessa maneira foi possível reconhecer pelo menos quatro possíveis subdivisões para a composição terminológica em AC: (1) termos relacionados aos atores de mudança social, como, por exemplo, escravos e indígenas; (2) grupos ou padrões de coletividade, no caso de populações; (3) processos e atividades sociais, como a abolição e o feudalismo; (4) locais de interação sociocultural e política, como latifúndios e fazendas.

Com base nesses dados e a partir das palavras-chave levantadas, foi realizada a observação das linhas de concordância, dos agrupamentos lexicais (*clusters*) e dos colocados (*collocates*) com a utilização da ferramenta *Concord*. A seguir, apresentam-se, nas Tabelas 5 e 6, cinco dos candidatos a termos em ambas as obras e as expressões por eles formadas (“povo/s”, “processo/s”, “índio/s”, “gente/s” e “sistema/s”):

Tabela 5: Candidatos a termos simples e expressões fixas e semifixas extraídos do *subcorpus* principal da obra *O processo civilizatório*.

POVO/S - Povo Conquistado – Povos Prósperos – Povos Atrasados na História – Povos Subdesenvolvidos – Povos Inslamizados - Povos Pastoris – Povos Irânicos – Povos –Testemunho – Povos Marginais – Povos Coloniais – Povos Extra-europeus – Povos Transplantados – Povos Rioplatenses – Povos Emergentes – Povos Autóctones – Povos Tribais – Povos Cêntricos – Povos Extra-imperiais – Povos Ruralizados – Povos Sedentarizados – Povos Agricultores
PROCESSO/S- Processo Civilizatório – Processo de Atualização Histórica – Processo de Modernização Reflexa – Processo de Industrialização – Processo de Restauração Imperial – Processos Produtivos
ÍNDIO/S - Índios Xavantes
GENTE/S - Gente Desenraizada
SISTEMA/S - Sistema Produtivo – Sistema Econômico – Sistema Colonial – Sistema de Intercâmbio Econômico – Sistema Político – Sistema Mercantil – Sistema Capitalista – Sistema Capitalista Mercantil – Sistema Fabril – Sistema de Lucro – Sistema Empresarial – Sistema Imperialista – Sistema Sociopolítico – Sistemas de Repartição da Renda – Sistema de Exploração Externa

Tabela 6: Candidatos a termos simples e expressões fixas e semifixas extraídos do *subcorpus* principal da obra *O Povo Brasileiro*.

POVO/S - Povo Brasileiro – Povo-Massa – Povo Novo – Povo Sublusitano – Povo Nascente – Povo Livre – Povo Prístino – Povo da Floresta – Povo Indígena – Povo Mameluco – Povo-Nação – Povo Autônomo – Povos Indenes – Povos Morenos – Povos Transplantados – Povos Pré-lusitanos – Povos Testemunhos – Povos Pastoris – Povos Tribais – Povos Pré-agrícolas – Povos Germinais
PROCESSO/S - Processo Civilizatório – Processo de Geração Étnica – Processo de Integração dos Índios – Processo de Industrialização – Processo de Integração Civilizatória – Processo Deculturativo – Processo de Fusão Racial – Processo Biótico de Consumo dos Negros - Processo Biótico de Multiplicação de Mulatos - Processo de Integração dos Índios - Processo de Reaglutinação das Populações Caipiras
ÍNDIO/S - Índio Nativo – Índio Comunitário – Índio Cativo – Índio Indolente – Índio Tribal – Índio Livre – Índio Arrendado – Índios Brasileiros – Índios Campineiros – Índios Capturáveis – Índios Cavaleiros – Índios Civilizados – Índios Cristãos – Índios de Corso – Índios de Guerra – Índios de Vida Tribal – Índios Destribalizados – Índios Escravizados – Índios Escravos – Índios Flecheiros – Índios Genéricos – Índios Hostis – Índios Isolados – Índio Missioneiro – Índios Missioneiros Desvirilizados – Índios Sedentarizados – Índios Silvícolas
GENTE/S - Gente da Terra – Gentes Deculturadas – Gentes Destribalizadas – Gente Fidalga – Gente Índia – Gente Livre – Gente Mestiça – Gente Mestiçada - Gente Multiétnica – Gente Recém-feita
SISTEMA/S - Sistema Pastoril – Sistema Empresarial Privado – Sistema Senhorial do Latifúndio Pastoril – Sistema Produtivo – Sistema Mercantil – Sistema Fundiário – Sistema de Fazendas – Sistema de Parceria – Sistema Financeiro – Sistema Latifundiário – Sistema de Coivara – Sistema de Donataria – Sistema de Colonato – Sistema de Granjas – Sistema de Reduções – Sistema Granjeiro – Sistema Latifundiário Primitivo

É interessante notar que algumas das expressões fixas e semifixas presentes nos *subcorpora* de ambas as obras revelaram-se como possíveis *neologismos*. Dessa forma, para confirmar a criação terminológica darcyniana, os dados levantados foram cruzados com os *corpora* comparáveis de textos originalmente escritos em português (TOPs) e de textos originalmente escritos em inglês (TOIs), a fim de observar sua ocorrência em textos

antropológicos produzidos por outros autores. Abaixo se apresenta a Tabela 7, com as expressões que podem constituir *neologismos* de Darcy Ribeiro.

Tabela 7: Expressões fixas e semifixas extraídas dos *subcorpora* principais em LF as quais podem constituir neologismos terminológicos.

Expressões que podem constituir neologismos nas obras do <i>corpus</i> de estudo em Língua Fonte (LF)	Ocorrência dos Neologismos nos TOPs
Povo Massa	Expressão não encontrada
Povo Novo	Povo Novo
Povo Moreno	Expressão não encontrada
Povos Testemunho	Expressão não encontrada
Povos Transplantados	Expressão não encontrada
Povos Germinais	Expressão não encontrada
Processo de Gestação Étnica	Expressão não encontrada
Processo Biótico de Consumo dos Negros	Expressão não encontrada
Processo Biótico de Multiplicação de Mulatos	Expressão não encontrada
Processo de Reaglutinação das Populações Caipiras	Expressão não encontrada
Índios Missionários Desvirilizados	Expressão não encontrada
Gente Recém-Feita	Expressão não encontrada
Sistema de Reduções	Expressão não encontrada
Sistema Granjeiro	Expressão não encontrada

Em relação aos TOPs, observou-se que as expressões utilizadas pelo autor parecem constituir *neologismos*, visto que somente o conceito de “povo novo” consta da produção teórica de outros antropólogos brasileiros. No entanto, a limitação dos textos nos *corpora* comparáveis pode interferir na análise e, por tal razão, buscou-se a frequência de ocorrências das expressões na Web, apresentadas na Tabela 8:

Tabela 8: Expressões neológicas ocorrentes nos TFs com o número de frequência na Web.

Expressões que podem constituir neologismos nas obras do <i>corpus</i> de estudo em LF	Frequência de ocorrência das expressões em português, na Web
Povo Massa	Não há ocorrências do conceito
Povo Novo	214.000
Povo Moreno	2.370
Povos Testemunho	15
Povos Transplantados	2
Povos Germinais	428

Processo de Geração Étnica	253
Processo Biótico de Consumo dos Negros	3
Processo Biótico de Multiplicação de Mulatos	2
Processo de Reaglutinação das Populações Caipiras	3
Índios Missionários Desvirilizados	2
Gente Recém-Feita	4
Sistema de Reduções	9.730
Sistema Granjeiro	8

De acordo com os dados, constatou-se que, embora em alguns momentos as expressões tenham aplicabilidade em outros contextos de produção textual, como, por exemplo, em: “povo novo”; “sistema de granjas” e “sistema de reduções”, os quais têm grande número de ocorrências; na maior parte dos casos, quando relacionadas à teoria antropológica e/ou sociológica, voltam-se para os conceitos desenvolvidos por Darcy Ribeiro, constituindo *neologismos terminológicos*. Sendo assim, em seus pressupostos teóricos, Darcy Ribeiro constrói a noção de um “povo novo” e o define como a confluência da regência dos portugueses com as matrizes raciais díspares e as tradições culturais distintas, de modo que estas se fundem para dar lugar a uma nova formação populacional, um novo modelo de estruturação societária. Para o autor, este povo é novo porque se diferencia de suas bases formadoras, sendo fortemente mestiçado e dinamizando uma cultura sincrética:

Povo novo, ainda, porque é um novo modelo de estruturação societária, que inaugura uma forma singular de organização sócio-econômica, fundada num tipo renovado de escravismo e numa servidão continuada ao mercado mundial. Novo, inclusive, pela inverossímil alegria e espantosa vontade de felicidade, num povo tão sacrificado, que alenta e comove a todos os brasileiros (RIBEIRO, 1995, p.19).

Esse conceito contrasta com outra ideia desenvolvida pelo autor, a de “povos testemunhos”, ou seja, grupos populacionais das colônias latino-americanas que assistiram a invasão dos europeus sem perder a formação cultural e a integridade nacional. No Brasil, o teórico observa ainda que o processo civilizatório se constituiu pela recepção de “povos transplantados”, os quais representaram uma “identidade étnica” perfeitamente definida na Europa e que encontraram facilidades de incorporar-se a uma nova “civilidade”, surgida no seio das “matrizes negras e indígenas”.

Tendo por base tais proposições, observam-se, na Tabela 9, as traduções apresentadas por Meggers e Rabassa e as constituições neológicas para as expressões em LM:

Tabela 9: Exemplos de traduções de expressões neológicas darcynianas apresentados por Meggers e Rabassa

Expressões que podem constituir neologismos nas obras do <i>corpus</i> de estudo em LF	Traduções realizadas por Betty J. Meggers e Gregory Rabassa
Povo Massa	<i>Mass of People</i>
Povo Novo	<i>New People</i>
Povo Moreno	<i>Darker People</i>
Povos Testemunho	<i>Witness People</i> <i>People who have watched the intrusions without losing their former cultural integrity altogether</i>
Povos Transplantados	<i>Transplanted People</i>
Povos Germinais	<i>Germinal People</i>
Processo de Gestação Étnica	<i>Process of Ethnic Gestation</i>
Processo Biótico de Consumo dos Negros	<i>Biological Process of the Consumption of Blacks</i>
Processo Biótico de Multiplicação de Mulatos	<i>Biological Process of Discreet Multiplication of Mulattos</i>
Processo de Reaglutinação das Populações Caipiras	<i>Process for the Regrouping of Caipira Population</i>
Índios Missionários Desvirilizados	<i>Tame Missionary Indians</i>
Gente Recém-Feita	<i>New Created People</i>
Sistema de Reduções	<i>System of Reductions</i>
Sistema Granjeiro	<i>System of Farming</i>

Nota-se que as traduções correspondem, em sua maioria, a *neologismos terminológicos* também em LM, representados por explicações teóricas e por inversões, como proposto por Heim e Tymowski (2006). Com isso, observa-se a relação estabelecida entre as escolhas lexicais dos tradutores e a terminologia antropológica em língua inglesa, por meio do cruzamento dos dados do *subcorpus* de TMs e do *subcorpus* de TOIs, apresentado na Tabela 10; bem como da busca das expressões em LM na Web, presentes na Tabela 11:

Tabela 10: Expressões fixas e semifixas extraídas dos *subcorpora* principais em LM as quais podem constituir neologismos terminológicos.

Expressões que podem constituir neologismos nas obras do <i>corpus</i> de estudo em LM	Ocorrência dos Neologismos nos TOIs
<i>Mass of People</i>	Expressão não encontrada
<i>New People</i>	<i>New People</i>
<i>Darker People</i>	Expressão não encontrada
<i>Witness People</i>	Expressão não encontrada

<i>People who have watched the intrusions without losing their former cultural integrity altogether</i>	
<i>Transplanted People</i>	Expressão não encontrada
<i>Germinal People</i>	Expressão não encontrada
<i>Process of Ethnic Gestation</i>	Expressão não encontrada
<i>Biological Process of the Consumption of Blacks</i>	Expressão não encontrada
<i>Biological Process of Discreet Multiplication of Mulattos</i>	Expressão não encontrada
<i>Process for the Regrouping of Caipira Population</i>	Expressão não encontrada
<i>Tame Missionary Indians</i>	Expressão não encontrada
<i>New Created People</i>	Expressão não encontrada
<i>System of Reductions</i>	Expressão não encontrada
<i>System of Farming</i>	Expressão não encontrada

Tabela 11: Expressões neológicas ocorrentes nos TMs com o número de frequência na Web.

Expressões podem constituir neologismos nas obras do <i>corpus</i> de estudo em LM	Frequência de ocorrência das expressões em inglês, na Web
<i>Mass of People</i>	5.380.000
<i>New People</i>	9.730.000
<i>Darker People</i>	44.000
<i>Witness People</i>	106.000
<i>People who have watched the intrusions without losing their former cultural integrity altogether</i>	Não há ocorrências do conceito
<i>Transplanted People</i>	19.300
<i>Germinal People</i>	376
<i>Process of Ethnic Gestation</i>	1
<i>Biological Process of the Consumption of Blacks</i>	Não há ocorrências do conceito
<i>Biological Process of Discreet Multiplication of Mulattos</i>	Não há ocorrências do conceito
<i>Process for the Regrouping of Caipira Population</i>	Não há ocorrências do conceito
<i>Tame Missionary Indians</i>	Não há ocorrências do conceito
<i>New Created People</i>	10.300
<i>System of Reductions</i>	35.200
<i>System of Farming</i>	326.000

No que concerne às traduções, Meggers e Rabassa tendem a realizar criações novas de uma terminologia especializada que se volta para o contexto brasileiro em LM. Sendo assim, são pouco frequentes ou inexistentes os usos das expressões que escolhem como possíveis

correspondentes aos neologismos darcynianos. No entanto, também ocorrem generalizações terminológicas, de modo que os tradutores buscam ancorar suas escolhas em elementos da linguagem geral, assim como em recursos que procuram apresentar os conceitos de maneira explicativa.

Do mesmo modo, encontram-se termos simples e compostos nas obras de Ribeiro, que podem ser considerados *neologismos*. Com isso, apresentam-se, abaixo, as Tabelas 12 e 13 com os termos simples e compostos que determinam possíveis *neologismos* e a relação que estabelecem com o *corpus* de TOPs:

Tabela 12: Termos simples e complexos extraídos dos *subcorpora* principais em LF os quais podem constituir neologismos terminológicos.

Termos que podem constituir neologismos nas obras do <i>corpus</i> de estudo em LF	Ocorrência dos Neologismos nos TOPs
Achamento	Termo não encontrado
Brasil-Povo	Termo não encontrado
Caudilho-Estancieiro	Termo não encontrado
Comunidades-Feitorias	Termo não encontrado
Gentio-Brabo	Termo não encontrado
Ilha-Brasil	Termo não encontrado
Mameluco-Brasilíndio	Termo não encontrado
Meio-Índio	Termo não encontrado
Morenização	Termo não encontrado
Ninguendade	Termo não encontrado

Tabela 13: Termos neológicos ocorrentes nos TFs com o número de frequência na Web.

Termos que podem constituir neologismos nas obras do <i>corpus</i> de estudo em LF	Frequência de ocorrência dos termos em português, na Web
Achamento	85.200
Brasil-Povo	Não há ocorrências do conceito
Caudilho-Estancieiro	3
Comunidades-Feitorias	5
Gentio-Brabo	315
Ilha-Brasil	Não há ocorrências do conceito
Mameluco-Brasilíndio	5
Meio-Índio	12.600
Morenização	1.100
Ninguendade	3.540

No âmbito dos termos, nota-se que, entre as construções do autor em LF, sua maioria tende a ser assimilada com maior frequência, apresentando um uso recorrente pelos antropólogos e cientistas sociais brasileiros. Em outros casos, como, por exemplo, no que diz respeito ao conceito de “achamento”, observa-se que, embora não ocorra com frequência em obras da área antropológica, Darcy Ribeiro reusa o vocábulo que consta na carta de Pero Vaz de Caminha ao rei, quando do descobrimento do Brasil. Nesse sentido, de acordo com a obra darcyniana, tudo indicava que os portugueses realmente procuravam uma terra e acabaram “achando”.

Na teoria antropológica, o autor considera, no plano econômico, o Brasil enquanto implantação e interação de quatro ordens de ação produtiva, a saber: a empresa escravista, a empresa comunitária jesuítica, a microempresa de produção de subsistência e o núcleo portuário de banqueiros, armadores e comerciantes de importação e exportação, o qual ficava com a maior parte dos lucros. No entanto, o grupo fundador do “Brasil-povo”, para o teórico, constituiu-se entre os “micro-produtores de subsistência”, visto que estes, por serem mais estáveis, gestaram as células que, multiplicadas, resultaram na formação do povo brasileiro. Para Ribeiro,

As empresas de subsistência viabilizaram a sobrevivência de todos e incorporaram os mestiços de europeus com índios e com negros, plasmando o que viria a ser *o grosso do povo brasileiro* [grifo nosso]. Foram, sobretudo, um criatório de gente. Com efeito, o corpo do Brasil rústico, seus tecidos constitutivos – carne, sangue, ossos, peles –, se estrutura, nessas microempresas de subsistência, configuradas nas diversas variantes ecológico-regionais. É sobre esse corpo, como mecanismo de sucção de sua substância, mas também de ejeção sobre ele da matéria humana emprestável para seus fins mercantis, que se instalam, como carcinomas, as empresas agroexportadoras e mineradoras (RIBEIRO, 1995, p.177).

Desse modo, o conceito de “Brasil-povo” estabelece uma conexão com os processos de “desafricanização” e “desindianização”, os quais representam etapas do apagamento das identidades e da recriação da etnicidade por meio da “transfiguração étnica” (descrita anteriormente). Contudo, tal “eticidade” apresenta-se como englobadora, pois funde uma “[...] crescente massa humana que perdera a cara: eram ex-índios desindianizados, e, sobretudo, mestiços, mulheres negras e índias, muitíssimas, com uns pouquíssimos brancos europeus que nelas se multiplicavam prodigiosamente” (RIBEIRO, 1995, p.447).

Nesse contexto, ocorre, ainda, o que Darcy Ribeiro chama de “destribalização” e formação das “Ilhas-Brasil”. O “índio” é retirado de seu habitat nativo e de suas relações

parentais, sociais, culturais e recolocado, juntos com os outros núcleos fundadores da nação, nas “Ilhas-Brasil”.

Essa etnia embrionária, multiplicada e difundida em vários núcleos – primeiro ao longo da costa atlântica, depois transladando-se para os sertões interiores ou subindo pelos afluentes dos grandes rios –, é que iria modelar a vida social e cultural das ilhas-Brasil. Cada uma delas singularizada pelo ajustamento às condições locais, tanto ecológicas quanto de tipos de produção, mas permanecendo sempre como um renovo genésico da mesma matriz. Essas ilhas-Brasil operaram como núcleos aglutinadores e aculturadores dos novos contingentes apresados na terra, trazidos da África ou vindos de Portugal e de outras partes, dando uniformidade e continuidade ao processo de gestação étnica, cujo fruto é a unidade sociocultural básica de todos os brasileiros (RIBEIRO, 1995, p.269).

Forma-se um povo totalmente novo que se organiza em “protocélulas étnicas neobrasileiras” de “não-índios”, “não-negros”, “não-europeus” (ou seja, “protobrasileiros”), influenciados pelo sentimento de não-pertencimento, a “ninguendade”.

É importante notar que Darcy Ribeiro (1995, p.116) descreve, também, o “brasilíndio” e sua relação com o processo de “ninguendade”. Em *O povo brasileiro*, nota-se que as reflexões antropológicas atrelam os *neologismos* de modo que cada nossa acepção criada por Darcy Ribeiro estabelece um vínculo com a anterior, assim sendo, o “brasilíndio” é um “não-índio”, mestiçado para a formação do “Brasil-povo”, realocado nas “Ilhas-Brasil” e transfigurado na busca por uma etnicidade brasileira. O autor afirma que:

[...] o brasilíndio, como o afro-brasileiro, existiam numa terra de ninguém, etnicamente falando, e é a partir dessa carência essencial, para livrar-se da ninguendade de não-índios, não-europeus, não-negros, que eles se vêem forçados a criar sua própria identidade étnica: a brasileira (RIBEIRO, 1995, p.132).

O teórico confere, por conseguinte, à “ninguendade” o papel de elemento fomentador da constituição do povo brasileiro, ao lado de outros fatores como as heranças e as adaptações dos povos indígenas e africanos às condições sociais, econômicas e culturais que formam o amálgama de uma sociedade reordenada.

Quanto ao processo tradutório, abaixo, nas tabelas 14 e 15, apresentam-se as traduções dos termos neológicos de Darcy Ribeiro e sua ocorrência na Web:

Tabela 14: Exemplos de traduções de termos neológicos darcynianos apresentados por Meggers e Rabassa.

Termos que podem constituir neologismos nas obras do <i>corpus</i> de estudo em LF	Possíveis traduções realizadas por Betty J. Meggers e Gregory Rabassa
Achamento	<i>Finding Discovery</i>
Brasil-Povo	<i>Brazil as a People</i>
Caudilho-Estancieiro	<i>Rancher-Chieftain</i>
Comunidades-Feitorias	<i>Trading-Post Communities</i>
Gentio-Brabo	<i>Heathen</i>
Ilha-Brasil	<i>Island that make up Brazil Islands-Brazil</i>
Mameluco-Brasilíndio	<i>Brazilindian Mameluco</i>
Meio-Índio	<i>Half-Indian</i>
Morenização	<i>Darkening</i>
Ninguendade	<i>Nobodyness</i>

Tabela 15: Expressões neológicas ocorrentes nos TMs com o número de frequência na Web.

Termos que podem constituir neologismos nas obras do <i>corpus</i> de estudo em LM	Frequência de ocorrência dos termos em inglês, na Web
<i>Finding</i>	906.000.000
<i>Discovery</i>	513.000.000
<i>Brazil as a People</i>	12.800
<i>Rancher-Chieftain</i>	9
<i>Trading-Post Communities</i>	2.070
<i>Heathen</i>	12.400.00
<i>Island that make up Brazil Islands-Brazil</i>	Não há ocorrências do conceito 2
<i>Brazilindian Mameluco</i>	Não há ocorrências do conceito
<i>Half-Indian</i>	1.100.000
<i>Darkening</i>	1.400.000
<i>Nobodyness</i>	18.700

A tradução dos *neologismos* darcynianos revela o diálogo que se estabeleceu entre TF e TM, visto que Rabassa e Meggers conseguem depreender, do léxico de Darcy Ribeiro, conhecimento suficiente para elaborar *neologismos* adaptados à LM, como por exemplo: *Brazilindian*, *de-indianized*, *de-indianization*, *nobodyness* e *protoBrazilian*. Os tradutores mantêm estreita relação com o TF, embora tenha sido salientado que a obra darcyniana e sua tradução fomentam funções sociais distintas amoldadas a cada cultura e sociedade em que circulam.

Verifica-se, também, que houve variação na criação dos novos termos em LM somente no exemplo do termo composto “ilhas-Brasil”, que apresenta as traduções *islands-Brazil* e *islands that make up Brazil*. Neste caso específico, o tradutor recorreu à elaboração de um termo novo, seguida de uma explicitação. Nos demais exemplos, uma vez elaborado o *neologismo*, Rabassa manteve-o, revelando, com isso, a necessidade de manter a coerência teórica de Darcy Ribeiro também no TM.

De modo geral, os termos e expressões cunhados por Darcy Ribeiro ficam no plano da pesquisa antropológica, adicionando, muitas vezes, aos termos “Brasil” e “brasileiro” outros vocábulos que vão determinar situações comuns ao ambiente, sociedade e cultura nacional, como em: “Brasil-povo”, “brasilíndio”, “ilhas-Brasil”, “protobrasileiro” e “protocélula étnica neobrasileira”.

Além disso, por meio da análise dos TMs de Meggers e Rabassa, nota-se que, embora exista uma terminologia comum aos cientistas sociais, não há consenso quanto a seu uso, principalmente se colocarmos em pauta as trocas culturais e os valores que envolvem o intercâmbio de informações sociais entre a Cultura Fonte e a Cultura Meta.

A partir dos exemplos apresentados, observa-se que o trabalho dos tradutores revela um avanço na tendência de permitir a introdução de novos conceitos ao contexto da produção dos TMs, considerando ainda as diferenças de sentido implícitas na própria linguagem. Tal “disposição permissiva” pode ser vista nos Estudos da Tradução que apontam para um processo tradutório relacionado à intencionalidade do autor e do tradutor (NORD. 2001). Sendo assim, considerando que o objetivo dos textos darcynianos foi explorar a formação do povo brasileiro, é bastante plausível que os tradutores busquem atrelar os TMs às teorizações dos TFs, o que é corroborado por meio das análises desenvolvidas no presente trabalho por meio das contribuições da Linguística de Corpus.

Nota-se, assim, que a tradução dos neologismos mostra-se mais próxima das áreas de especialidade, havendo uma adequação de características culturais e mesmo terminológicas no texto de Meggers, ao passo que Rabassa parece refletir sobre as opções lexicais que se apresentam em língua inglesa, recorrendo à explicação e à explicitação dos constructos e ideários darcynianos.

5. Considerações Finais

O software *WordSmith Tools*, por meio de suas ferramentas, facilita consideravelmente a análise de uma grande quantidade de dados, obtidos de maneira muito mais rápida e exata do que manualmente. A consulta ao *corpus* de apoio é essencial para estudos desta natureza. Alguns termos e expressões considerados como neologismos e levantados nos *corpora* principais apresentam possibilidades de diferentes correspondentes em língua inglesa, como por exemplo, no caso da expressão “povo testemunho”, que apresentou duas possibilidades de correspondência: *witness people* (utilizada por Meggers) e *people who have watched the intrusions without losing their former cultural integrity altogether* (utilizada por Rabassa).

As diversas opções dos tradutores apontam variações de uso nas escolhas lexicais, evidenciando, possivelmente, tentativas de apresentar ao público alvo a versatilidade da sociedade no Brasil e, assim, desenhar, de uma maneira mais ampla, o contexto em que eles representam as diferentes facetas da cultura e língua brasileiras.

É preciso salientar, também, que, ao longo dessa pesquisa, verifica-se a intensa produção de *neologismos terminológicos* e de releituras conceituais no âmbito das expressões fixas e semifixas. Em decorrência da grande criação conceitual em Ciências Sociais e, principalmente em AC, boa parte dos termos e expressões não consta em dicionários especializados, tornando a busca por correspondentes difícil para os tradutores. Dessa forma, evidencia-se a validade da compilação de glossários bilíngues nesse campo, a fim de constituir bases de pesquisa para a produção tradutória.

Observa-se ainda, as possíveis alterações de sentido contidas nas escolhas lexicais de autor e tradutores para termos e expressões frequentes em textos das Ciências Sociais e da Antropologia, como por exemplo: “consanguinidade”, “exogamia”, “escravismo”, “família” e “parentesco”; e para *neologismos terminológicos*, como: “brasilíndio”, “Brasil-povo”, “ilhas-Brasil”, “ninguendade” e “protobrasileiro”. Com isso, procura-se encontrar as bases formadoras para o processo tradutório para uma terminologia nova.

Ao serem comparados os termos mais frequentes e os *neologismos* em Língua Portuguesa, bem como seus correspondentes em Língua Inglesa, empregados pelos tradutores, aos termos comumente utilizados por autores que escrevem originalmente nesses idiomas, encontra-se o desenvolvimento de interação teórica rica entre os antropólogos e cientistas sociais brasileiros e estrangeiros.

Pode-se dizer que, nas obras dos *corpora* em análise, não existe uma definição de sociedade que seja única e aceita de modo geral, pois cada grupo humano organiza-se de maneiras distintas e vê o mundo sob diferentes perspectivas. De maneira geral, os estudiosos das Ciências Sociais procuram estabelecer uma totalidade das relações sociais entre as criaturas humanas, e a terminologia concernente ao panorama geral dos conhecimentos socioculturais torna-se, de certa forma, padrão. No entanto, quando se trata de um núcleo neológico, há alternância na escolha de termos, ficando mais evidente em elementos que são marcados socialmente por valores folclóricos e representações de atos, atores e lugares culturalmente apresentados.

Dessa forma, diante dos resultados obtidos, espera-se que este estudo possa oferecer uma contribuição para os Estudos da Tradução baseados em Corpus e para a Linguística de Corpus. Espera-se também que os dados aqui apresentados possam fornecer subsídios a professores, pesquisadores, tradutores, alunos de tradução, bem como profissionais da área de Ciências Sociais, no sentido de promover a conscientização acerca das diferenças socioculturais contidas no léxico de especialidade além de oferecer material de suporte para futuras traduções e pesquisas na área antropológica e social.

Referências bibliográficas

AKOUN, A. **Dicionário de Antropologia**: do homem primitivo às sociedades actuais. (Trad. de Germiniano Cascais Franco. Lisboa: Verbo, 1983.

ALVES. A delimitação da unidade lexical nas línguas de especialidade. **Palavra**, 5, 1999, pp. 69-80.

AUBERT, F.H. et.al. Descrição e quantificação de dados em tradutologia. **Tradução e Comunicação**. n. 4, São Paulo: Álamo, 1984.

BAKER, M. **In other words**: a coursebook on translation. London and New York: Routledge, 1992. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1075/btl.22>

_____. Corpus linguistics and translation studies: implications and applications. In BAKER, M.; FRANCIS, G.; TOGNINI-BONELLI, E. (Org.). **Text and technology**: in honour of John Sinclair. Amsterdam: John Benjamins. 1993, p. 233-250.

_____. Corpora in translation studies: an overview and some suggestions for future research. **Target**, Amsterdam, v. 7. n2. 1995, p. 223-243.

_____. Corpus-based translation studies: the challenges that lie ahead. In: SOMERS, Herald. (Ed). **Terminology, LSP and translation studies in language engineering**: in honour of Juan C. Sager. Amsterdam: John Benjamins. 1996, p. 177-186.

_____. Towards a Methodology for investigation the style of literary translation. **Target**, Amsterdã, V. 12, n. 2. 2000, p.241-266.

BARFIELD, T. **The Dictionary of Anthropology**. Oxford: Blackwell Publishing Ltda., 1997.

BARROS, L. A. **Curso básico de Terminologia**. São Paulo: EDUSP, 2004.

BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. Barueri, SP: Manole, 2004.

BOULANGER, J. C. L'évolution du concept de NEOLOGIE de la linguistique aux industries de la langue. In: SCHAEZTEN, C. de. **Terminologie anachronique**. Paris: Conseil International de la Langue Française, 1989. p.193-211.

CABRÉ, M. T. La terminología, teoría, metodología, aplicaciones. Barcelona: Antártida, 1993.
_____. **La terminología**: representación y comunicación. Barcelona: Institut Universitari de Linguística Aplicada, 1999.

CAMARGO, D. C. de. **Contribuição para uma tipologia da tradução**: as modalidades de tradução no texto literário. Tese (Doutorado) FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

_____. **Padrões de estilo de tradutores**: um estudo de semelhanças e diferenças em corpora de traduções literárias, especializadas e juramentadas. 512 f. Tese (Livre-Docência em Tradução) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Unesp, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

_____. **Metodologia de pesquisa em tradução e linguística de corpus**. São Paulo: Cultura Acadêmica/São José do Rio Preto: Laboratório Editorial. (Coleção Brochuras,v.1) 2007.

CARDOSO, F. H.; FALETTO, E. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**: ensaio de interpretação sociológica. 7 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1996, 144p.

CHESTERMAN, A. **Memes of translation**: the spread of ideas in translation theory. Amsterdam: John Benjamins, 1997. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1075/btl.22>

DAMATTA, R. **O que faz o Brasil, Brasil?** 8.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1986.

DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA. 7º ed. Porto Alegre: ed. Globo, 1977.

EVEN-ZOHAR, I. The position of translated literature within the literary polisystem. In: HOLMES, J.; LAMBERT, J.; VAN DEN BROECK, R. (Ed.). Literature and translation.

Leuven, 1978, p. 83-100, [Versão revisada em VENUTI, L. (Ed.). **The translation studies reader**. London/New York: Routledge, 2000, p.198-211]

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Globo, 1975.

HEIM, M. H.; TYMOWSKI, A. **Guidelines for the Translation of Social Science Texts**. Nova Iorque: American Council of Learned Societies, 2006.

ORENHA-OTTAIANO, A. A compilação de corpora comparáveis na área de negócios e sua relevância para a tradução e terminologia. **Calidoscópico** (UNISINOS), v. 07, p. 232-236, 2009. **crossref** <http://dx.doi.org/10.4013/cld.2009.73.06>

PAIVA, P. T. P. ; XATARA, C. M. ; CAMARGO, D. C. Uma reflexão sobre a elaboração de um léxico bilíngüe preliminar na subárea de cardiologia a partir do uso de termos encontrados em um corpus paralelo e em dois corpora comparáveis. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso), v. 24:1, p. 1-22, 2008.

.; CAMARGO, D. C. Estudos da tradução baseados em corpus e lingüística de corpus: levantamento de termos médicos para a elaboração de um glossário bilíngüe. **Estudos Lingüísticos** (São Paulo), v. 2, p. 428-436, 2007.

NORD, C. **Translating as a Purposeful Activity – Functionalism Approaches Explained**. St. Jerome Publishing: Manchester, UK & Northampton MA, 2001.

RIBEIRO, D. **O processo Civilizatório**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1968.

_____. **The Civilizational Process**. Translated by Betty M. Meggers. Washington: Smithsonian Institution Press, 1968.

_____. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **The Brazilian People**: formation and meaning of Brazil, Translated by Gregory Rabassa. Gainesville: University Press of Florida, 2000.

ROCHA, J. M. P.; ORENHA-OTTAIANO, A. Colocações especializadas na área médica extraídas a partir do corpus house MD. **Cadernos do IL**, v. 44, p. 295-318, 2012.

SCHLEIERMACHER, F. Sobre os diferentes métodos de tradução. Tradução de Margarete von Mühlen Poll. **Clássicos da Teoria da Tradução –Antologia bilíngüe / Alemão-Português**. Werner Heidermann, org. Florianópolis: UFSC, Núcleo de tradução, 2001.

SINCLAIR, J. M. **Corpus, concordance, collocation**. Oxford: Oxford, 1991.

TAGNIN, S. E. O. Corpus-driven terminology in Brazil. **Cahiers de Lexicologie** (Paris), v. 101, p. 169-180, 2012.

TOURY, G. The nature and role of norms in literary translation. In: HOLMES, J.; LAMBERT, J.; VAN DEN BROECK, R. (Ed.). *Literature and translation*. Leuven: ACCO, 1978 p. 83-100 [Versão revisada em VENUTI, L. (Ed.). **The translation studies reader**. London/New York: Routledge, 2000, p. 205 -218].

Artigo recebido em: 20.11.2013

Artigo aprovado em: 27.01.2014

Domínios de Lingu@gem

O uso de *MAKE* na escrita acadêmica de aprendizes brasileiros de inglês

The use of MAKE in academic writing of Brazilian learners of English

Valdênia Carvalho Almeida *

“No word is an island”
Coxhead (2008)

RESUMO: Este artigo trata do uso do verbo de alta frequência, “*make*”, na escrita acadêmica de aprendizes brasileiros de inglês. O estudo tem seu foco nos padrões fraseológicos desse verbo, os quais, de acordo com recentes pesquisas, é uma fonte potencial de erros para aprendizes de línguas (LAUFER e WALDMAN 2011, ALTENBERG e GRANGER, 2001). O artigo apresenta os tipos mais frequentes de usos de *make* feito pelos aprendizes brasileiros, que seriam os causativos e deslexicalizados e, posteriormente, lista os erros envolvendo os padrões lexicais de *make*, identificados nas produções escritas dos aprendizes. Os dados do estudo são provenientes do *corpus* de aprendiz *Br-ICLE*, formado por ensaios argumentativos escritos por estudantes brasileiros universitários, aprendizes de inglês. Esses dados foram analisados, utilizando-se a ferramenta computacional *AntConc 3.2.4* (ANTHONY, 2011). Os resultados revelam que os aprendizes brasileiros têm dificuldades em utilizar o verbo *make* nas combinações de palavras, quando formam colocações. Essas dificuldades parecem ser provenientes de diferentes fatores, entre eles a transferência da L1. Nas considerações finais, as implicações pedagógicas do estudo são discutidas, apontando a importância de se desenvolver a conscientização linguística do aprendiz acerca da fraseologia dos verbos de alta frequência.

PALAVRAS-CHAVE: Verbo de alta frequência. Fraseologia. *Corpus* de aprendiz.

ABSTRACT: This article reports on the use of the high-frequency verb *make* in the writings of Brazilian learners of English. The focus is on the phraseological patterns of this verb, which are problematic for language learners according to recent studies (LAUFER e WALDMAN 2011, ALTENBERG e GRANGER, 2001). The article presents the two most frequent uses of *make* by the Brazilian learners, the causative and delexical uses. It also lists some of the errors with the lexical patterning of *make* identified in the writing of the learners. All data were taken from the learner corpus *Br-ICLE*, composed by argumentative essays written by Brazilian graduates who are English learners. Those data were analyzed by the tool *AntConc 3.2.4* (ANTHONY, 2011). Results show that Brazilian learners of English have great difficulty with the phraseological patterns of the verb *make*. These difficulties seem to be related to different factors, including L1 transfer. In the conclusion, the pedagogical implications are discussed, pointing out the importance of developing learners’ awareness of the use and phraseology of high frequency verbs such as *make*.

KEYWORDS: High-frequency verb. Phraseology. Learner corpus.

* Doutoranda na FALE/UFMG.

1. Introdução

Estudos recentes têm mostrado que aprendizes de inglês têm dificuldades em utilizar os verbos de alta frequência tais como, *do, get, give, have, make, take*, entre outros (LAUFER e WALDMAN 2011, JUKNEVIČIENĖ 2008, NESSELHAUF 2005, ALTENBERG e GRANGER, 2001). Esses estudos revelam que a maior parte das dificuldades está relacionada aos padrões fraseológicos desses verbos, isto é, quando os mesmos são usados em combinações de palavras, tais como as colocações e expressões idiomáticas.

Na definição de Cowie (1994), a colocação é um tipo de combinação de palavras a qual pode ser distinguida de outros tipos de combinações de palavras, como as combinações livres e as expressões idiomáticas, dependendo do grau de restrição dessas combinações. Ou seja, nas combinações livres, há menor restrição quanto à combinação dos elementos. Por exemplo, o verbo *drink* pode se combinar com qualquer substantivo que designa algo que possa ser bebido. Já as expressões idiomáticas apresentam um maior grau quanto à restrição das combinações, sendo algumas combinações fixas, como por exemplo, *kick the bucket*.

De forma simplificada, o fenômeno da colocação está relacionado ao fato de as palavras de uma língua não se combinarem de forma aleatória. Um falante nativo do inglês sabe, por exemplo, que para descrever um homem como sendo alto utiliza-se o adjetivo *tall*, mas não *high*. Da mesma forma que, para descrever uma montanha como sendo alta, utiliza-se *high*, mas não *tall*. A fraseologia do inglês dita que podemos dizer *tall man* e *high mountain*, mas não *high man* e *tall mountain*. Trata-se do fenômeno da colocação, ou seja, existem restrições lexicais ou gramaticais nas combinações das palavras de uma língua. Da mesma forma que adjetivos não podem ser combinados aleatoriamente com substantivos, conforme visto nos exemplos acima, os verbos de alta frequência também não podem ser combinados com qualquer substantivo.

Segundo Altenberg e Granger (2001), os verbos de alta frequência são frequentemente utilizados como verbos deslexicalizados, isto é, verbos usados com substantivos formando construções, cujo sentido recai nos substantivos. O verbo deslexicalizado tem pouco ou nenhum significado, como por exemplo, em *take a decision*, o sentido da combinação recai no substantivo *decision*. De acordo com os autores, verbos deslexicalizados são uma fonte potencial de erros para aprendizes de línguas, pois as escolhas lexicais para compor as combinações são arbitrarias. O mesmo é revelado no estudo de Juknevičienė (2008) que argumenta que as combinações envolvendo verbos deslexicalizados são, geralmente,

consideradas colocações, combinações as quais apresentam restrições quanto à substituição dos elementos. Para a autora, as restrições quanto à substituição dos elementos ou comutabilidade é o que parece causar as maiores dificuldades dos aprendizes de inglês com os padrões fraseológicos desses verbos. Por exemplo, no Br-ICLE, identificamos a combinação *make + actions* formando a colocação *make actions*, combinação essa que constitui um erro colocacional¹. Em inglês, o substantivo *actions* não se combina com *make*. *Actions* geralmente é usado com o verbo *take*, formando a colocação *take actions*. O aprendiz, provavelmente, não conhece a colocação correta e não tem consciência das restrições das combinações, isto é, no caso do substantivo *actions*, o verbo *take* não pode ser substituído por *make*. Ou ainda, o substantivo *actions* não pode ser usado com qualquer verbo, pois existem restrições nas combinações. Lembrando que, como mencionado anteriormente, o grande problema é que não há regras para essas restrições.

Pesquisadores têm concordado que as dificuldades de aprendizes de inglês com colocações envolvendo verbos de alta frequência parecem ser universais, sendo ocasionadas, principalmente, por escolhas lexicais inadequadas, o que seria resultado da falta de conhecimento das restrições das combinações dos itens (WANG e SHAW 2008, NESSELHAUF 2005). Esses pesquisadores investigaram as produções escritas de aprendizes de inglês com o objetivo de identificar as dificuldades dos mesmos com as combinações verbo + substantivo, formando colocações, principalmente combinações envolvendo os verbos de alta frequência.

Com base nesses estudos, podemos considerar três fatores principais como sendo causadores das dificuldades de aprendizes com a fraseologia da língua: **1.** Fatores interlinguais, que envolveriam a transferência negativa da L1; **2.** Fatores intralinguais, referentes à falta de conhecimento na L2, principalmente a falta de conhecimento das restrições da língua e **3.** Fatores relacionados ao ensino inadequado da L2. A maioria desses estudos aponta a transferência da L1 como sendo o fator responsável pela maior parte dos erros colocacionais identificados nas produções dos aprendizes. Hong et al (2011) e Wang e Shaw (2008) concordam que a L1 do aprendiz tem influência nos erros, mas argumentam que fatores intralinguais têm igual ou maior influência. Importante considerar que, talvez o grau de influência de fatores inter ou intralinguais, possa estar relacionado à L1 dos aprendizes. Hong et al (2011) trabalharam com

¹ O termo erro colocacional é utilizado para se referir a qualquer combinação inadequada de duas ou mais palavras da língua (WANG e SHAW, 2008).

aprendizes malásios, Wang e Shaw (2008) com chineses e suecos e, Nesselhauf (2005) com aprendizes alemães. Todos eles aprendizes de inglês.

O foco deste artigo será o verbo *make*, o qual, nas palavras de Altenberg e Granger (2001) é um dos principais representantes dos verbos de alta frequência. A análise de combinações de *make* deslexicalizado realizada por Altenberg e Granger (2001) mostrou que os aprendizes suecos e franceses utilizam colocações com *make* de forma inadequada, produzindo combinações como *make a balance*, *make a step*, *make requirements*, *make impression*.

As autoras agruparam os diferentes tipos de significados e usos de *make* em oito categorias principais. A Tabela 1, abaixo, traz as oito categorias e ilustra cada uma delas com um ou mais exemplos.

Tabela 1: Principais usos do verbo *make* (adaptado de ALTENBERG e GRANGER, 2001, p.177).

1. Produzir algo	<i>make furniture, make a hole, make a law</i>
2. Usos deslexicalizados	<i>make a distinction / a decision / a reform</i>
3. Usos causativos	<i>make sb believe sth, make sth possible</i>
4. Ganhar - <i>earn</i> (dinheiro)	<i>make a fortune, a living</i>
5. Verbo de ligação	<i>she will make a good teacher</i>
6. Expressão idiomática <i>make it</i>	<i>if we run, we should make it</i>
7. Usos preposicionais ou frasais	<i>make out, make up, make out of</i>
8. Outros usos convencionais	<i>make good, make one's way</i>

Na pesquisa de Altenberg e Granger (2001), a categoria 3, o uso causativo, foi o mais utilizado pelos aprendizes, seguido da categoria 2, uso deslexicalizado. As demais categorias foram bem menos utilizadas pelos aprendizes suecos e franceses. Em relação às dificuldades desses aprendizes com os usos causativos e deslexicalizados de *make*, a frequência de erros foi bem maior com o uso deslexicalizado do que com o causativo. Assim, no estudo dos autores, os aprendizes utilizam mais o *make* causativo e têm maior dificuldade, cometendo maior número de erros colocacionais, com *make* deslexicalizado.

2. Metodologia

A presente pesquisa utilizou um *corpus* de estudo e dois *corpora* gerais. O *corpus* de estudo, chamado *Br-ICLE*² (*Brazilian Subcorpus of the International Corpus of Learner English*) é um sub-*corpus* do *ICLE* (*International Corpus of Learner English*)³. O *Br-ICLE* é formado por composições argumentativas escritas por estudantes brasileiros universitários, aprendizes de língua inglesa em nível intermediário a avançado, cursando a graduação em língua inglesa. Cada aprendiz deve escolher um tópico de discussão para sua composição a partir de uma lista de 13 títulos, entre eles, *In the words of the old song "Money is the root of all evil"; Crime does not pay*. A versão do *Br-ICLE*, utilizada nesta pesquisa, conta com os textos produzidos até 2009, totalizando 159.000 palavras. A pesquisa também faz uso de dois *corpora* gerais ou de referência, o *BNC*⁴ - *British National Corpus* (DAVIES, 2004) com 100 milhões de palavras e o *COCA*⁵ - *Corpus of Contemporary American English* (DAVIES, 2008) com 425 milhões de palavras.

Uma grande vantagem de se utilizar *corpora* eletrônicos é a possibilidade de análise automática da língua por meio de ferramentas computacionais. O presente estudo fez uso do programa AntConc 3.2.4⁶ (ANTHONY, 2011) para coletar e analisar os dados. Esse programa possui sete ferramentas que permitem fazer análises baseadas na frequência e coocorrência de palavras em *corpora*. As sete ferramentas que compõem o programa são: *Concordance*; *Concordance Plot*; *File View*; *Clusters*; *Collocates*; *Word List* e *Keyword List*.

A pesquisa utilizou uma dessas ferramentas, o *Concordance*, para coletar todas as combinações de *make* + substantivo no *corpus* Br-ICLE. O *Concordancer* foi utilizado para gerar as linhas de concordância com o verbo *make*, o qual foi inserido no campo *search word* (palavra de busca) com um asterisco de forma tal que a busca levasse em consideração a frequência de lemas, ou seja, todas as flexões do verbo pesquisado (e.g. *make*, *makes*, *made* e *making*). A palavra de busca (*search word*) aparece no centro da linha de concordância e com uma cor diferente para que, assim, ela possa ser facilmente identificada pelo analista. Esse formato de apresentação é denominado de *key word in context* (KWIC). A palavra de busca

² *Brazilian Sub-corpus of The International Corpus of English* (Br-ICLE) <http://www2.lael.pucsp.br/corpora/bricle/>

³ Disponível em: <http://www.fltr.ucl.ac.be/FLTR/GERM/ETAN/CECL/cecl.html>

⁴ Disponível em: <http://corpus.byu.edu/bnc/>

⁵ Disponível em: <http://corpus.byu.edu/coca/>

⁶ O programa está disponibilizado gratuitamente no site de seu criador Laurence Anthony : <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>

também é denominada de nóculo e os itens ao seu redor são os seus colocados. A Figura 1 abaixo mostra a tela do *Concordancer* e algumas linhas de concordância com o verbo *make* como nóculo.

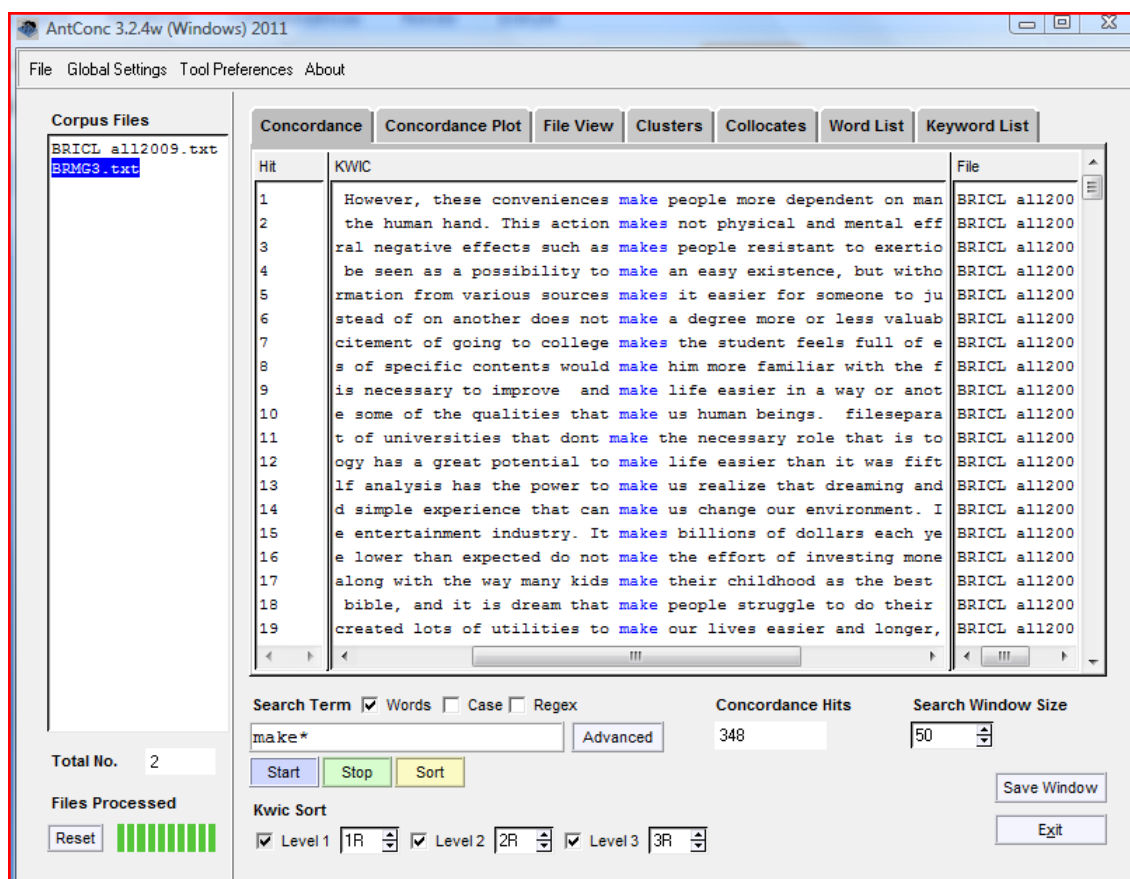


Figura 1: Tela do *Concordancer* e linhas de concordância com o verbo *make*

Primeiramente, geraram-se as linhas de concordância com o verbo *make*, para posterior identificação dos padrões de uso e erros com as combinações *make* + substantivo, em especial as combinações que formavam colocações. Como sugerido por Sinclair (1991), um horizonte de ± 4 foi utilizado, para que, assim, fosse possível considerar os casos de ocorrência de padrões que modificam as colocações, como por exemplo, artigos, advérbios, adjetivos, preposições etc. que podem ocorrer antes ou depois do nóculo + substantivo.

Em seguida, as linhas de concordância foram analisadas, uma a uma, para que os padrões de uso e erros pudessem ser identificados. Importante lembrar que, o termo erro, no presente estudo, é utilizado para se referir às formas de uso diferentes daquelas encontradas no BNC e no COCA. Ou seja, cada erro foi julgado de acordo com sua não conformidade com os dados dos *corpora* ou aceitabilidade. Nessa etapa da pesquisa, o primeiro procedimento foi

avaliar a aceitabilidade da combinação. Para tanto, os *corpora* gerais foram utilizados. Assim, como proposto por Nesselhauf (2005), para determinar a aceitabilidade de uma combinação, ela deveria ocorrer, no mínimo, cinco vezes em cinco textos diferentes do BNC ou do COCA. Por exemplo, a colocação *make actions*, no sentido de *tomar medidas* não tem nenhuma ocorrência nos *corpora* BNC e COCA e, assim sendo, é considerada um erro colocacional.

A próxima etapa de análise dos dados consistiu na classificação dos erros colocacionais existentes nas combinações tidas como inadequadas. Com base na classificação de Nesselhauf (2003), consideramos sete tipos de erros⁷, que são apresentados na Tabela 2 que se segue. Cada tipo de erro é representado na tabela com um exemplo extraído do *corpus* Br-ICLE. O exemplo de erro é apresentado, seguido do que seria a forma, ou uma das formas, adequada de uso da colocação. Vale ressaltar que os exemplos presentes na tabela ilustram colocações com outros verbos de alta frequência além de *make*. Os tipos de erros com *make* serão listados e discutidos na apresentação dos resultados.

Tabela 2: Classificação dos tipos de erros colocacionais (adaptado de Nesselhauf, 2003).

		Tipos de Erros
1	Verbo	Erro na escolha do verbo <i>give a class (teach a class)</i>
2	Substantivo	Erro na escolha do substantivo <i>get a work (get a job)</i>
3	Uso 1	Combinação existe, mas não é usada corretamente <i>get high (increase)</i>
4	Uso 2	Combinação não existe e não pode ser corrigida pela substituição de um dos elementos <i>make a hiring (hire)</i>
5	Preposição	Erro na escolha da preposição, falta preposição ou preposição desnecessária <i>give importance of (give importance to)</i>
6	Determinante	Erro na escolha do artigo, falta artigo ou artigo desnecessário <i>give a support (give support)</i>

⁷ A classificação de Nesselhauf (2003) se refere aos erros comuns no uso de qualquer colocação verbo nominal. A mesma classificação será seguida na análise dos erros colocacionais com o verbo *make* identificados na presente pesquisa.

7	Número	Substantivo usado no singular ao invés do plural ou vice-versa <i>take advantages (take advantage)</i>
---	--------	---

Assim, os procedimentos de coleta e análise dos dados se constituíram de quatro etapas: 1. Geração dos dados; 2. Identificação das combinações *make* + substantivo; 3. Identificação dos erros e 4. Classificação dos erros. A seguir, as colocações mais frequentes e os tipos de erros ou inadequação com *make* são apresentados.

3. Uso de *make* no Br-ICLE

No total, foram identificadas 413 combinações de *make* + substantivo no *corpus* de estudo Br-ICLE. Essas combinações foram analisadas, uma a uma, a fim de conhecermos como os aprendizes brasileiros fazem uso do verbo *make* em suas produções escritas. A seguir, as colocações mais frequentes de *make* + substantivo são apresentadas, seguidas por discussões acerca das mesmas e acerca dos padrões identificados no Br-ICLE.

- Colocações mais frequentes com *make*

1. *make money* (19 ocorrências)
2. *make use of* (16 ocorrências)
3. *make a difference* (14 ocorrências)
4. *make an effort* (9 ocorrências)
5. *make a choice* (8 ocorrências)
6. *make a decision* (7 ocorrências)
7. *make changes* (7 ocorrências)

A lista acima mostra o uso de *make* + substantivo formando colocações que são comuns na língua inglesa e figuram entre os 20 colocados mais frequentes de *make* no *corpus* COCA.

A análise das demais construções de *make* + substantivo revelou que os aprendizes brasileiros, frequentemente, utilizam o padrão causativo de *make* (*make life easier, make people sick, make us believe, make students feel, make the graduate student a professional*). Altenberg e Granger (2001) afirmam que o *make* causativo é um verbo transitivo complexo que envolve três tipos de construções objeto + complemento: 1. Estruturas adjetivas (*make something*

possible), 2. Estruturas verbais (*make somebody believe*) e 3. Estruturas nominais (*make somebody a star*).

Em nosso *corpus* de estudo, o *make* causativo foi utilizado 277 vezes pelos aprendizes brasileiros, o que corresponde a 60% do uso de *make* no Br-ICLE, sendo 136 ocorrências de estruturas verbais (*make people believe*), 104 ocorrências de estruturas adjetivas (*make them busy*) e 7 ocorrências de estruturas nominais (*make someone a good professional*). As construções com *make* causativo mais frequentes no Br-ICLE foram: *make someone feel* (15 ocorrências), *make something easier* (14 ocorrências), *make something better* (13 ocorrências) e *make something possible* (8 ocorrências).

Segundo Altenberg e Granger (2001), o frequente uso de *make* causativo pode ser resultado de vários fatores – interlinguais, intralinguais e ensino inadequado. Em relação ao fator interlingual, a existência de uma construção correspondente no português (fazer alguém feliz – *make someone happy*) pode, de fato, explicar esse uso frequente. O fator intralingual exposto pelos autores se refere ao fato de essa construção em inglês ser muito fácil de usar, resultando em um excesso de generalização do padrão da L2. O último fator que pode explicar o sobreuso de *make* causativo, de acordo com Altenberg e Granger (2001), seria o ensino inadequado. Os autores argumentam que as gramáticas e cursos, ao apresentarem construções causativas, focam no verbo *make*, deixando de lado outros verbos, tais como *cause*, *allow*, *enable* etc. No presente estudo, os aprendizes brasileiros utilizaram *make* em construções nas quais, claramente, o uso de *cause* ou *lead* seria mais adequado, como por exemplo nas construções *make confusion* e *make people get a conclusion*, o melhor seria *cause confusion* e *lead people to a conclusion*. Todavia, não podemos afirmar que esse uso seja resultado de um ensino inadequado, pois precisaríamos pesquisar outros fatores para fazer tal afirmação.

4. Os erros colocacionais com *make*

Do total das 413 colocações com o verbo *make*, 102 constituíram erros colocacionais, resultando em 24,69% de combinações erradas. A Tabela 3 traz a frequência dos tipos de erros colocacionais com *make*. Cada tipo de erro é exemplificado, seguido de uma sugestão para correção do mesmo. As sugestões para correção foram retiradas dos *corpora* COCA ou BNC, levando-se em consideração a frequência de uso. Por exemplo, para fazer a correção de *make an abortion*, gerou-se a lista dos colocados mais frequentes do substantivo *abortion*. O verbo

have aparece no topo da lista e, assim, foi escolhido para formar a combinação *have an abortion*.

Tabela 3: Tipos de erros colocacionais com *make*

Tipo de erro	Exemplo	Sugestão para correção	Frequência
Verbo	<i>Make an abortion</i>	<i>Have an abortion</i>	56
Uso 2 (não existe)	<i>Make concrete a dream</i>		23
Substantivo ou objeto	<i>Make usage of</i> <i>Make easier</i>	<i>Make use of</i> <i>Make it easier</i>	8
Determinante	<i>Make the people think</i>	<i>Make people think</i>	7
Preposição	<i>Make the world go around</i>	<i>Make the world go round</i>	4
Uso 1 (existe, mas uso incorreto)	<i>Make notice of</i>	<i>Take note of</i>	4
Número			0
Total de erros			102

Abaixo, seguem alguns exemplos de erros colocacionais com o verbo *make* e sugestões de correção. Em seguida, discuto os erros considerados mais relevantes pela frequência de ocorrência no *corpus* de estudo e nos *corpora* gerais.

1. Erros colocacionais com *make* e sugestões de correção

1) Erro colocacional quanto à escolha do verbo

Combinação errada	Sugestão para correção
1. Make something (2)	Do something
2. Make one's mind (2)	Make up one's mind
3. Make a rebellion (2)	Form a rebellion
4. Make abortions (2)	Have abortions
5. Make actions (2)	Take actions
6. Make any success	Have any success
7. Make a surgery	Have a surgery
8. Make their work	Do their work
9. Make wrongs	Do wrongs
10. Make studies	Do studies
11. Make their homework	Do their homework
12. Make the confusion	Cause confusion
13. Make the role	Play the role
14. Make a mix	Mix
15. Make a pause	Pause
16. Make a hiring	Hire
17. Make a discussion	Discuss

Em se tratando de erros com *make* envolvendo a escolha do verbo, é comum se pensar que, muitos desses erros, devem ser quanto ao uso de *make* no lugar do verbo *do* e vice versa. Entretanto, houve apenas 4 ocorrências no Br-ICLE de uso do verbo *make* onde o correto seria utilizar o verbo *do* (*make wrongs, make studies, make their work, make homework*). Nesselhauf (2005) comenta que a questão de *make* e *do* serem verbos que geram confusão é uma suposição básica. Todavia, essa suposição não foi confirmada no estudo da autora, o qual apresentou apenas 03 (três) ocorrências de confusão de *make* e *do* (*make homework, make studies e do a contribution*).

Vários dos frequentes erros com *make*, em relação à escolha do verbo, parecem ser provenientes da transferência da L1. Alguns possíveis exemplos desse tipo de erros seriam as combinações: *make a mix, make success, make reforms, make campaigns, make a revolution, make an abortion, make confusion*. Todas essas combinações possuem uma tradução correspondente no português: *fazer uma mistura, fazer traduções, fazer sucesso, fazer reformas, fazer campanhas, fazer uma revolução e fazer confusão*. Outro tipo frequente de erro, relacionado à escolha do verbo, foi quanto ao uso de uma combinação com *make*, em que o uso de um verbo simples seria o correto ou mais adequado: *make a mix (mix), make a hiring (hire), make correlations (correlate), make a pause (pause), make a discussion (discuss), make a rate grow up (increase)*.

O segundo tipo de erro mais frequente com o verbo *make* foi em relação ao substantivo ou objeto. Esse erro ocorreu nas construções com *make* causativo (ALTENBERG e GRANGER, 2001), formadas pelo verbo *make* + objeto + complemento (*make something possible*) e envolveram a não utilização do pronome *it* nas combinações *make crucial, make possible, make impossible e make easier*.

Erros quanto à escolha da preposição também envolveram construções com *make* causativo. O *make* causativo pode pertencer a uma estrutura verbal, na qual o complemento é um verbo, ou seja, *make* + objeto + verbo (*make somebody believe*). Nessa estrutura, não se utiliza a preposição *to* antes do verbo complemento. Todavia, os aprendizes brasileiros utilizaram *to* nas construções *make us to think, make us to behave, make parents to be, make anybody to be, make people not to be, make us to interact*.

2. Erro colocacional quanto ao uso tipo 2 – combinação não existe

Combinação errada	Sugestão para correção
1. Make their ends meet	Make ends meet
2. Make notice of	Take note of
4. Make an easy existence	Toda estrutura problemática

Make ends meet é uma expressão idiomática que tem uma estrutura bastante fixa. A falta de conhecimento da expressão idiomática parece ser o fator responsável por esse erro e pela produção da combinação *make notice of*, a qual foi criada pela junção de palavras individuais, sem considerar como as palavras de uma língua se combinam.

3. Erro colocacional quanto à escolha do substantivo ou objeto

Combinação errada	Sugestão para correção
1. Make easier to (2)	Make it easier to
2. Make impossible (2)	Make it impossible
3. Make possible (2)	Make it possible
4. Make crucial	Make it crucial
5. Make usage of	Make use of

As construções *make it possible*, *make it easier*, *make it crucial* são classificadas por Altenberg e Granger (2001) como estruturas adjetivas de *make* causativo (*make + sb/sth + adj*). Construções que, segundo os autores, parecem funcionar como estruturas pré-fabricadas. Todavia, alguns aprendizes brasileiros não assimilaram essas estruturas como sendo pré-fabricadas e, sendo assim, produziram os erros colocacionais *make easier*, *make possible*, *make crucial*.

No erro colocacional *make usage of*, o aprendiz utilizou um sinônimo inapropriado, que pode ser devido à deficiência de conhecimento das restrições da língua.

4. Erro colocacional quanto à escolha do determinante

Combinação errada	Sugestão para correção
1. Make the difference	Make a difference
2. Make the citizens aware of	Make citizens aware of
3. Make the people think	Make people think

A colocação *make a difference* tem sua estrutura bastante fixa, não sendo muito utilizada com o artigo definido *the*. A utilização de *the* na combinação, geralmente aparece nas construções *make all the difference*, *make the difference between* ou quando o substantivo *difference* é especificado. Mas em seu sentido geral de *fazer a diferença*, a colocação correta em inglês, a qual deveria ter sido utilizada pelo aprendiz, é *make a difference*.

Os erros colocacionais *make the citizens aware of* e *make the people think* parecem ser provenientes da transferência da L1, pois em português utilizamos o artigo definido para nos referirmos a grupos de uma forma geral, ou seja, é comum dizermos *fazer as pessoas pensarem*.

5. Erro colocacional quanto à escolha da preposição

Combinação errada	Sugestão para correção
1. Make the world go around (2)	Make the world go round

A expressão *make the world go round* é fixa e não admite o uso do sinônimo *around* em sua estrutura.

6. Erro colocacional quanto ao uso tipo 1 – combinação existe, mas foi usada incorretamente

Combinação errada	Sugestão para correção
1. Make use of surgery (2)	Have a surgery
2. Make use of an example	Use an example

Make use of é uma colocação frequente na língua inglesa. Todavia, sua combinação com substantivos como *surgery* e *example* deu origem a construções um tanto estranhas, que não têm nenhuma ocorrência nos *corpora* gerais.

5. Considerações finais

O presente estudo confirma os resultados de outros estudos (HOWARTH 1998, ALTENBERG e GRANGER 2001, NESSELHAUF 2005, WANG e SHAW 2008, JUKNEVIČIENĖ 2008, HONG et al. 2011, LAUFER e WALDMAN 2011) que revelam que aprendizes de inglês têm grande dificuldade em produzir e utilizar colocações. Os aprendizes brasileiros, frequentemente, utilizam as colocações com o verbo *make* de forma inadequada em suas produções escritas, produzindo erros colocacionais.

Segundo os estudos acima, há três fatores principais que seriam as possíveis fontes desses erros: 1. Fatores interlinguais; 2. Fatores intralinguais e 3. Fatores instrucionais. No âmbito de nossa pesquisa, os dados revelam que os erros colocacionais produzidos pelos aprendizes brasileiros são provenientes de fatores interlinguais e intralinguais.

Em relação aos fatores interlinguais, a transferência negativa do português parece ter sido a fonte de vários erros colocacionais, entre eles, *make a pause*, *make success*, *make an abortion*, que seriam traduções diretas do português de *fazer uma pausa*, *fazer sucesso* e *fazer*

um aborto. A forma correta dessas combinações em inglês seria *pause*, *have success* e *have an abortion*.

Quanto aos fatores intralinguais, foi possível perceber que a falta de conhecimento do grau de comutabilidade ou fixação dos elementos das combinações e expressões da língua resultou em construções como *make homework*, *make actions*, *make their ends meet*. Nos dois primeiros exemplos, falta ao aprendiz o conhecimento colocacional que dita que os substantivos *homework* e *actions*, geralmente são usados com os verbos *do* e *take*. E, no caso de *make ends meet*, trata-se de uma expressão idiomática, cuja estrutura é bastante fixa, não aceitando a variação *make their ends meet*.

Os estudos de Hong et al. (2011), Laufer e Waldman (2011), Wang e Shaw (2008), Juknevičienė (2008), Nesselhauf (2005) e Howarth (1998) confirmam que fatores interlinguais e intralinguais são as fontes principais de erros colocacionais. Estes autores afirmam que os aprendizes têm um maior conhecimento de palavras individuais, mas têm uma grande deficiência de conhecimento de como essas palavras se combinam e acabam produzindo combinações erradas.

Com base nos resultados de nosso estudo e cientes da importância do conhecimento colocacional na aprendizagem de uma língua estrangeira, é importante que professores busquem possibilidades de ensino que levem os aprendizes a desenvolverem uma conscientização linguística acerca da complexidade das colocações e demais combinações de palavras. Granger e Meunier (2008) e Howarth (1998) defendem que professores têm de auxiliar os aprendizes a perceberem a fraseologia da língua e seu potencial para aquisição da fluência e proficiência.

Uma forma de se fazer isto, como apontada por Laufer e Waldman (2011), é por meio da explicação das diferenças entre colocações específicas em L1 e L2 e a prática de tradução dessas colocações. Hong et al (2011), Wang e Shaw (2008) e Nesselhauf (2005) também defendem uma instrução explícita da fraseologia da língua e sugerem conscientizar o aprendiz acerca do uso de colocações em sua L1, fazendo com que o mesmo compreenda o fenômeno. Nesselhauf (2005) acrescenta que exercícios com linhas de concordância constituem um valioso recurso para propiciar a conscientização linguística. Por exemplo, por meio da análise de linhas de concordância extraídas dos *corpora* COCA ou BNC, o aprendiz poderia identificar colocações com *make* deslexicalizado. A preparação das atividades para conscientização devem

levar em consideração as dificuldades dos aprendizes as quais podem ser acessadas por meio da análise de *corpora* de aprendizes.

O presente estudo é parte de uma pesquisa maior a qual investiga o uso de colocações com verbos de alta frequência no *corpus* de aprendiz Br-ICLE. *Corpora* de aprendizes podem contribuir significativamente para o ensino de línguas e a prática pedagógica, uma vez que podem revelar as dificuldades e necessidades linguísticas de determinados grupos de aprendizes.

Referências

ALTENBERG, B.; GRANGER, S. The grammatical and lexical patterning of MAKE in native and non-native student writing. **Applied Linguistics**, v. 22, p. 173–195, 2001. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1093/applin/22.2.173>

COWIE, A. P. Phraseology, In: ASHER R.; SIMPSON, J. (Org.), **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. Oxford: Pergamon Press, 1994, 3168-71,

GRANGER, S.; MEUNIER, F. **Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching**. Amsterdam: Benjamins, 2008.

HONG, A.; RAHIM, H.; HUA, T.; SALEHUDDIN; K. Collocations in Malaysian English learners' writing: A corpus based error analysis. **The Southeast Asian Journal of English Language Studies**, v. 17, p. 31-44, 2010.

HOWARTH, P. Phraseology and second language proficiency. **Applied Linguistics**, v. 19(1), p. 24-44, 1998. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1093/applin/19.1.24>

JUKNEVIČIENĖ, R. Collocations with high-frequency verbs in learner English: Lithuanian learners VS native speakers. **Kalbotyra**, v.59:3, p. 119-127, 2008

LAUFER, B.; WALDMAN, T. Verb-noun collocations in L2 writing. **Language Learning**, v. 61:2, p. 647-672, 2011. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00621.x>

NESSSELHAUF, N. The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching. **Applied Linguistics**, 24, 223–242, 2003. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1093/applin/24.2.223>

NESSSELHAUF, N. **Collocations in a learner corpus**. Amsterdam: Benjamins, 2005. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1075/scl.14>

SINCLAIR, J. M. **Corpus, concordance, collocation**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

WANG, Y.; SHAW, P. Transfer and universality: Collocation use in advanced Chinese and Swedish learner English. **ICAME Journal**, v. 32, p. 201-232, 2008.

Artigo recebido em: 15.09.2013

Artigo aprovado em: 08.02.2014

Domínios de Lingu@gem

Dos documentos oficiais à formação de professores: representações no tocante ao ensino de espanhol no Brasil

From the official documents to teachers' training: representations concerning the teaching of Spanish in Brazil

Dorotea Frank Kersch*

Fabiane Cristina de Mello**

RESUMO: Os documentos oficiais para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais no Brasil têm destacado que muito mais que focar no ensino das quatro habilidades, é tarefa da escola promover a educação linguística, o que significa sensibilizar os alunos para as línguas estrangeiras em geral. Neste trabalho, investigamos as representações sociais em relação ao ensino do espanhol no Brasil, de quatro professores em formação, da região do Vale dos Sinos, Rio Grande do Sul, que foram entrevistados, e procuramos verificar se o discurso presente nos documentos oficiais já foi incorporado pelos professores em formação. Os resultados mostram que, para os entrevistados, ensinar espanhol ultrapassa a gramática da língua, e a inserção no mercado de trabalho, sendo preciso mostrar aos alunos as diferenças culturais presentes nos países de língua espanhola. Apesar do discurso dos professores não se mostrar totalmente indiferente às representações presentes nos documentos, é necessário, ainda, que esses futuros profissionais (re) conheçam estes documentos, compreendendo o importante papel que o ensino de línguas estrangeiras tem no Brasil, e, por extensão, sua responsabilidade como professores de espanhol neste âmbito, ação que se refletirá na qualidade de suas aulas e na formação de seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Língua espanhola. Representação social. Documentos oficiais. Professores em formação.

ABSTRACT: The official documents on foreign language teaching in Brazil have highlighted that the school has to promote linguistic education by raising students' awareness to foreign languages in general rather than just focusing in the teaching of the four abilities. In this work we investigated the social representations concerning the Spanish teaching. We interviewed four teachers that are still pursuing their bachelor's degree from the Vale dos Sinos region, in Rio Grande do Sul. We aimed to identify whether these teachers have incorporated what is stated in the official documents of foreign language teaching. The results showed that for these teachers teaching Spanish means much more than just teaching the grammar of the language or joining the job market. For them it is important to show the students the cultural differences among the countries where Spanish is spoken. Even though the speech of these teachers is not indifferent to what is stated in the official documents, there is still a need for these professionals to improve their knowledge of these documents in order to better understand the importance of teaching foreign languages in Brazil. It is also important for them to recognize their responsibilities as Spanish teachers, so that this awareness can reflect in the quality of their classes and in the education of their students.

KEYWORDS: Spanish language. Social representation. Official documents. Teacher's training.

* Professora do Programa de Pós-Graduação da UNISINOS.

** Graduanda em Português/Espanhol na UNISINOS, bolsista FAPERGS.

1. Introdução

Quando se fala em língua espanhola no Brasil, é comum relacioná-la à aprovação da Lei 11.161, conhecida como *Lei do Espanhol*, cuja aprovação em 2005 desencadeou um processo de (re)conhecimento da importância desse idioma para o Brasil. Se considerado o contexto no qual o país está inserido - membro do MERCOSUL, parte da América Latina, e o único país de fala portuguesa, essa importância aumenta. Desse modo, parece que somente nos últimos anos a língua espanhola, no Brasil, começou uma caminhada efetiva e lenta em busca do lugar que realmente deve ocupar na vida e nos currículos das escolas.

Apesar de a língua espanhola parecer estar ocupando seu lugar somente nos últimos anos, é preciso relembrar que, há bastante tempo, especificamente a partir de 1934, começou-se a ensinar espanhol no Brasil em nível superior, e, a partir de 1942, ela foi implantada nos currículos das escolas brasileiras. Desse modo, não é de agora a tentativa de consolidar a oferta dessa língua nas escolas do país.

A Lei 11.161 instituiu a obrigatoriedade da oferta de língua espanhola nos currículos do ensino médio das escolas brasileiras, estabelecendo um prazo de 5 anos, a contar de 2005 (até 2010, portanto), para que todas as escolas pudessem integrar essa disciplina aos currículos, como se verá adiante. A partir da aprovação da lei, iniciou-se uma grande procura por profissionais habilitados ao exercício docente em língua espanhola. Essa procura faz-se presente até os dias de hoje, uma vez que não é fácil encontrar professores de espanhol para suprir as necessidades decorrentes da lei, e oferecer um ensino de qualidade aos alunos brasileiros.

Para o Rio grande do Sul, há três documentos oficiais que orientam o ensino de línguas, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (Referenciais), e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Esses documentos baseiam-se nos estudos e teorias mais recentes para a área, entretanto, os conceitos ali apresentados nem sempre chegam à formação de professores e, conseqüentemente, às escolas. Se chegam, são compreendidos, absorvidos e impactam/transforam o ensino oferecido?

Considerando esse contexto – obrigatoriedade do ensino do espanhol no ensino médio, o que, teoricamente, abre mais oportunidades para os professores, e a existência de documentos oficiais que orientam o ensino de línguas – conversamos com quatro professores em formação para saber que expectativas têm em relação ao futuro, como veem o ensino de espanhol e, desse

modo, verificar também se as orientações presentes nos documentos estão incorporadas ao discurso desses professores, imaginando que isso possa se refletir também na sua prática futura.

O texto acha-se dividido em quatro partes. Na sequência, fazemos uma retrospectiva sobre o ensino do espanhol no Brasil, até chegar à Lei 11.161/ 2005, que torna obrigatória a oferta do espanhol nas escolas. Em seguida, focamo-nos nas representações sociais, que são a base de nosso estudo, para, depois, ver como o ensino de línguas estrangeiras/adicionais está representado nos documentos oficiais. Na terceira parte, descrevemos a forma de obtenção dos dados e o perfil dos participantes de nosso estudo. Na quarta seção, fazemos a análise e discussão dos dados, para, então, apresentar nossas considerações finais.

2. Sobre o ensino de espanhol no Brasil, representações sociais e identidades

Para compreender as representações que os professores em formação participantes do estudo têm em relação ao ensino de espanhol e como isso impacta a constituição de sua(s) identidade(s), iniciamos pela descrição da presença do ensino de espanhol no Brasil, passamos para os conceitos de representações sociais e identidades para, então, ver como o ensino de línguas, com destaque para o espanhol, está representado nos documentos oficiais.

2.1 O ensino de espanhol no Brasil

Para situar o espanhol no contexto brasileiro, começamos esta seção com duas indagações de Campos (1999-2000), as quais são também bastante comuns entre nós, brasileiros: “[...] por que somente nos últimos anos o espanhol experimentou um considerado auge nesse país, o único de língua portuguesa da América? Por que o Brasil se manteve distanciado de seus vizinhos hispano-americanos por tanto tempo?” (CAMPOS, 1999-2000, p. 183, tradução nossa). A autora responde a esses questionamentos, situando o espanhol no Brasil, numa perspectiva histórico-social, de 1934 até os dias atuais, ressaltando dados importantes que possibilitam entender a presença dessa língua atualmente nos currículos das escolas.

Durante o governo do Rei português Dom João VI, no século XIX, surgiu a primeira instituição oficial de ensino de línguas no Brasil. No entanto, apesar da existência dessa instituição, foi somente a partir de 1934 que se começou a ensinar especificamente a língua e literaturas espanhola e hispano-americana em nível universitário (CAMPOS, 1999-2000). No

âmbito das escolas, foi em 1942 que se introduziu o espanhol como língua estrangeira obrigatória, ao lado do francês e do inglês, em nível médio.

Em 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que afetou de modo negativo o ensino de línguas estrangeiras, frente à primazia dada à língua portuguesa. Em função da aprovação dessa lei, as faculdades passaram a receber uma procura cada vez maior pela língua materna, desconsiderando o ensino de línguas estrangeiras, em prol da língua portuguesa (CAMPOS, 1999-2000).

Em 1971, aprovou-se outra Lei de Diretrizes e Bases, que outorgou à escola o direito de escolher a língua estrangeira a ser adotada no ensino médio, e sugeriu a opção de outra para o ensino fundamental. Assim, a maior parte das escolas optou pelo ensino de língua inglesa ou francesa. Paralelamente ao quase desaparecimento da língua espanhola no ensino Fundamental e Médio, começaram a surgir cursos privados de ensino de línguas estrangeiras.

A partir de 1996, com a aprovação da Lei Nacional de Educação, os gestores da educação no país começaram a se conscientizar em relação à importância do ensino de línguas estrangeiras para que o Brasil não ficasse de fora da globalização. A partir desse momento, profissionais da educação começaram a discutir os currículos das disciplinas escolares e sua adequação à Lei Nacional da Educação. A discussão gerou a publicação de um documento oficial com os novos parâmetros curriculares nacionais, pelo Ministério da Educação e do Desporto. Passados nove anos, em 2005, aprovou-se a Lei 11.161, a chamada Lei do Espanhol.

A lei 11.161 instituiu que, num prazo de cinco anos, a disciplina de espanhol fosse implantada nos currículos das escolas, para o ensino médio. A oferta é de caráter obrigatório por parte das instituições de ensino para os alunos de ensino médio de escolas públicas, devendo ser oferecida no turno regular de aula (ainda que seja optativa para os alunos); para alunos do ensino fundamental de escolas públicas e alunos de escolas privadas, a disciplina é facultativa, podendo ser oferecida no contraturno.

A implementação da lei, entretanto, esbarra em alguns entraves, como a falta de professores qualificados e as especificidades de nosso sistema educativo. Para Martínez-Cachero (2009), o sistema educativo brasileiro é reflexo da complexidade e da diversidade do país. Não se pode deixar de pensar também na qualidade do ensino aqui oferecido. Martínez-Cachero (2009) apresenta dados do Programme for International Students Assessment (PISA) da OCDE, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para mostrar que o

desempenho dos alunos brasileiros é extremamente baixo no tocante ao esperado. Como principais problemas Martínez-Cachero (2009) refere:

[...] a baixa escolaridade e desigualdades no acesso e permanência escolar; a persistência do analfabetismo; as restrições para ter acesso a uma educação infantil de qualidade; os níveis insuficientes e desiguais de desempenho e conclusão no Ensino Fundamental; e os níveis insuficientes de acesso, permanência, desempenho e conclusão no Ensino Médio. (MARTÍNEZ-CACHERO, 2009, p. 3, tradução nossa).

Assim, para Martínez-Cachero (2009), estamos diante de um difícil contexto para a aplicação da Lei 11.161. Esse é o universo em que realizamos nosso estudo. Interessa-nos saber se os professores em formação têm consciência do contexto que os espera, que visão têm acerca do futuro e como isso impacta na constituição de sua(s) identidade(s).

2.2 As orientações dos documentos oficiais para o ensino de línguas adicionais

Três documentos orientam o ensino de línguas adicionais no Rio Grande do Sul, estado onde se desenvolveu nossa pesquisa: dois nacionais (Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN e Orientações Curriculares para o Ensino Médio-OCEM) e um estadual (Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, doravante Referenciais).

Analisando esses documentos no que diz respeito ao ensino de línguas, percebe-se que esse trabalho destina-se a promover a formação integral e cidadã dos alunos, auxiliando-os a ampliar sua visão de mundo e compreender as diferentes culturas. Com essa postura diante da língua estrangeira – e das pessoas que a falam – permite-se o “[...] acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual” (BRASIL, 2000, p. 11). Há, também, uma preocupação em inserir os alunos no mundo globalizado, o que só se daria com o desenvolvimento da competência de sensibilidade intercultural. Não se trata, pois, somente de desenvolver a competência linguística dos alunos, mas de contribuir para a sua formação geral enquanto cidadãos (BRASIL, 2000, p. 26).

Sob essa perspectiva, o papel do ensino de língua(s) passa a ser mais amplo, responsável pelo alargamento dos horizontes culturais dos alunos. Ao conhecer outras culturas, eles têm a oportunidade de refletir sobre sua própria e, assim, conhece-la melhor, de (re)constituir sua identidade, uma vez que nós nos constituímos em relação aos outros. A conscientização do aluno em relação às outras culturas, não as reconhecendo como melhores ou piores, mas como diversas, fará com que tenha mais condições de perceber semelhanças e diferenças.

Acreditamos que essa atitude respeitosa diante da diversidade influenciará a forma de ser, agir, pensar e sentir.

Os Referenciais, por sua vez, deixam clara a questão de se capacitar os alunos a se envolverem com textos importantes das outras línguas, por meio dos quais

“[...] os educandos poderão entender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade e complexidade”. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127).

A tarefa da escola, portanto, vai muito além do desenvolvimento tradicional das quatro habilidades. O objetivo do ensino das línguas adicionais na escola básica inclui, além do conhecimento linguístico, a formação para a cidadania. Por essa razão, os Referenciais se propõem a pensar “[...] o ensino de uma língua adicional com vistas às práticas sociais, sobretudo às práticas sociais letradas, exigidas do cidadão na contemporaneidade” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 130). O egresso da escola hoje precisa estar capacitado para agir no mundo e transitar entre as diferentes culturas.

Quanto ao ensino do espanhol em si, considerando a proximidade do Rio Grande do Sul com o Uruguai e a Argentina, essa língua acaba tendo outro *status*, porque é necessário desconstruir o mito de que o espanhol é muito fácil (e por isso, não requereria dedicação do aluno). Os Referenciais chamam a atenção para que o espanhol seja usado para levar os alunos a refletirem sobre si mesmos e sobre sua condição no encontro com o outro, levando-os a compreenderem melhor a si mesmos e ao mundo em que vivem,

[...] para compreender e refletir sobre o uso da linguagem e o cruzamento intercultural [...] promover oportunidades de letramento do educando no mundo mais amplo, para mais além das suas identidades e comunidades locais de atuação e de integração, para [...] poder redimensionar o que já conhece e valoriza e, então, crítica e conscientemente, promover mudanças. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 133).

Isso inclui, a nosso ver, mostrar ao aluno que ele é participante do MERCOSUL, desenvolvendo com ele uma identidade *mercosulina*, e propor atividades que fomentem seu letramento, isto é, capacitá-lo a participar de diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em língua materna e na língua estrangeira. Ou, como propõem as OCEM,

[...] nortear o ensino de língua estrangeira, nesse caso o Espanhol, no ensino médio, dar-lhe sentido que supere o seu caráter puramente veicular, dar-lhe um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à

alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil à construção da sua identidade. (BRASIL, 2006, p. 129).

Em suma, ainda que no ensino médio o aluno talvez veja a língua estrangeira (no nosso caso, o espanhol), como uma ferramenta que lhe será útil quando ingressar no mercado de trabalho, é necessário que esse conhecimento não se limite a uma ferramenta, mas é preciso ser entendido “[...] como um meio de integrar-se e agir como cidadão”. (BRASIL, 2006, p. 147).

Essa mudança de perspectiva – de deixar de encarar o ensino de língua estrangeira como o domínio das quatro habilidades e passar a vê-lo como elemento auxiliar na formação integral do cidadão, porque pode se tornar mais tolerante à diversidade linguística e cultural – passa também pela formação de professores, por isso nos interessa conhecer as representações que professores em formação construíram a respeito de ser professor de espanhol no Brasil. Assim, nos perguntamos: os professores que estão sendo formados para responder à demanda originada pela Lei 11.161 têm essa consciência em relação ao papel do ensino das línguas adicionais? Estão preparados para desenvolver a consciência cidadã propalada pelos documentos oficiais, o que os levará a ser também mais tolerantes às variedades de menor prestígio do português?

2.3 Falando de representações e identidades

Tudo que nos rodeia, incluindo cada objeto que vemos, escutamos e tocamos, são representações constituídas ao longo dos anos, sem que nos déssemos conta delas. Para Moscovici (1978), as representações são sociais à medida que são percebidas em meio às relações sociais estabelecidas pelas pessoas, pelos objetos produzidos e consumidos, pelas modificações que ocorrem a cada dia, em todo lugar: “Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano” (MOSCOVICI, 1978, p. 41).

As representações que construímos a respeito de um objeto (no nosso caso, sobre ser professor espanhol no Brasil) afetam a construção de nossa(s) identidade(s). Assim, entende-se, tomando o contexto no qual este estudo está inserido, que o professor de língua espanhola em formação possui, no início de sua formação, uma representação do que seja ser professor de espanhol, a partir das representações que circulam na sociedade (o que provavelmente o levou a optar por essa carreira), e ambiente onde ele se insere. No entanto, com o passar do tempo e as experiências acumuladas (principalmente as acadêmicas, que deverão lhe dar suporte para

compreender o que significa ensinar espanhol) passará a (re)constituir suas representações sociais (e sua identidade).

Nós constituímos tudo o que está ao nosso redor, inclusive nossas identidades, na língua e através dela (RAJAGOPALAN, 1998). Levando isso em consideração, evidencia-se o papel da língua na construção e circulação das representações sociais, e também para a (re)constituição das identidades dos sujeitos.

O interacionismo sócio-discursivo é um aporte teórico importante para a análise dos dados das entrevistas com professores em formação. Bronckart (1999) propõe que se considerem, também, as condições de produção, ou seja, é necessário levar em conta a própria pessoa que produz o texto, o receptor, lugar de produção do texto, o momento e o tempo de produção, além do objetivo, ou efeito que se quer produzir sobre o destinatário. Esses parâmetros podem exercer influência sobre a forma como o texto é organizado.

Seguindo essa linha, os dados coletados para esta pesquisa serão analisados à luz dos conteúdos temáticos (BRONCKART, 1999), das informações que neles são explicitamente apresentadas, ou seja, das escolhas lexicais dos participantes da pesquisa nas entrevistas.

As informações presentes nesse conteúdo temático, segundo Bronckart (1999, p. 97) “são representações construídas pelo agente-produtor”. Esses conhecimentos variam de acordo com a experiência e o nível de desenvolvimento do produtor e estão previamente organizados na memória do agente antes de se “materializarem” através da ação de linguagem.

Os sujeitos constituem sua identidade da maneira pela qual eles se representam. Nessas representações, acabam repetindo discursos já ditos por outros em suas interações sociais. Bronckart (1999) nos mostra que essas representações são avaliações coletivas realizadas pela atividade humana. Reside aí uma estreita relação entre a linguagem e a identidade. É a língua que expressa o universo interior do locutor, a partir do que ele pensa e da forma como pensa.

As questões identitárias surgem em meio a uma concepção de linguagem como discurso, em que o fato de que todo uso da linguagem envolve ação humana em relação a alguém em uma situação interacional específica é visto como ponto central, ou seja, “[...] todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores” (MOITA LOPES, 2003, p. 19). Além disso, não se pode esquecer que todo ato discursivo se situa em um mundo sócio-histórico e cultural. Moita Lopes (2003, p.20) esclarece esse processo:

[...] quando usamos a linguagem não o fazemos com um interlocutor ou usuário simplesmente, mas com, por exemplo, um homem mulato, bissexual, jovem, de classe trabalhadora, brasileiro, enfermeiro, etc, ou seja, a partir de suas marcas sócio-históricas ainda que certos traços identitários sejam suspensos em algumas práticas discursivas ou em alguns posicionamentos interacionais em uma mesma prática discursiva ou que possam se tornar mais relevantes em alguma prática ou em certos posicionamentos interacionais. (MOITA LOPES, 2003, p.20)

Em função desse nosso posicionamento em relação ao outro que o tipo de pessoa que somos pode mudar a qualquer momento na interação ou de contexto para contexto. A identidade do sujeito, aquilo que ele é, é definido nos e pelos discursos que o envolvem. Assim, as pessoas são interpretadas de acordo com sua vinculação dentro de um discurso.

Como já dito anteriormente, as pessoas fazem uso da linguagem a partir de suas marcas sócio-históricas como homens, mulheres, negros, pardos etc, enquanto vão se reconstruindo ao agirem em relação aos outros por meio da linguagem, demonstrando suas identidades. Vale ressaltar que as identidades sociais são fragmentadas, contraditórias e em fluxo. Dessa maneira, um participante desta pesquisa, por exemplo, não é apenas um professor de espanhol em formação, ele é aluno da universidade onde se está fazendo a pesquisa, é profissional, proveniente de escola pública, homem, mulher, entre tantas outras identidades que podem emergir nos discursos. Esses aspectos identitários são fundamentais e devem ser levados em conta, pois é possível que alguns traços se apaguem em determinadas práticas discursivas e fiquem mais relevantes em outras.

3. Metodologia

Para este estudo, de base qualitativo-interpretativista, fizeram-se entrevistas semiestruturadas com um grupo de quatro professores em formação em Letras Português-Espanhol, de uma universidade da região do Vale dos Sinos, as quais foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

A partir das transcrições, foram identificados os conteúdos temáticos, que são conjuntos de informações explícitas em um texto, através de unidades declarativas da língua. Essas unidades possibilitam agrupar o discurso dos entrevistados em conjuntos com temáticas próximas, a partir dos quais, em nosso caso, é possível perceber as representações sociais dos professores em formação (Bronckart, 1999).

Quanto aos participantes da pesquisa, são quatro professores em formação, estudantes de Letras- Português/Espanhol, descritos na sequência. De modo a preservar sua identidade, e por questões de ética, foram-lhes atribuídos nomes fictícios:

MARIA: cursa o 6º semestre de Letras Português/Espanhol. Trabalhava há um mês em uma escola de idiomas da região, como professora de espanhol. Realizou um intercâmbio para a Argentina, estudando no país por um semestre.

MERCEDES: cursa o 6º semestre de Letras Português/Espanhol. Ainda não atua como professora de espanhol, mas é professora de língua portuguesa há cinco meses. Possui diploma em nível avançado/espanhol, por um curso de idiomas de sua região.

FELIPE: cursa o 5º semestre de Letras- Português/Espanhol. Tem contato com o idioma há aproximadamente três anos. Realizou um intercâmbio de um semestre na Argentina, onde continuou seus estudos em língua espanhola. Não atua na área como professor.

JUAN: cursa disciplinas do 6º e 7º semestre de Letras Português/Espanhol. É formado em história, atuando nessa área há quatro anos. Chegou a atuar como professor de espanhol, mas por um curto período de tempo. Possui contato com o espanhol desde 2008, quando ingressou no curso de Letras.

4. Análise e discussão dos dados: as representações dos professores em formação

A transformação da escola se dá, necessariamente, a partir das mudanças que acontecerem na formação dos professores, seja na inicial, seja na continuada. No caso do espanhol, algumas conquistas houve: a lei que o institui como oferta obrigatória nas escolas, documentos oficiais que tentam orientar escolas e professores para oferecer um ensino na escola pública que incorpore uma visão diferente do ensino de língua estrangeira/adicional: voltado, em primeiro lugar, à formação cidadã, ao letramento na outra língua, ou seja, um ensino que priorize a leitura de textos significativos dessa língua,

Nas falas dos participantes de nossa pesquisa, fica evidenciado que compreendem o ensino do espanhol na sua diversidade e que a língua é feita pelos falantes, logo, é possível compreender as pessoas que falam a língua se forem trabalhados textos significativos nessa língua, textos que retratem os costumes, a cultura, como manifesta Felipe:

Porque uma língua a gente tem que pensar, quem que fala essa língua? São as pessoas, e aí a gente vai pensar, como é que essas pessoas vivem? Como é que são os costumes delas? Então, é importante ensinar isso ao aluno também. Os hábitos, os costumes, não só a parte linguística. (Felipe)

Maria parece entender que, ao atuar em sala de aula, terá o desafio de não se ocupar apenas das normas da língua, mas todo o contexto social, cultural e linguístico que compreende o ensino de idiomas. Também manifesta a idealização do professor motivado, que acredita na capacidade de seu aluno aprender. É provável que Maria já tenha tido contato com a sala de aula ‘real’, em que o professor precisa de uma dose extra de motivação, uma vez que, na escola pública, tem duas horas semanais destinadas ao ensino do espanhol – às vezes, apenas uma (e gostaria de trabalhar a língua, a cultura, a cidadania).

[...] eu acho que o professor envolve tudo isso, ser motivado, levar muitos conhecimentos pra sala de aula, [...] não julgar que aquele aluno não vai conseguir aceitar desafios, tentar passar pra esse aluno, mudar a realidade desse aluno, ainda que sem pensar utopicamente levar pra ele alguma coisa, mudar um pouquinho da vida daquele aluno através da língua estrangeira, mostrar o que isso pode proporcionar pra ele no futuro, que é a língua estrangeira no mundo, por que é importante ter essa segunda língua. (Maria)

Nos implícitos da fala de Maria podem-se perceber as características da escola pública, a escola real. Ainda que possa parecer utópico, ela acha que o professor deveria tentar, por meio da língua adicional, mudar as perspectivas dos alunos em relação ao futuro. É o que percebemos em nosso contato com professores e com as escolas: professores e alunos desmotivados, sem ver sentido no que estão aprendendo, sem verem necessidade de estar aprendendo o que estão aprendendo.

Nossos participantes têm, pois, uma representação do que seria o ideal (acreditar no aluno, mudar a realidade desse aluno), porque possivelmente o que vivenciam nos seus primeiros contatos com a escola pública (como têm sido também os nossos contatos) é um professor desmotivado por seus baixos salários, sua alta carga horária, um número de alunos na turma que inviabiliza um trabalho mais personalizado, e o desrespeito da escola em relação à sua disciplina (não reprovar o aluno na língua estrangeira, ter pouca voz nos conselhos de classe) ou ainda, encontrar a língua estrangeira sendo oferecida por alguém que não tem a formação para tal, usada apenas para o preenchimento da carga horária desse professor.

Juan também parece compreender que é preciso, a exemplo do que sugerem os documentos oficiais, levar o aluno a desenvolver uma sensibilidade em relação às outras línguas – o que o levará também a respeitar as diferentes línguas e seus falantes.

Acho que então o professor ele deve, sim, focar que o aluno que tem idioma né além do português da língua na...nativa pode ser mais facilmente inserido no mercado de

trabalho, mas eu acho que não é só isso, tem que tentar formar, tem que tentar trazer esse aluno pra aula não só por isso, mas também por aprender uma nova cultura, pra aprender uma... novos costumes e tal. (Juan)

Entretanto, parece que também ainda acreditam que é necessário desenvolver a ideia utilitária da língua estrangeira, como forma de fazer o aluno a valorizar essa disciplina, em função da referência que é feita ao mercado de trabalho. Essa visão acaba sendo um tanto quanto ingênua, uma vez que se sabe que um ou dois períodos semanais (que acabam sendo interrompidos pela série de atividades rotineiras próprias da escola) não vão tornar o aluno em condições de competir no mercado de trabalho. Essa visão utilitária, do espanhol como ferramenta, é compartilhada também por Felipe:

[...] eu acho que tem que falar do mercado de trabalho, então que eles podem ser inseridos mais facilmente no mercado de trabalho, [...] eu tento fazer com que eles também aprendam sobre cultura, que não seja aquela coisa só técnica de aprender pra entrar no mercado de trabalho, eu acho que isso pode formar um bom profissional, mas talvez não forme bons seres humanos né [...]. Felipe

Ainda que Juan pense que é importante destacar o fato de que o espanhol pode vir a ser útil para a inserção futura do aluno no mercado de trabalho, sabe também que, acima de tudo, a escola deve se preocupar com a formação de “bons seres humanos”, ou seja, deve pensar em educar para a cidadania.

Sabe-se que o letramento é desenvolvido nas práticas sociais que requerem a leitura e escrita de textos significativos. Assim, a aula de língua espanhola precisa ser pensada para o aluno, procurando envolvê-lo nas atividades propostas, que ele veja sentido naquilo que estiver fazendo em sala de aula. Nessa perspectiva, o letramento em língua espanhola passa pela leitura e discussão de textos significativos dessa língua, dos mais variados gêneros, dos mais diversos temas que vão envolver os alunos, como mostra a fala de Felipe:

[...] o aluno também faz a aula junto com o professor, perguntar a ele o que ele gostaria de estudar numa aula de língua estrangeira, quais são seus anseios, a partir daí eu iria pesquisar das mais variadas fontes [...] não perdendo de foco o conteúdo, que deve ser ensinado também, e deve ser uma aula muito dinâmica, [...] e sempre com os quatro focos, [...] que é a leitura, a escrita, o escutar e o falar”. (Felipe)

A fala de Felipe mostra também como os professores em formação se encontram entre duas concepções de ensino de língua: por um lado, entendendo-a como interação (*o aluno faz a aula junto com o professor*, negociação entre professor e aluno sobre *o que ele gostaria de estudar*, oferecer uma aula mais dinâmica); de outro, ainda a visão que provavelmente pautou

a sua formação: o foco no conteúdo gramatical e o desenvolvimento das quatro habilidades. Aí entra o papel dos cursos de formação de professores, que têm a importante tarefa de desconstruir crenças, apresentar novos pontos de vista, decorrentes das pesquisas linguísticas contemporâneas. Mas também deixa registrada a necessidade de o professor ser um pesquisador, continuar estudando (*eu iria pesquisar das mais variadas fontes*). A realidade, entretanto, tem nos mostrado que, pela falta de uma política pública voltada a realmente querer investir em educação e melhorá-la, estamos longe – salvo raras exceções – de ver a realidade de escola pública mudada.

Em função da proximidade do Brasil a nove países de fala hispana, e pelo fato de o Brasil integrar o Mercosul, poderia se supor que as variedades latino-americanas do espanhol ocupariam grande parte das aulas de língua espanhola. Entretanto, o trabalho que a Espanha tem desenvolvido para ganhar o mercado brasileiro (VILLA; DEL VALLE, 2008) parece ainda ocupar a maior parte do espaço nas escolas brasileiras, como demonstra a fala de Mercedes:

[...] nós nos focamos muito na Espanha na Espanha, né, não que eu não trouxesse claro elementos da Espanha, também traria, também é imagina é o... ã só que eu procuraria trazer elementos diversificados, não de um ou outro país, mas tentar abarcar assim um pouquinho de cada um, sabe..olha em tal lugar ã...a...abarcar também as... as variações linguísticas [...]. Mercedes

Mercedes parece reconhecer que, ainda que devesse abrir espaço para as variedades latino-americanas, a espanhola parece dominar o espaço escolar. Importante, entretanto, é observar como essa consciência – ainda que contraditória – marca a fala do professor em formação. É possível também que esteja dizendo que seus professores não trazem as outras variedades às aulas, focando-se somente na Espanha (*eu procuraria trazer elementos diversificados*), mas teríamos de investigar isso mais profundamente. Mais uma vez, percebe-se a importância dos cursos de formação de professores darem espaço nas suas aulas às diferentes variedades do espanhol, para que a europeia seja compreendida como uma delas, mas não a única (ou a melhor).

Os quatro participantes de nossa pesquisa, através de seu discurso, parecem compreender que ensinar espanhol não é somente ensinar a gramática da língua e as quatro habilidades. Por outro lado, não se pode dizer que esses professores não se preocupam com o ensino desse aspecto, uma vez que se podem destacar segmentos temáticos relacionados ao ensino da gramática e das habilidades em espanhol. Não obstante, seu discurso mostra a importância que a cultura deve ter na sala de aula, os hábitos, os costumes, as variações

linguísticas dos povos que falam a língua espanhola. Mostram também que a aula de espanhol, muitas vezes, está relacionada ao aprendizado da língua, como ferramenta que pode facilitar a inserção dos futuros trabalhadores (atuais alunos) no mercado de trabalho, quando deveria procurar formar *bons seres humanos*, inserindo-os, portanto, no mundo globalizado, que precisa de seres humanos que respeitem e aceitem a diversidade, uma vez que o trânsito das pessoas, na atualidade, é bem mais acentuado.

Essas representações dos professores em formação mostram que, mesmo que inconscientemente (porque talvez nunca tenham analisado a fundo os documentos oficiais durante sua formação) compreendem que o ensino de espanhol vai muito além de aprender a falar espanhol, ou reconhecer as regras dessa língua. Certamente esses entrevistados têm ainda que se tornar conscientes de seu importante papel como professores de línguas, e aprender a fazer de suas futuras aulas momentos de aprendizado e reflexão de aspectos que ultrapassam as paredes das salas de aulas, os muros das escolas, as fronteiras de seu país, para (re)conhecer as realidades culturais e a diversidade dos outros povos, tornando seus alunos sujeitos críticos, capazes de compreender quem são, de perceber sua importância no mundo, de respeitar todos aqueles que são “diferentes” deles e ao mesmo tempo tão iguais, com tantas histórias por contar, com tanto por ensinar/aprender (e ao mesmo tempo com tantas coisas em comum).

Se o ensino de língua espanhola for compreendido assim, transformarão suas aulas de língua estrangeira um lugar de encontros, de questionamentos, de reflexão e compreensão da realidade, e irão muito além do livro didático, das colocações pronominais, das conjugações verbais.

Ao que se pode depreender das representações desses professores, eles têm uma visão que começa a se assemelhar às representações dos documentos oficiais no tocante ao ensino de espanhol; no entanto, como mencionado acima, falta ainda amadurecerem, para saber como fazer das aulas de espanhol momentos de formação da cidadania, da reconstrução da(s) identidade(s) dos alunos – inclusive a mercosulina. Falta-lhes, ainda, reconhecer a leitura e a escrita como de práticas sociais, como importante papel no desenvolvimento do letramento dos alunos, e o importante papel do professor de línguas adicionais para o Brasil, e para o mundo.

5. Considerações finais

Os documentos oficiais que orientam o ensino de línguas estão carregados de representações em relação ao que seja ensinar espanhol no Brasil. Dão ênfase a um ensino

pautado nas práticas sociais, na construção da cidadania, na (re)constituição da identidade brasileira (e latino-americana) dos alunos, no respeito à diversidade cultural e linguística dos “outros”, na atuação no mundo globalizado, no letramento, e na possibilidade de modificar o lugar onde os alunos vivem, através dos conhecimentos adquiridos nas aulas.

Em termos de ensino de espanhol, temos hoje uma lei que determina a oferta da disciplina no ensino médio das escolas públicas, documentos orientadores com um capítulo específico para o espanhol (OCEM), entretanto, na prática, as coisas não são tão simples. Até onde pudemos perceber em nossas conversas com os participantes de pesquisa (e com outros professores em formação e em ação), eles enfatizam que o ensino do espanhol deve ir além da gramática da língua e que aspectos da cultura devem fazer parte do planejamento. Além disso, têm uma representação muito positiva em relação à profissão e à escola, que a realidade da escola, quando assumirem suas próprias turmas, provavelmente se encarregará de mudar. Como viabilizar a oferta de espanhol com qualidade, se a carga horária é de uma (no máximo duas) aula semanal? Como trabalhar a cultura, a variação linguística, os textos significativos na língua, em aulas preparadas especificamente para cada turma, se, num contrato de 20h, será necessário assumir 20 delas (ou se dividir em mais de uma escola)?

Além disso, a maioria dos materiais com que os professores em formação têm contato no seu curso privilegia a variante europeia, o que não abre espaço para a constituição da identidade mercosolina. Se analisarmos os currículos dos cursos de Letras Espanhol, veremos que também ali o espaço para o espanhol (e sua literatura) não peninsular é restrito. A política de investimento da Espanha para ganhar o mercado brasileiro parece estar dando bons resultados.

Considerando o que foi dito até aqui, percebe-se que a proposta de ensino de línguas estrangeiras presente nos documentos oficiais para o espanhol parte de um princípio norteador importantíssimo e necessário nos dias de hoje: desenvolver a cidadania nos estudantes brasileiros, prepará-los para o mundo globalizado, e os participantes da pesquisa demonstram ter conhecimento disso. Entretanto, parece que estamos longe de ver isso implementado na sala de aula.

Nas conversas com os participantes da pesquisa, fica implícita a ideia de que falta motivação ao professor, que ele subestima a capacidade de aprender dos alunos, que o que leva para a sala de aula não interessa aos alunos. Seria importante, pois, que o professor partisse do interesse dos alunos para a concepção de suas aulas, que procurasse mostrar a importância do

conhecimento da língua estrangeira para o mercado de trabalho. Com isso, desenvolveria nos alunos uma identificação com a língua e com a cultura associada à língua.

Há uma distância, portanto, entre a lei, os documentos oficiais, as representações dos professores em formação e a sala de aula. Para que se efetive o que está nos documentos e o que os participantes da pesquisa imaginam ser o ideal, é necessário que se repensem as políticas públicas relacionadas à educação, começando por dar à língua estrangeira um lugar de destaque (não apenas acessório), à formação de professores, abrir espaço para o espanhol não peninsular, e promover condições ao professor para constituir uma identidade social forte. Só assim formaremos profissionais para atuar no mundo globalizado.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **LEI N° 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm

MEC/SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 85-124; p. 127-164. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf

MEC/SEB. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf

RS/DP. **Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias; Língua Estrangeira Moderna.** Porto Alegre: Secretaria de Educação do RS/DP, 2009, v. I. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.

CAMPOS, S. N. Gente de Brasil: la enseñanza del español lengua extranjera para estudiantes brasileños. **Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas**, n. 11, p. 184-194, 1999-2000.

MARTÍNEZ-CACHERO, L. Á. **La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño: situación y posibles actuaciones.** Madrid, 1 octubre 2009. Disponible en: <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/lengua+y+cultura/ari140-2009>. Acceso en: 29 set. 2012. Texto puesto en el sitio del Real Instituto Elcano, en el apartado Lengua y Cultura.

MOITA LOPES, L. (Org.). **Discursos de Identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 41-81.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua (gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: EDITORA, 1998- p. 21-46.

VILLA, L.; DEL VALLE, J. 2008 ¡Oye!: Língua e negócio entre o Brasil e a Espanha. **Calidoscópio**. v. 6, n. 1, p. 45-55.

Artigo recebido em: 27.10.2013

Artigo aprovado em: 12.02.2014

Domínios de Língua@gem

Os gêneros digitais no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio

Digital textual genres on Portuguese language textbooks of High School

Ananda Veloso Amorim Oliveira*

RESUMO: Esta pesquisa tem como objeto de estudo os gêneros textuais digitais no livro didático (LD), com o objetivo de analisar o tratamento desses gêneros em livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao Ensino Médio, com base em descrições das atividades didáticas propostas pelos LD. Quanto à abordagem, é uma pesquisa qualitativa, do tipo descritiva interpretativa, pautada na revisão documental, através da qual foram analisados três volumes destinados ao ensino médio da coleção “Português: Ser Protagonista” (2010), baseado nas seguintes categorias: gêneros digitais presentes no livro didático, atividades que envolvem gêneros digitais e espaço destinado à temática em questão. Os resultados descrevem o tratamento superficial e incipiente dado aos gêneros digitais no livro didático de Língua Portuguesa, que funcionam na maior parte dos casos como suporte para outros gêneros.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Gêneros textuais digitais. Ensino médio. Leitura e escrita.

ABSTRACT: This research aims at studying the digital textual genres on textbooks, in order to analyze the treatment of digital genres on textbooks of the Portuguese Language intended for High School, based on descriptions of didactic activities proposed by the textbook. The approach is a qualitative research, of descriptive interpretive type, based on the document review, which were examined three volumes intended for the High school's collection "Português: Ser Protagonista" (2010), based on the categories: digital genres present in the textbook, activities involving digital genres and space devoted to the topic in question. The results describe the superficial treatment given to the digital genres on Portuguese Language textbook, which work in most cases as support for other genres.

KEYWORDS: Textbook. Digital textual genres. High school. Reading and writing.

1. Considerações iniciais

O desenvolvimento da leitura e da escrita pelos estudantes da educação básica sempre foi um grande desafio para a comunidade escolar, especialmente, para o professor de Língua Portuguesa. Diante da configuração social contemporânea, essa responsabilidade só aumenta, ao passo que o avanço tecnológico na comunicação e informação é constante.

As diferentes formas de ler e escrever advindas do avanço das tecnologias de informação e comunicação, bem como as redes sociais têm possibilitado o surgimento de diversos gêneros

* Especialista em Linguística Aplicada à Educação pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e estudante do Mestrado em Letras na Universidade Federal do Piauí (UFPI).

digitais (ARAÚJO; BIASI-RODRIGUES, 2005). Estes estão cada vez mais presentes no dia a dia dos jovens, o que nos leva a refletir sobre a importância de serem contemplados no ambiente escolar, sobretudo, no livro didático (doravante LD).

O aparecimento das redes sociais - *Orkut, Facebook, Twitter, My Space*- comenta Batista Júnior e Silva (2010), permite aos usuários da internet vivenciar também as mais diversas interações comunicativas. Isso nos remete, enquanto usuários dessas ferramentas, a uma necessidade de aperfeiçoamento, sobretudo, no que diz respeito ao uso das diversas linguagens.

Conforme Marcuschi (2005, p. 13), a *internet* se configura, na sociedade atual, como “uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo” e os gêneros “eletrônicos” que surgem causam impacto e polêmica tanto na linguagem como na vida social. Nessas circunstâncias, o ensino de Língua Portuguesa deve focar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos diversos gêneros que fazem parte da realidade social do aluno, inclusive os digitais, tanto para despertar o seu interesse como para prepará-lo para novas formas de interação social.

Dessa forma, não devemos ignorar a presença marcante dos novos gêneros digitais, nem tampouco não contemplá-los no livro didático, instrumento importante no ensino, porém muitas vezes a única ferramenta pedagógica utilizada no processo de ensino-aprendizagem (DIONÍSIO; BEZERRA, 2005). Ou seja, constitui ainda o principal suporte pelo qual os alunos têm acesso aos textos de variados gêneros, no ambiente escolar.

Além disso, conforme os dados divulgados pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), obtidos através do estudo “TIC Domicílios 2012”, produzido pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto Brasil (NIC.br), através de seu Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC.br), os acessos à internet nas residências cresceram no ano de 2012, chegando a 40% dos domicílios, ante 36% em 2011. O maior incremento foi observado na região Nordeste. Do total de domicílios, 27% tinham acesso à rede mundial de computadores em 2012, um avanço de 6 pontos percentuais em relação ao registrado no ano anterior.²

Isso nos leva a ressaltar que tem aumentado a quantidade de pessoas que têm acesso ao mundo virtual e, conseqüentemente, está em contato com as diversas linguagens, gêneros

² Mais informações em: <<http://www.nic.br/imprensa/clipping/2013/midia891.htm>>. Acesso em 20 Out. 2013.

textuais digitais e formas de interação social diversificadas, o que requer ainda mais dos professores de Língua Portuguesa o desenvolvimento de atividades com os gêneros textuais digitais.³

Devido a essa organização e disseminação de informações nas diversas mídias, principalmente no computador, é fundamental que a escola propicie o domínio dessas linguagens surgidas na *internet* (LIBÂNEO, 2002; ARAÚJO; BIASI-RODRIGUES, 2005). Além disso, a linguagem, como assevera Chauí (2000), é o meio pelo qual os indivíduos se comunicam, expressam opiniões, argumentam, constroem conhecimento, compartilham experiências e constroem cultura.

É importante lembrar que na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), especificamente no art. 36, são estabelecidas as diretrizes que norteiam o currículo do Ensino Médio, dentre elas: o destaque da educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura e o ensino de Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Nesse mesmo artigo, §1º, I, II são explicitadas também as competências que deverão ser atingidas pelos egressos, quais sejam: o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, bem como o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 1996).

Além disso, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), dentre as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa está o uso das tecnologias da informação e comunicação, bem como o entendimento dos seus impactos na língua escrita, na vida, nos processos de produção e desenvolvimento do conhecimento, bem como na vida social (BRASIL, 2000). Com base no exposto, o ensino de Língua Portuguesa deve estar vinculado às linguagens, código e tecnologias, entretanto, não podemos afirmar que essas linguagens estão sendo contempladas nos livros didáticos da forma que deveriam ser: através dos gêneros, como é o caso dos digitais.

É pensando nisso que surgiu o interesse por estudar o tratamento dos gêneros digitais no LD de Língua Portuguesa do Ensino Médio, com base nas atividades propostas e espaços destinados a eles no livro. Acreditamos que pesquisas acerca dessa temática são necessárias

³ Adotaremos neste trabalho a nomenclatura gêneros digitais e não eletrônicos, virtuais ou *cibergêneros* como costumam designar alguns autores. No entanto, em citações não alteraremos a denominação adotada pelo autor.

para que a inserção dos gêneros digitais no LD seja uma constante e, dessa forma, as práticas comunicativas realizadas fora do ambiente escolar pela maioria dos jovens do Ensino Médio estejam presentes também no contexto escolar.

2. Os gêneros textuais digitais no ambiente de sala de aula

As práticas sociais e discursivas que constituem a vida dos jovens e adolescentes frequentadores da escola, especialmente os do Ensino Médio, não podem ser desconsideradas durante o ensino de Língua Portuguesa, no ambiente escolar, tendo em vista que é justamente nestas práticas que eles utilizam a linguagem. É, pois, dever da escola, enquanto instituição formal do saber, possibilitar o acesso dos alunos aos mais variados gêneros textuais, a fim de que tenham contato com textos de diversos fins comunicativos e ampliem suas habilidades de leitura e uso eficaz de cada um deles.

E, nesse contexto, é oportuno citar a importância do contato desses alunos com os mais variados gêneros textuais que fazem parte das esferas da atividade humana, a fim de que exercitem a capacidade para produção e compreensão dos textos, além da reflexão sobre esses processos (KOCH, 2011).

Ainda nessas circunstâncias, Marcuschi (2002) destaca que o trabalho com gêneros textuais é uma grande oportunidade para se trabalhar com a língua em situações reais de usos, uma vez que toda atividade linguística está pautada ou se realiza através de um gênero. Dessa forma, faz-se necessária uma atenção específica para os ditos gêneros emergentes do ambiente virtual, visto que eles são bastante utilizados pela sociedade contemporânea como meio de interação social.

Além disso, associada a essas novas formas de comunicação que em parte se deve ao surgimento das novas tecnologias, surgem também novas formas de leitura e escrita características dessas situações sociais particulares. A respeito disso, “por certo, não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias” (MARCUSCHI, 2002, p. 2).

Desse modo, à medida que surgem novas situações sociais de interação, os gêneros são constantemente renovados, de acordo com as dinâmicas sociais. Vale mencionar que a evolução tecnológica nem sempre possibilitará a criação de gêneros absolutamente novos, a exemplo

disso temos as mensagens eletrônicas (*e-mail*) que têm suas bases nas cartas e bilhetes (MARCUSCHI, 2002).

Ressaltamos que ao fazer uso de vários gêneros, tanto professores como alunos estão utilizando um modo de atuação sociodiscursiva em determinada cultura e em dada época e não uma simples produção textual, mas isso dependerá também da forma que o docente escolherá para abordar tais gêneros (MARCUSCHI, 2003).

Ante essa abordagem de gênero textual enquanto forma de atuação em sociedade, podemos, então, deduzir que o ensino dos gêneros não deve se limitar em sala de aula à compreensão e interpretação deles somente ou, ainda, utilizá-los como pretexto para atividades gramaticais, é fundamental que se explorem os tipos textuais presentes nesses textos, seus propósitos, variantes linguísticas, composição e estilo.

Desconsiderar essa realidade não é mais possível, uma vez que os alunos interagem cada vez mais no ciberespaço e lidam frequentemente com textos multissemióticos, multimodais e hipermídia. Nesse sentido, para a formação de leitores e produtores proficientes se faz necessária uma proposta de leitura e escrita de textos que amplie a discussão sobre as novas habilidades que vêm se constituindo nos espaços digitais interativos.

3. Gêneros textuais digitais no LD de língua portuguesa

O LD constitui uma importante ferramenta pedagógica e, muitas vezes, representa o principal meio pelo qual os alunos têm, no contexto de sala de aula, acesso aos variados gêneros textuais (DIONÍSIO; BEZERRA, 2005). Surge, assim, a importância de se questionar se os gêneros digitais são abordados nesse instrumento de auxílio no processo de ensino-aprendizagem, embora reconheçamos que a inserção deles no LD e sua contemplação no ensino ainda constituem desafio para professores de Língua Portuguesa, visto que representa não só conhecimento acerca do gênero, mas também o domínio das ferramentas tecnológicas e do suporte desses gêneros.

Cabe enfatizar o nosso conhecimento sobre a mudança que sofrerão esses gêneros textuais digitais ao serem transpostos para o livro didático, uma vez que este ainda não dispõe de recursos característicos do meio virtual, da *internet*, sobretudo, a não linearidade. E, nesse sentido, achamos oportuno mencionar Koch (2011, p. 57) ao destacar que “o gênero, ao funcionar em um lugar social diferente daquele que está em sua origem, sofre necessariamente

uma transformação, passando a gênero a aprender, ainda que permaneça gênero para comunicar”.

Com base na autora supracitada, podemos depreender que um gênero textual digital, ou seja, presente no ambiente virtual, certamente sofrerá alterações quando transferido de seu suporte para o impresso, que é o LD. No entanto, sua função comunicativa permanecerá e, nesse sentido, mencionamos Marcuschi (2003, p. 35), para quem “o livro didático é um suporte e os gêneros que ali figuram mantêm suas funções básicas e originais”.

Ademais, defendemos uma postura de que o “ensino com base em gêneros deveria orientar-se mais para os aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida” (MARCUSCHI, 2003, p. 32). Assim, os gêneros emergentes das mídias virtuais merecem, sim, atenção por parte dos professores e também precisam ser contemplados nos livros didáticos, a fim de que as práticas de linguagens contemporâneas e condizentes com o cotidiano dos alunos sejam valorizadas.

4. Percorso metodológico

Esta é uma pesquisa pautada na revisão documental, com abordagem qualitativa, do tipo descritivo interpretativa. Para a realização deste estudo foram analisadas cinco coleções de obras recomendadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012, no intuito de identificar as coleções que possuíssem em seus três volumes gêneros digitais, bem como foram analisados os pontos fortes e fracos de cada coleção descritos no Guia do PNLD 2012, resultando na seleção de uma coleção que apresenta gêneros digitais nos três volumes.

Mediante essa primeira análise das obras sugeridas pelo PNLD 2012, foram selecionados como fonte de pesquisa os três volumes destinados ao Ensino Médio da coleção “Português: Ser protagonista”, de autoria de Ricardo Gonçalves Barreto, editado e publicado em 2010, pelas Edições SM, às quais possuem como pontos fortes o trabalho com a literatura e a produção textual.

Em seguida, realizamos uma leitura minuciosa dos três volumes, a partir da qual identificamos no decorrer dos livros seções que se reportassem aos gêneros digitais, seja através de exposição sobre o assunto ou atividades que envolvessem esses gêneros e selecionamos as mais representativas, a fim de que fossem escaneadas e, em seguida, realizamos um *print screen* da imagem do livro que utilizamos em nossas análises.

A técnica de *print screen* foi utilizada com o fito de aproximar o leitor ao máximo do que identificamos nos livros e facilitar o acompanhamento das análises que ocorreram com base nas seguintes categorias: (1) gêneros digitais presentes no livro didático, através da qual mencionamos os gêneros digitais identificados; (2) atividades que envolvem gêneros digitais, seja mencionando, ilustrando ou como objeto de análise e (3) espaço destinado aos gêneros digitais, que inclui a forma que esses gêneros são abordados, atividades, seções, textos que discutem sobre eles e/ou ambiente digital. Ademais, elaboramos um quadro resumo após as análises das três categorias supracitadas em cada livro da coleção, com a finalidade de mais uma vez facilitar o entendimento e a leitura do que pesquisamos neste trabalho.

5. Análise dos gêneros textuais digitais em LD

Todos os volumes da coleção “Português: Ser protagonista” possuem uma divisão macro de Literatura, Linguagens e Produção de texto, no entanto, identificamos um enfoque expressivo para a parte de Literatura, que ocupa cerca de metade do livro, enquanto que a parte de produção de texto é sempre a última e menos extensa nos volumes.

Os livros contemplam também seções destinadas à exploração e ao ensino de gêneros textuais, via sequência didática, em que são explorados cerca de sete gêneros, distribuídos nas ordens do narrar, do relatar, do expor e do argumentar, respectivamente. Diante desse quadro, propomo-nos a analisar o tratamento dos gêneros digitais no LD de Língua Portuguesa do Ensino Médio, bem como descrever as atividades didáticas propostas relacionadas a esses gêneros, a seguir.

5.1 Livro-português: *Ser protagonista*, volume 1

O livro está organizado em 384 páginas, distribuídas em 31 capítulos que, por sua vez, são organizados em 15 unidades, divididas em 3 partes: 1. “Literatura: experiências de leitura”, 2. “Linguagem: ser no mundo e com o outro” e 3. “Produção de texto: tecendo sentidos”.

Logo no início da obra, parte de Literatura, observamos vários textos inseridos em estrutura típica de ambiente digital, mas somente nas partes 2 e 3 localizamos três gêneros digitais: *e-mail* (página 362), *blog* (página) e *bate-papo* (página 362). Percebemos que existe a recorrência de textos característicos da *internet*, inseridos em suporte semelhante a uma janela do computador, o que tende a propiciar maior contato com textos em ambiente virtual.

Quanto às atividades que envolvem gêneros digitais, encontramos no capítulo 31, página 362, na seção de Leitura, o *e-mail* e o *blog*, sendo este apenas mencionado no enunciado da questão. A respeito disso, destacamos que, conforme o Manual para o professor, embora se utilize o *e-mail* e não o suporte tradicional de uma carta, o texto de leitura é claramente uma carta de reclamação, o que nos remete à afirmação de que o *e-mail*, neste caso, foi usado como suporte e não como gênero textual digital.

e produzir uma carta de reclamação.

- Como se organiza o discurso argumentativo.
- As fórmulas textuais da carta de reclamação.

Leitura

- A carta de reclamação a seguir foi enviada por *e-mail* diretamente à empresa responsável pelo serviço em questão e depois reproduzida no *blog* do autor. Rafael Donelli, morador de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul, aparece na carta com seu nome real, assim como a Metroplan, órgão público do governo estadual gaúcho que fiscaliza os serviços de transporte metropolitano. Apenas o nome da empresa é fictício. Leia o texto e responda às questões.



▲ Fotografia do bairro de Cidade Baixa, em Porto Alegre (RS), 2009.

i

[E-mail enviado dia 29/9/2008, às 13:35]
 Para: SAC Estelar Transportes <sac@estelartransportes.com.br>
 Cc: SAC Metroplan <saac@metroplan.rs.gov.br>

Assunto: Linha: Canudos-Porto Alegre (Praia de Belas, seletivo metropolitano) – horário de saída 6:30

Venho reiterar a reclamação efetivada junto à Metroplan a respeito da Empresa Estelar Transportes, por não cumprir os horários e, portanto, provocar meu atraso junto à empresa onde atuo (Conselho Regional de Contabilidade do RS).

Infelizmente é o quarto dia seguido que, por função da troca de motorista, estamos chegando atrasados. Como o horário de saída é às 6:30 é inadmissível que, mesmo com o trânsito apresentado, cheguemos após as 8:30 no bairro Cidade Baixa, especificamente junto ao Ipergs [Instituto de Previdência do Estado do Rio Grande do Sul].

Esses reiterados atrasos estão me causando profundo constrangimento junto à coordenação e direção da organização onde trabalho, pois possuímos avaliação sistemática, na qual um dos indicadores de desempenho é a PONTUALIDADE!

Figura 1- O gênero *e-mail* enquanto suporte da carta de reclamação

Fonte: Livro “Ser Protagonista 1”

Apesar disso, frisamos que o referido manual, especificamente na seção de “Atividades complementares” (p. 175), aponta a importância de propiciar aos alunos as reflexões: Para que serve o *e-mail*? Qual é o nível de formalidade? É preciso aprender a escrever um *e-mail*?, porém, como sugestão de atividade complementar, o que nos leva a pressupor que o objetivo principal dessa atividade não seja o de possibilitar o desenvolvimento de habilidades e

competências em Língua Portuguesa junto às tecnologias da informação e comunicação, nem tampouco favorecer o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

É oportuno mencionar que as características composicionais do gênero *e-mail*, como o espaço destinado ao remetente e destinatário, data e hora, endereço do receptor, espaço de endereço para envio de cópia para outras pessoas, o lugar destinado ao preenchimento do assunto, o corpo da mensagem, com abertura e despedida foram mantidas, o que conferiu à ilustração uma proximidade com o real.

Em relação ao espaço destinado aos gêneros digitais, nas páginas 236 e 237, especificamente no espaço “Articulando”, intitulado “A *internet* e os riscos da língua”, observamos a preocupação do autor em dedicar um espaço para a discussão sobre a língua escrita no ambiente virtual e a linguagem utilizada nesse meio de interação, com o propósito principal de promover um debate entre os alunos.

Nessa seção, é enfatizada também a mudança que a escrita e a comunicação tem sofrido com o advento das tecnologias e popularização da *internet*. Nesse espaço também são citados gêneros digitais que fazem parte da rotina de muitos jovens, como: *e-mail*, *blog*, sala de bate-papo, além de comunicadores instantâneos como *msn*, ICQ e redes sociais, como *Orkut* e *Facebook*.

Essa reflexão sobre formas de interação e comunicação contemporâneas dão espaço para outra discussão que se refere à forma de escrever nesses ambientes virtuais, também conhecida como *internetês* (forma reduzida e econômica de se redigir uma palavra). O fato é que essa peculiaridade da escrita já foi incorporada pela maioria dos jovens e deve, sim, ser contemplada em sala de aula, quando se tiver, por exemplo, fazendo uso dos gêneros nos quais essa escrita é típica, mas sempre com vistas à adequação ao gênero e situação comunicativa.

Na página 360, localizamos o texto 3 sobre *internet* e em suporte virtual como ponto de partida para a produção textual de uma dissertação escolar. Mas, tal manifestação sobre os gêneros se dá de forma superficial, resumindo-se a menções dos nomes dos gêneros e se referindo aos meios digitais de comunicação como suportes de textos atualmente. Identificamos a intenção do autor em introduzir um diálogo ou acrescentar informação acerca deles no capítulo 31, especificamente no box: “Vale Saber” e, na página 364, na seção “Ler uma carta de reclamação” as questões 1 e 2 mencionam também os gêneros *e-mail* e *blog*.

Quadro Resumo 1

Gêneros digitais presentes no livro didático	<i>e-mail</i>
Atividades que envolvem gêneros digitais	Atividades de leitura e produção textual de outros gêneros e para identificação de aspectos gramaticais.
Espaço destinado aos gêneros digitais	Em seções ou boxes que suscitam reflexão sobre a língua; mencionados em textos (<i>blog</i> e <i>bate-papo</i>) ou sob a forma de suporte deles ou ilustração.

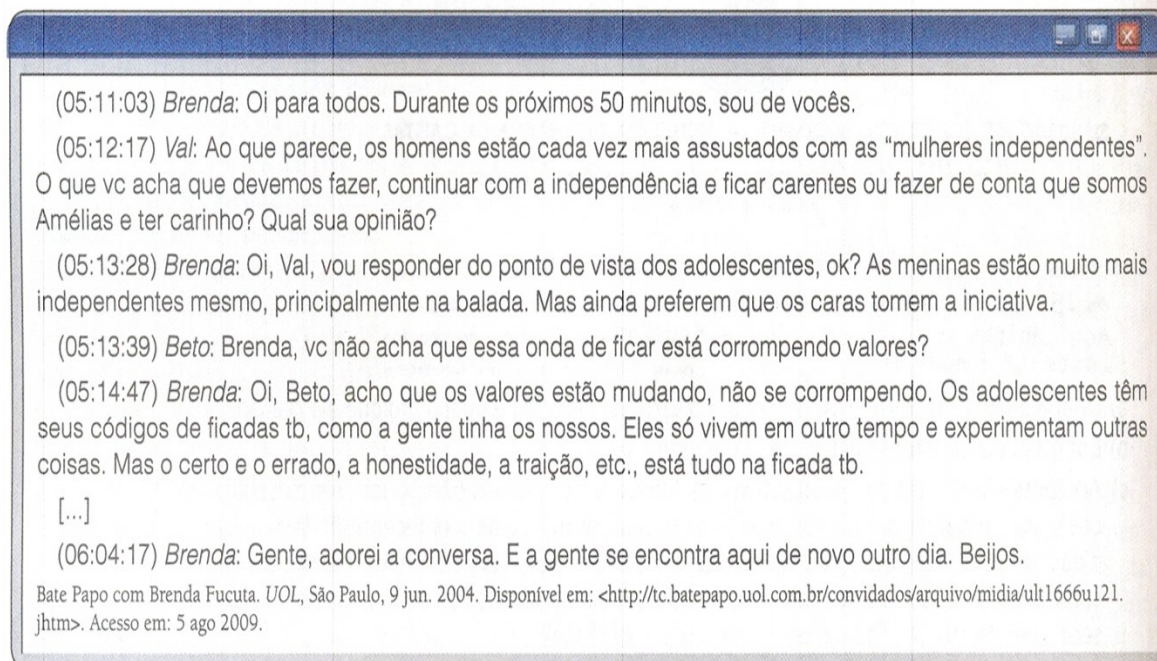
Fonte: Produção do autor.

5.2 Livro-português: *Ser protagonista*, volume 2

O livro apresenta 384 páginas, distribuídas em 37 capítulos, que estão agrupados em 13 unidades, divididas em 3 partes: 1. “Literatura: dos mecenas ao mercado”, 2. “Linguagem: analisar, classificar, produzir sentido” e 3. “Produção de texto: construindo os gêneros”.

No que se refere aos gêneros digitais presentes no livro didático, identificamos o *bate-papo online* (página 258), uma *home page* na página 332, um artigo enciclopédico de saúde (página 332 e 334), um artigo expositivo de *site* didático (página 340) e o infográfico na página 335.

Quanto às atividades que envolvem gêneros digitais, identificamos uma de leitura do gênero *bate-papo*, no capítulo 27, intitulado “Verbos I”, na seção “Em dia com a escrita” (Os tempos verbais e a ancoragem), na página 258, questão 1. O gênero foi utilizado com o propósito de exemplificar uma situação comunicativa em que os participantes fazem menção uns aos outros e à produção do texto com ênfase nos dêiticos e verbos no presente do indicativo.

1. Leia um bate-papo *on-line* com a diretora de redação de uma revista para adolescentes.

- Na primeira fala, a quem Brenda se refere quando diz *todos*? E quando diz *vocês*?
- Observe que o pronome *vc*, registrado como *vc*, também aparece nas falas de Val e de Beto. A quem o pronome se refere nessas falas?
- O sentido de *vc* varia conforme a situação comunicativa. Encontre no texto outros dêiticos que façam alusão aos participantes do bate-papo.
- Explique como os verbos revelam os participantes da conversa.

Figura 2 - O gênero digital bate-papo.

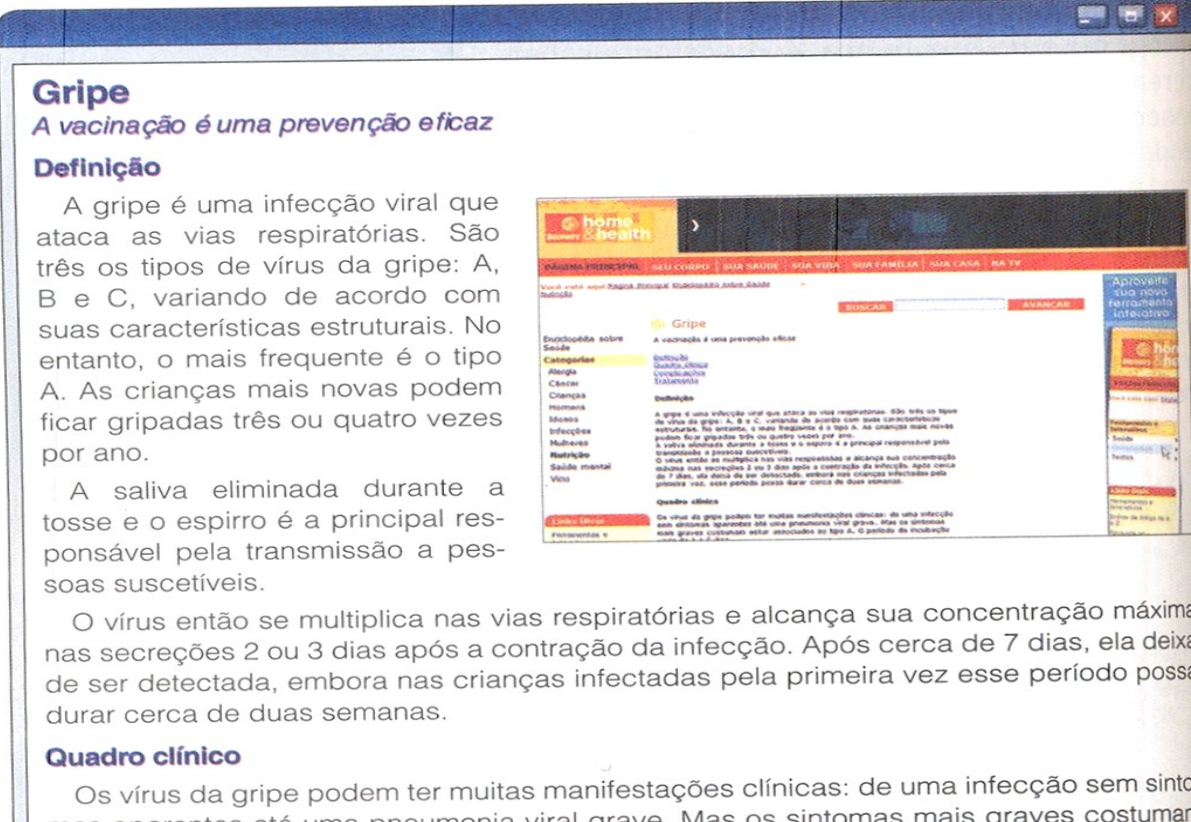
Fonte: Livro "Ser Protagonista 2".

Embora estejam bem demarcadas as características composicionais do bate-papo (hora, alternância de fala entre os participantes, identificação do nome de cada participante e a linguagem escrita com abreviações), essa atividade não explora esses elementos e estilísticos do gênero, tampouco sua função e linguagem, pois o texto serviu exclusivamente para a identificação das pessoas a quem se referem os pronomes, seus sentidos na situação comunicativa, função dos verbos no texto e tempo verbal predominante.

No capítulo 33, página 332, o autor optou por trabalhar com o gênero artigo enciclopédico de saúde disponível em *Internet*, como atividade de leitura e de familiarização com o gênero. Como se pode perceber, o artigo enciclopédico se encontra em uma janela, semelhante a uma tela de computador acompanhado de imagem de uma página de *internet* (*home page*) de onde foi retirada a enciclopédia tal qual se espera de um ambiente virtual, ou seja, bem próximo do real.

Leitura

- O texto abaixo é um artigo retirado de uma enciclopédia de saúde disponível na internet, a Discovery Home & Health. Leia-o e responda às questões.



Gripe
A vacinação é uma prevenção eficaz

Definição

A gripe é uma infecção viral que ataca as vias respiratórias. São três os tipos de vírus da gripe: A, B e C, variando de acordo com suas características estruturais. No entanto, o mais frequente é o tipo A. As crianças mais novas podem ficar gripadas três ou quatro vezes por ano.

A saliva eliminada durante a tosse e o espirro é a principal responsável pela transmissão a pessoas suscetíveis.

O vírus então se multiplica nas vias respiratórias e alcança sua concentração máxima nas secreções 2 ou 3 dias após a contração da infecção. Após cerca de 7 dias, ela deixa de ser detectada, embora nas crianças infectadas pela primeira vez esse período possa durar cerca de duas semanas.

Quadro clínico

Os vírus da gripe podem ter muitas manifestações clínicas: de uma infecção sem sintomas aparentes até uma pneumonia viral grave. Mas os sintomas mais graves costumam

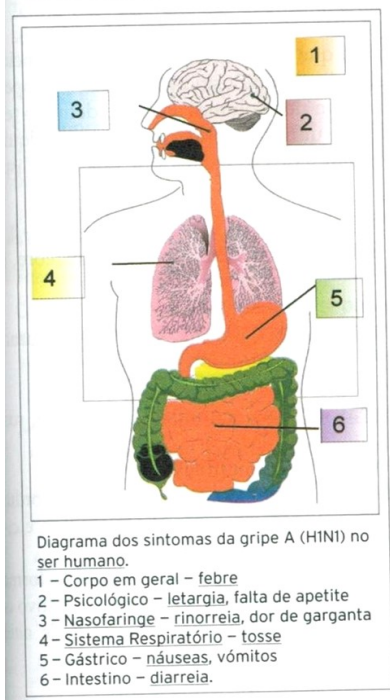
Figura 3- O Gênero digital *home page* como ilustração.

Fonte: Livro “Ser Protagonista 2”.

Tal iniciativa poderia ser justificada pelo fato de o artigo também ser utilizado na *Internet*, razão da preocupação do autor em disponibilizar a imagem da página. Porém, pelo que pudemos verificar no Manual para o professor, não existe de forma explícita recomendação para se contemplar as propriedades de cada um dos suportes e nem para o trabalho com as mudanças advindas da troca de suporte do gênero (do impresso para o virtual), o foco se concentra na estrutura e discussão da temática abordada no texto “Gripe”.

Ainda nesse capítulo, na página 335, questão 10, existe uma atividade que envolve um infográfico, com o objetivo de fazer com que o aluno relacione-o com as informações do texto introdutório do capítulo 33 intitulado “Gripe”, bem como descobrir se ele sabe fazer buscas nas páginas da *Internet*, fazendo referência especificamente à página da Wikipédia.

Observe o infográfico abaixo, sobre os sintomas da gripe A (H1N1), retirado da Wikipédia.



- a) A qual seção do texto "Gripe" ele poderia ser associado? Explique.
- b) Na página da internet que contém a imagem ao lado, como buscar o significado de *rinorreia*?

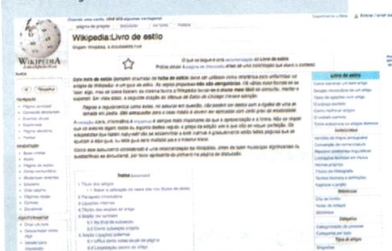
< Os sintomas da gripe A (H1N1), também conhecida como gripe suína, são representados em uma figura esquemática em outro artigo enciclopédico acessível pela internet, "Gripe suína", da Wikipédia.

Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Gripe_su%C3%ADna>. Acesso em: 8 fev. 2010.

Passaporte digital

Livro de estilo da Wikipédia

A Wikipédia é uma enciclopédia virtual colaborativa, aberta à contribuição de qualquer internauta interessado em criar ou em editar seus artigos. Para buscar uma mínima uniformidade na redação, na formatação e na organização dos artigos, o *site* da enciclopédia indica que seus colaboradores leiam o Livro de Estilo, que orienta como fazer o título, o parágrafo introdutório, as citações e outros elementos que podem ser utilizados no artigo. Essas recomendações podem ser úteis na elaboração do seu artigo enciclopédico.



Visualização da página Livro de estilo da Wikipédia.

Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Livro_de_estilo>. Acesso em: 6 fev. 2010.

Figura 4- Atividade envolvendo o gênero infográfico.

Fonte: Livro "Ser Protagonista 2".

A questão frisa, ainda que implicitamente, a função dos *links*, que no *site* em questão remetem a outros textos ou informações mais precisas quanto ao termo grifado. Além disso, na seção "Passaporte digital", são oferecidos endereços de *sites* que podem servir como fonte de pesquisa e ampliar o repertório do aluno em relação aos assuntos estudados, acompanhado de ilustração da página de Wikipédia.

Ademais, com relação a essa atividade, o manual sugere discussão sobre o papel que a imagem tem na sua leitura, o que eles pensam sobre sua presença e importância, visto que a leitura do gênero infográfico não se dá de forma linear, além de ser um texto que vai ultrapassar o escrito. Desse modo, percebemos que existe interesse do autor em possibilitar discussão e percepção da importância da linguagem não verbal, no caso a imagem, presente em textos do ambiente virtual.

Na página 338 do livro, encontramos o capítulo 34 intitulado "Artigo expositivo de livro ou *site* didático", na seção Leitura nos é apresentado um artigo expositivo de *site* didático inserido em suporte digital bastante superficial, mas constituído de aspectos/recursos estilísticos como, por exemplo, vocábulos grifados, possivelmente indicando *links* e subtítulo itálico de cor diferente, além da identificação da página eletrônica abaixo do texto.

Leitura

- O texto abaixo foi produzido especialmente para um *site* especializado em educação. Leia com atenção o texto e responda às questões propostas.

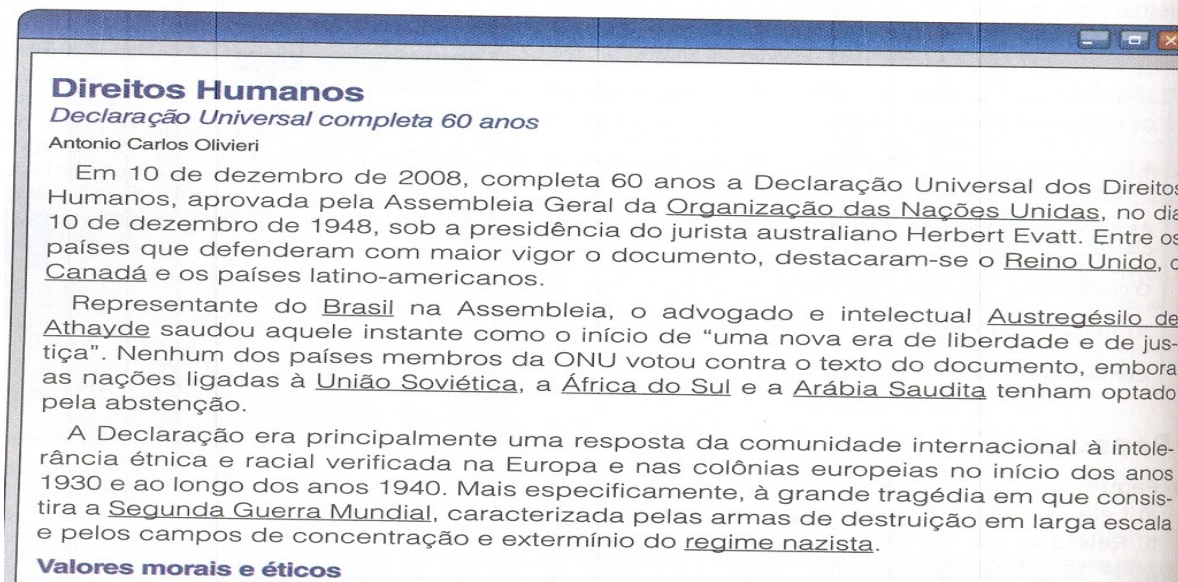


Figura 5- Atividade envolvendo artigo expositivo de *site* didático.
 Fonte: Livro “Ser Protagonista 2”.

Segue-se a seção “Ler um artigo expositivo de *site* didático” (p. 340), que visa explorar o objetivo do gênero, a quem se dirige, a interpretação do artigo lido, o contexto histórico do gênero, coesão textual para a manutenção do tema. Na página 341, identificamos um trecho de artigo expositivo de *site* didático abordando a temática estrutura de cometas, mais uma vez, o gênero digital foi abordado de forma artificial pelo livro didático, que em nada se assemelha à estrutura de um *site*, com o objetivo de se observar e explorar a organização em parágrafos e como introduzir as subtemáticas nesse gênero.

Na seção “Produzir um artigo expositivo de livro ou de *site* didático” no mesmo capítulo não se mencionam as possibilidades de elaboração do artigo de *site* didático, o que demandaria ações como recorrer a recursos tecnológicos, a estratégias de edição e revisão no computador, à inclusão ou não de imagem no decorrer da produção, por exemplo. Parece-se que, embora o título da seção estabeleça que a produção é de livro ou de *site*, não existe a sugestão ou possibilidade de criação do último, entretanto, em conformidade com o Manual para o professor essa seção está condizente com os PCNs, já que privilegia o aspecto formador e pedagógico de todo artigo expositivo de livro ou de *site* didático, o que de fato não ocorre.

Em se tratando do espaço destinado aos gêneros digitais, observamos que eles figuram como fontes de leitura e interpretação, para identificação de aspectos linguísticos, mas também funcionais desses gêneros, além de servirem como textos ilustrativos dentro de outros gêneros, como é o caso da *home page* integrando o artigo enciclopédico de saúde e na atividade de leitura do gênero infográfico.

Quadro Resumo 2

Gêneros digitais presentes no livro didático	<i>home page</i> , bate-papo, infográfico, artigo expositivo de livro ou de <i>site</i> didático, artigo enciclopédico de saúde.
Atividades que envolvem gêneros digitais	Atividades de leitura e interpretação, bem como de comparação com outros textos, ora para identificação de aspectos gramaticais, ora para análise dos elementos constitutivos e funcionais do gênero.
Espaço destinado aos gêneros digitais	Fontes de leitura e interpretação, ilustração dentro de outros gêneros.

Fonte: Produção do autor.

5.3 Livro-português: *Ser protagonista, volume 3*

O livro apresenta 432 páginas, distribuídas em 40 capítulos, que são organizados em 15 unidades, divididas em 3 partes: 1. “Literatura: autonomia e competência expressiva”, 2. “Linguagem: a arquitetura da língua” e 3. “Produção de texto: a pluralidade em destaque”. Cada uma dessas partes configura-se como um manual relativamente autônomo.

Mais uma vez a parte 3 do livro é a que se destaca pela presença dos gêneros digitais presentes no livro didático, quais sejam: o *blog* (páginas 239 e 409), o *podcast* (página 354) e *home page* (página 356).

Em se tratando das atividades que envolvem gêneros digitais, na página 239, verificamos a presença de uma atividade que em nada se destina a contemplar o gênero *blog*, porém, menciona-o no enunciado da questão, a fim de garantir que o texto explorado na atividade é oriundo de um *blog*, razão pela qual podemos estabelecer que este gênero é contemplado como suporte.

Tal constatação pode ser percebida também pelo trecho: “Leia o texto a seguir, tirado do *blog* do apresentador de TV e ex-tenista profissional Fernando Meligeni [...]”. Essa atividade tem a finalidade de possibilitar a identificação do anacoluto, figura de sintaxe, com seu respectivo propósito, requerendo do leitor, para tanto, que identificasse o sentido da frase.

Observa-se que a atividade proposta, embora mencione o gênero *blog* tanto na formulação da questão, quanto nas alternativas, o texto serve de ponto de partida para se

desenvolver frases de compreensão clara, relacionar a marca de oralidade (anacoluto) com o gênero *blog*, verificar as passagens do texto com o entendimento do sentido comprometido.

Na página 354, na seção “Língua Viva”, intitulada “Regência e concordância no uso cotidiano da língua” encontramos a transcrição de um *podcast* (arquivo de áudio disponibilizado pela *internet*) do *site* da Revista Bravo!, contendo trecho do debate sobre cinema brasileiro promovido em São Paulo, para analisar o discurso formal ou informal e concordância nominal.

A transcrição do *podcast* é utilizada como texto base para interpretação, identificação do discurso formal ou informal, bem como dos papéis sociais desempenhados pelos interlocutores do debate sobre o cinema brasileiro. A transcrição tenta reproduzir de forma bem similar ao real as falas dos interlocutores, utilizando para isso recursos de pausa, prolongamento de silêncio, cortes de passagens do discurso, inclusive, ao final é disponibilizado o endereço eletrônico que remete ao *podcast*, porém, ainda no enunciado o gênero é apresentado como suporte de outro, no caso o debate.

Língua viva responda a todas as questões em seu caderno.

Regência e concordância no uso cotidiano da língua

Leia a seguir a transcrição de parte de um *podcast* (arquivo de áudio disponibilizado pela *internet*) do *site* da revista *Bravo!* contendo trecho de um debate sobre cinema brasileiro promovido em São Paulo, com participação dos cineastas João Moreira Salles e Bruno Barreto e do jornalista André Nigri. A mediação foi feita por João Gabriel de Lima, editor da revista.

A ficção que nasce do documentário

João Moreira Salles: E era o que eu... tava querendo dizer no início, é que existem algumas relações que são superficiais entre o... documentário e a ficção e outras que são mais profundas. Eu acho que as superficiais são aquelas em que você simplesmente reproduz... um certo modo de filmar, por exemplo, uma equipe pequena, por exemplo, recusar o estúdio, por exemplo, ir... ir pra locação, por exemplo, usar atores não profissionais, por exemplo, tirar... o filtro e aceitar a luz como ela é. Isso são procedimentos que dão à... à ficção um certo índice de realidade que você tá buscando... [...] Tem uma segunda maneira de fazer ficção [...]. Acontece alguma coisa não prevista e você incorpora isso no filme [...] Assim o documentário brota dentro da ficção.

André Nigri: Que é uma coisa que o Walter [Salles] disse que ocorreu nesse novo filme dele, o *Linha de passe*.

JMS: Eu acho que em alguns filmes, eu acho que, por exemplo, no filme que ele fez sobre o Che Guevara [*Diários de motocicleta*], talvez a primeira parte do filme...

Bruno Barreto: É, no meu filme [*Última parada 174*] isso aconteceu, é... Assim, é engraçado que você citou o Cassavetes, porque eu... eu vi alguns filmes do Cassavetes antes de fazer meu filme. Porque eu fui... foi o primeiro filme que eu fiz, é... no qual, é... eu ia... E eu tava morrendo de medo, porque até então eu só tinha feito filmes no qual eu controlava tudo, e esse filme é... os diálogos foram todos improvisados, os... os atores, eu dei o roteiro a eles sem o diálogo eu tirei os diálogos todos. E... e eles foram através da preparação, eles foram improvisando, eles liam, eu contava pra eles a cena e eles criavam os diálogos, era impressionante... se aproxima um pouco também do processo do Mike Lee, é, que começa os seus filmes também... com... dez páginas, ele sabe o ponto prime... o início, meio e fim, ele sabe onde ele quer chegar, mas os personagens são desenvolvidos, os diálogos são criados...

Figura 6- Atividade envolvendo *podcast*.

Fonte: Livro “Ser Protagonista 3”.

O gênero *podcast* é bastante utilizado no meio virtual e isso está sendo inserido no livro didático não tal qual ocorre e se apresenta naquele meio, mas sob a forma de transcrição, o que revela certa preocupação com esses recursos e interesse em contemplá-los. Além disso, a

atividade, a seguir, explora a variedade linguística e os papéis sociais dos participantes no debate disponível em *podcast*, o que nos remete à constatação que os elementos linguísticos desse gênero são contemplados.

Mais adiante na página 356, especificamente na seção “Em dia com a Escrita”, é dispensado um espaço para se esclarecer o que é um hipertexto, sua organização estrutural e como ocorre a leitura de um. Fato curioso é que desde o volume 1, esse termo é utilizado sob a forma de boxe e somente neste volume, no caso o 3, o autor resolve tratar da nomenclatura e assunto. Nessa seção é enfatizada a necessidade cada vez maior de letramentos, ou seja, de condições para a participação efetiva nas práticas sociais que envolvem a escrita e leitura por parte dos alunos.

Ainda na mesma seção, é proposta uma atividade de consulta de estrutura e organização do hipertexto de um portal, mediante escolha de um dos endereços eletrônicos disponíveis na questão. Adiante, são oferecidos critérios que podem ser utilizados para se analisar a estrutura do hipertexto, que nortearão o planejamento da produção de um hipertexto e de textos para serem inseridos, como: qual a imagem, que nós hipertextuais criar, qual o conteúdo, se possuirá informação adicional ou não, dentre outros.

1. Em dupla com um colega, escolha um dos endereços eletrônicos a seguir para investigar como se estrutura e organiza o hipertexto de um portal.

Doutores da alegria <http://www.doutoresdaalegria.com.br/>	Comunicação e cultura <http://comcultura.org.br/>
Alfabetização solidária <http://www.alfasol.org.br>	Fundação Abrinq <http://www.abrinq.org.br/>
Aprendiz <http://aprendiz.uol.com.br/homepage.mmp>	Ação Educativa <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/>
A cor da cultura <http://www.acordacultura.org.br/>	Portal Pró-Menino <http://www.promenino.org.br/>
Curumins <http://www.curumins.org.br/>	Promundo <http://www.promundo.org.br/>

2. Utilize o roteiro a seguir para fazer o levantamento da estrutura hipertextual da página principal (*home page*) do portal.
 - a) Que informações, conteúdos e elementos são visíveis na página principal? Como eles estão organizados?

Figura 7- Atividade envolvendo *home page*
Fonte: Livro “Ser Protagonista 3”

No capítulo 39, que expõe as características do gênero artigo de opinião, na página 409, especificamente questão 10, encontramos um texto publicado em *blog* de publicidade, numa seção intitulada “Artigo de Opinião Jovem”. Juntamente com o texto detectamos que a

ilustração também retirada do *blog*, a caricatura de Raul Seixas, além de legenda, foram utilizadas com o fito de aprofundar a função do gênero Artigo de Opinião.

10. Leia o texto abaixo, publicado em um *blog* de publicidade, numa seção intitulada Artigo de Opinião Jovem.

O não artigo: sem opinião definida
6 março de 2008, por Bruna Rocha

Que dádiva e que cruz é a chamada opinião. Este será o meu não artigo, isso mesmo, assim como a Revista TPM tem na seção Badulaque a Não Entrevista, eu resolvi escrever um não artigo, pois ele vai contra a proposta das colunas da Casa, ao não defender uma opinião.

As pessoas do nosso meio chegam a adotar um tipo de opinião para fazerem parte de um grupo. E mesmo que não o façam, os pré-conceitos estão tão enraizados em cada grupo que costumamos generalizar a opinião predominante, como se fizesse parte de um perfil [...].

Em um mundo em que opinar através das roupas, cortes de cabelo, atitude real e virtual, etc., virou quase que uma obrigação, cada vez menos encontramos profundidade e verdade nas opiniões.

[...]

Além disso, mudar de opinião é saudável, faz as pessoas renovarem suas 'cascas' a ponto de alçarem marcas do anonimato para a fama de uma hora para outra. É como Raul dizia (e que não poderia faltar), "Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo".

Rocha, Bruna. Blog *Casa do galo*. São Paulo, 6 mar. 2008. Disponível em: <http://casadogalo.com/o-no-artigo-sem-opinio-
definida/>. Acesso em: 20 ago. 2009.

▼ Caricatura de Raul Seixas (1945-1989), assinada por Baptista. O cantor e compositor de rock brasileiro, com obra marcada pela irreverência, é o autor dos versos "Eu prefiro ser / essa metamorfose ambulante, / do que ter aquela velha opinião / formada sobre tudo".

- No primeiro parágrafo, o texto propõe-se a "não defender uma opinião". Ele atinge esse objetivo? Justifique com elementos do texto.
 - Observe a fotografia que ilustra o artigo no *blog*. Qual é a relação da imagem representada com o tema "opinião"?
 - Destaque passagens do texto relacionadas às seguintes afirmações sobre o tema "opinião".
 - Em vez de expressar opinião própria, muitos preferem repetir aquelas padronizadas pelo grupo social.
 - Mesmo sem palavras é possível ter pistas sobre a opinião de certas pessoas.
 - Reavaliar as próprias opiniões não é necessariamente um defeito.
 - O texto é encerrado com uma citação do compositor de rock Raul Seixas. Qual o efeito desse recurso?
11. Releia os dois últimos parágrafos do texto "Favela não é problema, é solução".
- Como o autor conclui o seu raciocínio (sexto parágrafo)?
 - Como o autor conclui o texto (sétimo parágrafo)?



Figura 8- O gênero *blog* como suporte de artigo de opinião.
Fonte: Livro "Ser Protagonista 3".

É solicitado, inclusive, que o leitor explique a relação entre o recurso da citação que conclui o texto com a imagem (recurso propiciado pelo *blog*). Mais uma vez percebe-se a artificialidade do suporte digital, resumindo-se à presença de uma janela delimitada de computador com os três botões na parte superior do lado direito: minimizar, maximizar e fechar,

respectivamente, além da iniciativa de trazer o texto não verbal como fonte de interpretação, mas relacionado ao texto verbal.

Com relação ao espaço destinado aos gêneros digitais, observamos que os gêneros digitais quase não são explorados em atividades, porém, quando isso ocorre ora são apenas mencionados, ora ilustrados de forma artificial e ainda a partir de links para que se tenha acesso a eles. Destacamos também que em nenhum momento as atividades que os envolvem exploram os tipos textuais presentes neles, seus propósitos, variantes linguísticas, composição e estilo.

Na página 276, chamou nossa atenção a presença de uma notícia sobre o *Twitter*, famosa rede social bastante utilizada pela maioria dos jovens. Desse modo, a escolha da rede social como conteúdo da notícia, referindo-se também ao *site* de Tecnologia *TechCrunch*, *Microsoft* e *Google* revela a tentativa de adequação do texto a um assunto familiar dos alunos do ensino médio.

O aspecto da ilustração da página de acesso ao *Twitter* não se apresenta de forma artificial, como constantemente nos deparamos no decorrer das obras dessa coleção, o que pode causar certa familiaridade logo num primeiro momento sobre o que se trata no texto. Além disso, para se realizar a primeira questão é fundamental que o leitor partilhe do conhecimento de que para se ter acesso a essa rede é necessário o fornecimento de informações pessoais, a fim de que hipotetize as apreensões de sentido que o título possibilitaria.

Quadro Resumo 3

Gêneros digitais presentes no livro didático	<i>Blog, podcast, home page</i>
Atividades que envolvem gêneros digitais	Atividades de leitura e compreensão de texto, identificação de aspectos linguísticos.
Espaço destinado aos gêneros digitais	Mencionados em atividades, como ilustração artificial do gênero, como suporte de outros gêneros ou em textos que focam sobre redes sociais e tecnologias.

Fonte: Produção do autor.

6. Considerações finais

Os gêneros digitais encontrados nos livros didáticos de Língua Portuguesa da coleção “Português: Ser Protagonista” são: *blog, e-mail, home page, bate-papo, infográfico, artigo expositivo de livro ou de site didático, artigo enciclopédico de saúde e podcast*. Em se tratando de elementos típicos do ambiente da *internet* também mencionados ou contemplados nos livros,

seja de forma ilustrativa ou como assunto de textos, podemos citar: *MSN, Facebook, Orkut, Google e Twitter*.

De acordo com a análise dos livros supracitados, podemos verificar que as atividades que envolvem gêneros digitais contemplam-nos de forma incipiente e artificial, uma vez que na maioria das vezes funciona como suporte para outros gêneros ou como pretexto para análise gramatical e interpretação textual, bem como para comparação com outros textos. Ademais, o trabalho com esses gêneros ainda está muito focado no simples reconhecimento ou menção a eles, não contribuindo de forma efetiva para o domínio deles.

Quanto ao espaço destinado aos gêneros digitais podemos concluir que são contemplados em seções ou boxes que suscitam reflexão sobre a língua na contemporaneidade em meio às novas tecnologias e redes sociais; como ilustração de textos que remetem à *internet*; mencionados em textos (*blog* e *bate-papo*) e atividades; sob a forma de suporte de outros gêneros ou em textos que focam sobre redes sociais e tecnologias.

Nesta coleção, verificamos que existe a tentativa de aproximar os alunos do mundo digital tão característico da sociedade contemporânea, uma vez que tanto na seção de leitura como na de atividade escrita, os textos são inseridos em suporte digital. Se é que assim podemos dizer, pois os textos estão enquadrados numa moldura semelhante à janela de um computador com os botões minimizar, maximizar e fechar, na parte superior direita.

A existência de elementos típicos do ambiente digital e a indicação de *sites* educacionais como sugestão de apoio pedagógico nos livros didáticos contribuem para alertar o professor quanto à necessidade de aderir às formas de linguagem contemporâneas e necessidades linguísticas e extralinguísticas de seus alunos. Isso revela também a preocupação em apresentar uma obra condizente com as práticas de leitura, interação e escrita contemporâneas, bem como com a inserção do aluno “nesse universo”, o que não garante o seu domínio digital, mas o estimula.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). **Interação na internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; SILVA, F. das C. R. da. Gêneros textuais, virtuais e rede sociais: práticas de leitura e escrita no ensino médio profissionalizante. In: 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação redes sociais e aprendizagem. **Anais Eletrônicos**. UFPE: Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologia na Educação, 2010. Disponível em:

<<http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Jose-Ribamar-Lopes&Francisco-das-Chagas-Silva.pdf>> Acesso em: 10 Nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 10 Nov. 2013.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) PCNs, parte II. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 05 Fev. 2013

DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época: v. 67).

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV: Língua, Linguística e Literatura**, João Pessoa, v. 1, n.1, Out. 2003.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

Artigo recebido em: 25.11.2013

Artigo aprovado em: 18.02.2014

A construção de sentidos em charges sobre o mensalão: um olhar bakhtiniano

The construction of meanings in charges about “mensalão”: through the bakhtinian dialogical theory

Gislaine Machado Jerônimo*
Kelli da Rosa Ribeiro**

RESUMO: A charge é um gênero discursivo que apresenta relação estreita entre o dito e o não dito, bem como entre aspectos verbais e visuais. Questionamos como esses elementos se entrelaçam e formam sentidos, à luz da teoria dialógica bakhtiniana. Nosso objeto de estudo são charges que trazem um olhar crítico sobre a política brasileira, mais especificamente sobre o MENSALÃO. Para tanto, lançamos mão de conceitos como relações dialógicas, plurilinguismo, vozes sociais, gêneros do discurso e discurso na vida (entoação, gesto, herói, entimema, horizonte espacial). A charge embora seja um discurso conciso e curto, se constrói no entrelaçamento de elementos verbais e extraverbais. Desse modo, configura um texto bastante complexo, crítico e essencialmente dialógico. Devido a tais características, os conceitos da teoria bakhtiniana, dos quais nos valem, se mostram eficientes na construção de um alicerce profundo para uma análise dos sentidos que emergem da charge. Assim, através deles, é possível melhor compreender as valorações sociais, as quais atravessam os discursos que envolvem política e corrupção no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Construção dos sentidos. Relações dialógicas. Charges. Mensalão.

ABSTRACT: The charge is a discursive genre that presents a close relation between what is said, and what is unsaid, as well as, between the verbal and visual aspects. We ask ourselves how these elements are engaged and form meanings, through bakhtinian dialogic theory. Our objects of study are charges about brazilian politics, more specifically, about MENSALÃO (“mensalão” scandal: a montly bribe paid to members of the Brazilian Congress). For that, we used concepts such as dialogic relation, social voices, multilinguism, discursive genre and discourse in life (intonation, gesture, hero, enthymeme, spatial horizon). Although the charge is a short and concise discourse, it builds itself on the interweaving of verbal and extraverbal elements. Thus, it configures a complex, critical and essentially dialogical text. Due to these characteristics, the concepts of bakhtinian’s theory, the ones that we followed, have proved effective in building a foundation for a deep analysis of the charge. So, through them, it is possible to understand the social valuations that permeate the discourses which involve politics and corruption in Brazil.

KEYWORDS: Constructions of the meanings. Dialogic relation. Charges. Mensalão.

* Doutoranda e Mestre em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bolsista de doutorado do CNPq. Possui experiência e desenvolve pesquisa em Teoria e Análise Linguística. Membro da Comissão Editorial Executiva da Revista Letrônica do PPGL da PUCRS.

** Doutoranda e Mestre em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bolsista de doutorado do CNPq. Especialista em Linguística e Ensino de Português pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Membro da Comissão Editorial Executiva da Revista Letrônica do PPGL da PUCRS. Possui experiência e desenvolve pesquisa na área de Linguística em interface com as áreas da Comunicação Social, Sociologia da Religião, Educação e Filosofia.

1. Palavras iniciais

O pensamento do Círculo de M. Bakhtin é grandioso, crítico e, por isso, rompeu com vários paradigmas de pesquisa em Ciências Humanas. Por ser um pensamento filosófico sobre diversas questões que envolvem sujeito, sociedade e linguagem, suas concepções não se enquadram nas fronteiras de uma disciplina ou outra. E nessa linha, Bakhtin, em uma de suas primeiras obras, *Para uma filosofia do ato responsável* ([1920], 2010), critica a dualidade entre o mundo da teoria e o mundo da vida, uma vez que no primeiro não se considera a historicidade viva, a existência dos seres únicos e irrepetíveis. Bakhtin ([1920], 2010), em suas próprias palavras - na obra *Para uma filosofia do ato responsável*, não se vê como um classicista, tampouco um filólogo, ele se vê como um filósofo - um pensador. E, enquanto pensador, Bakhtin, no decorrer de sua obra, considera a unicidade do evento, a alteridade entre o *eu* e o *outro*, a dialogicidade por natureza, entre outros importantes postulados.

Bakhtin enfatiza, mais de uma vez, em diferentes textos de sua obra, a respeito da ligação intrínseca entre o enunciado concreto e a *vida*, ressaltando que os sentidos são construídos nas e pelas relações dialógicas entre enunciados e os diversos já-ditos sociais. Para o autor as relações dialógicas se dão por meio do discurso, mas tal discurso não pode se apartar da vida. Uma vez desvinculado dela, o discurso perde sua significação (VOLOSHINOV (1926 [s.d.])).

Nosso interesse por tal teoria se dá devido à riqueza das reflexões bakhtinianas às relações dialógicas, as quais incluem uma concepção de enunciado (concreto) que vai além das formas da língua, abarcando assim o verbal e o não verbal, o linguístico e o não linguístico. É esse olhar que procuraremos atribuir ao nosso objeto de estudo aqui – a charge. Selecionamos charges sobre o discurso político do MENSALÃO, do ano de 2012. Essa escolha se deu por estarmos em um momento de efervescente discussão sobre assuntos de cunho político no Brasil. Para além dos inúmeros aspectos negativos e já bem conhecidos do MENSALÃO, a discussão sobre a punição dos envolvidos no escândalo, em especial, denota um tom revolucionário ao cenário político do nosso país, pois do ano de 2012 para cá esse foi um marco - o primeiro de muitos outros movimentos contrários à corrupção e impunidade na política brasileira.

A presente análise possibilita a reflexão crítica a respeito dos fatos que envolvem nossa política, especialmente no que tange ao MENSALÃO, permitindo que se compreenda de que forma um discurso crítico como é a charge aborda e avalia tal tema. Do ponto de vista teórico

é relevante, pois permite a aplicação de conceitos teóricos da obra de Bakhtin em discursos reais e vivos que circulam na esfera social e diariamente interpelam os sujeitos.

Nosso objetivo é buscar nas ideias do Círculo de Bakhtin elementos que mostrem como se dá a construção de sentidos na charge. Partimos, assim, dos seguintes questionamentos: como o discurso verbal na vida se relaciona com a situação extraverbal que o engendra? De que forma aspectos valorativos (entoacionais) entram em jogo nos discursos chárgicos? Como as vozes sociais entram em relações dialógicas nos discursos? Que sentidos reverberam do contato (tensão) entre já-ditos sociais e aspectos verbais e não verbais mobilizados nas charges?

Para tanto, organizamos a nossa exposição em quatro seções. Nessa primeira, trazemos algumas palavras iniciais, justificativa e objetivo do trabalho. Na seção dois, elucidamos alguns aspectos teóricos, versando sobre os gêneros textuais e a formação discursiva, o discurso na vida, e a problemática do mensalão. O objeto de estudo é explicitado na seção três, assim como os procedimentos metodológicos adotados na análise. E, por fim, na seção quatro, tecemos algumas considerações finais, avaliando em que medida atendemos ao nosso objetivo inicial e deixando um convite a novos olhares sobre os enunciados estudados.

2. Iniciando o diálogo inconcluso com Bakhtin...

A construção dos sentidos na visão do Círculo de Bakhtim¹ se dá de uma forma bastante elaborada. Bakhtin desenvolve inúmeras reflexões em diversos conceitos sobre a linguagem que se tornaram muito importantes atualmente na área dos estudos do discurso, visto que tais elaborações colocam a linguagem como, essencialmente, viva, dinâmica e estreitamente vinculada às diversas atividades humanas na sociedade. Abordaremos apenas alguns destes conceitos, os quais serão retomados posteriormente em nossa análise: relações dialógicas, plurilinguismo e vozes sociais. Na sequência, esclareceremos cada um deles.

Na amplitude postulada pela teoria bakhtiniana, a linguagem em uso é vista como um diálogo sem conclusão e inacabável, pois parte de diversas enunciações já ditas no meio social. Nesse movimento essencialmente dialógico e tenso participam ativamente o locutor e o

¹ O Círculo de Bakhtin, postumamente denominado dessa forma, era composto por profissionais de diversos campos do conhecimento que tinham ideias em comum. Havia entre o grupo biólogo, pianista, filósofo, professor, entre outros. As ideias essenciais que perpassavam as obras dos estudiosos eram a preocupação com a filosofia e a reflexão sobre a linguagem. É importante destacar que os principais nomes representantes das ideias linguísticas do Círculo eram Mikhail Bakhtin, o líder, Valentin Voloshinov e Pavel Medvedev (FARACO, 2009, p. 13).

interlocutor que atribuem ao enunciado sempre um novo sentido, um novo valor axiológico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 98). Por isso, conforme o pensamento bakhtiniano, não há limites e nem fronteiras para o contexto dialógico dos discursos, assim como não pode haver a primeira nem a última palavra proferida.

Em vista dessa questão, o Círculo, para explicar o princípio dialógico de todo o discurso, ressalta que a palavra comporta duas faces: uma face da palavra se refere ao fato de que ela procede de alguém e a outra face se refere ao fato de que ela se dirige para alguém. Esse processo acontece em todas as dimensões possíveis da vida da linguagem, pois, como destaca Bakhtin/Volochinov,

toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.² (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 17)

Observamos tal “ponte” em qualquer discurso, pois todas as enunciações estão impregnadas com essa relação de interdependência entre locutor – interlocutor. Desde uma simples conversa cotidiana, até um texto científico, filosófico ou judiciário apresentarão palavras não inéditas, palavras repletas de outras enunciações, avaliadas e reavaliadas por essas enunciações. Enfim, nos discursos encontramos palavras de outros, dirigidas e projetadas a outros, esperando suas possíveis respostas, como se fosse um grande e eterno diálogo inconcluso.

Bakhtin, em *Problemas da Poética de Dostoievski* (BAKHTIN, 1999), aponta dois tipos de relações de sentidos que se instauram nos discursos: as relações lógicas e as relações dialógicas. O filósofo explica que as relações lógicas ocorrem entre os elementos fonéticos, lexicais, sintáticos e semânticos, se tornando relações dialógicas somente no momento em que se materializam, recebendo um autor e sua posição avaliativa. Nesse sentido, ocorrem relações dialógicas entre “enunciações integrais (relativamente)” (BAKHTIN, 1999, p. 210) e acontecem ainda relações dialógicas entre pontos de vista sobre o objeto do discurso (daquilo que se fala no discurso).

A partir disso, entendemos que as relações dialógicas acontecem em duas dimensões: no interior do enunciado, ou seja, os signos ideológicos mobilizados no enunciado se

² Grifos do autor.

engendram e dialogam tensamente, a fim de refletir e refratar sentidos no discurso. O jogo de reflexos e refrações do enunciado concreto é atravessado por relações dialógicas reverberadas de outros enunciados proferidos na sociedade, e os sentidos desses enunciados, então, se interconectam nas diversas esferas da atividade humana e são materializados nos diferentes gêneros do discurso, mantendo entre si relações que ultrapassam as relações lógicas dos elementos abstratos da língua.

As relações dialógicas inscritas na linguagem fazem com que vozes sociais atravessem os discursos, criando diversos efeitos de sentidos na interação sócio-verbal. Para Bakhtin, essas vozes são pontos de vista que se inter-relacionam e formam a unidade do discurso, tomado na sua natureza puramente dialógica. Esses diálogos sociais trazem consigo acentuações e valorações que ao longo da história social da língua em evolução se solidificaram nos discursos dos locutores. Dessa forma, o autor salienta que o objeto do discurso “está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros” (BAKHTIN, 1998, p. 86). O discurso, então, orienta-se para seu objeto e “penetra nesse meio dialogicamente tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações” (BAKHTIN, 1998, p. 86).

Assim, o diálogo a que a teoria bakhtiniana se refere está longe de ser uma forma apaziguadora de conflitos sociais. Sobre isso, o próprio Bakhtin afirma que o meio em que nasce o discurso é dialogicamente tenso, pois vozes já carregadas de valores e acentos refletem e refratam sentidos nas enunciações proferidas (BAKHTIN, 1998, p. 86). Cada locutor, portanto, assume uma posição em relação ao objeto, discordando simultaneamente de outras posições e concordando com outras tantas vozes.

Em meio a essa atmosfera tensa de discursos ocorre na linguagem um fenômeno que Bakhtin (1998, p. 133) denomina de plurilinguismo, em que vozes de outros discursos ressoam no enunciado concreto. Tais vozes se articulam formando uma espécie de andaime que sustenta o discurso, tendo em vista o momento social e histórico da enunciação. Aliás, segundo o viés bakhtiniano, é importante frisar a importância social que a linguagem desempenha, criando no locutor a capacidade de se engendrar numa cultura, numa ideologia.

Com efeito, não podemos deixar de mencionar a relação do dialogismo em Bakhtin com a questão filosófica do *outro*, da alteridade. No campo discursivo, o locutor e o interlocutor constroem cada qual um universo de valores em que ambos atribuem sentidos às enunciações. A relação de alteridade entre os discursos e os sujeitos caminha ao lado da noção de dialogia,

pois não se concebe a produção de linguagem sem a consideração do outro e da sua resposta ativa e responsiva.

Frente às elaborações feitas a respeito da natureza da linguagem à luz do Círculo de Bakhtin, podemos afirmar que o dialogismo de que trata o autor russo é o princípio constitutivo de toda a linguagem em uso e, sobretudo, é a condição do sentido para o enunciado concreto, estabelecido pela interação entre os sujeitos locutores e interlocutores com o discurso proferido. Para finalizar é importante retomarmos a discussão inicial sobre as relações dialógicas, salientando que a comunicação só pode existir na reciprocidade do diálogo, levando-se em consideração os aspectos sócio-histórico-culturais que envolvem esse processo.

Além da discussão a respeito de relações dialógicas realizada nessa seção, apresentaremos, na sequência, outros aspectos teóricos que perpassam a obra bakhtiniana. Na próxima seção, elucidaremos alguns tópicos a respeito dos gêneros do discurso e da formação discursiva na charge. Em seguida, faremos uma exposição de aspectos relevantes do discurso na vida - sua relação com a charge, e, por fim, trataremos do discurso político do MENSALÃO.

2.1 Sobre os gêneros do discurso e a charge: algumas considerações

A etimologia da palavra *gênero* remonta à base indo-europeia, vem de *gen-* que significa ‘gerar’, ‘produzir’. Do latim, tem relação com o substantivo *genus* ou *generis*, significando linhagem, estirpe, raça, povo; e o verbo *gigno, ginui, genitum, ginere* que também significa gerar, criar, provir, produzir. Gênero, assim, pode ser utilizado para designar diferentes textos, uma vez que vem de linhagem, de criar, de produzir (FARACO, 2009, p. 122).

Em uma pesquisa sobre utilização da palavra gênero, Faraco (2009) revela que a mesma vem sendo referida desde os gregos, que parecem ter sido os primeiros a utilizá-la. Platão, na obra *III da República* divide a mimese em três modalidades. Aristóteles, na *Arte Retórica* e na *Arte Poética* sistematiza o gênero. Na primeira obra, Aristóteles trata dos gêneros retóricos: o deliberativo, o judiciário e o epidítico. Já na segunda obra, Aristóteles tratou das propriedades dos gêneros tragédia e epopeia.

Na visão de Bakhtin (2011), o gênero se manifesta no uso concreto da linguagem, nascendo sempre a partir de uma função social. Para o autor, os gêneros discursivos são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, “formas relativamente estáveis e normativas do enunciado”. A diversidade de gênero é infinita, uma vez que não se esgotam as possibilidades da “multiforme atividade humana”. E a estabilidade se dá na medida em que o gênero conserva

traços que o identificam como tal. No entanto, ele também é mutável porque está em constante transformação, podendo se alterar a cada evento enunciativo e podendo até se transformar em outro gênero. É a expressão “relativamente” que marca o seu caráter mutante, enquanto as expressões “formas”, “estáveis” e “normativas” marcam o seu aspecto estável (SOBRAL, 2009).

O gênero discursivo surge por uma necessidade sócio-histórica e está ligado a um espaço social, que Bakhtin (2011) denomina de esfera da atividade (lugar – não físico – de recorte sócio-histórico –ideológico do mundo, das relações específicas entre os sujeitos). Relativo a esse espaço, o autor estabelece uma divisão dos gêneros em primário e secundário. Os gêneros primários se originam na esfera cotidiana, modalidade menos complexa, advindo de interações verbais espontâneas, que não necessita ser elaborado em um ambiente cultural.

Já os gêneros secundários são mais complexos, são gêneros ideologicamente constituídos – charge, romance, drama, pesquisas científicas de toda a espécie, entre outros. Os gêneros secundários absorvem e transmutam os primários, sem que isso deixe de trazer suas marcas. Assim, os gêneros primários se transformam e adquirem um caráter especial, perdendo o vínculo com a realidade concreta e os enunciados reais alheios (BAKHTIN, 2011).

Considerando nosso objeto de estudo - no que tange aos gêneros - convém inicialmente diferenciar *charge* de *cartoon* e *tira*, pois são todos gêneros textuais diferentes. Ao contrário da *charge*, que sempre é uma crítica contundente, o *cartoon* retrata situações mais corriqueiras do dia-a-dia da sociedade. Mais do que um simples desenho, a *charge* é uma crítica político-social, onde o artista deixa entrever graficamente sua visão sobre determinadas situações cotidianas, através do humor e da sátira (SILVA, 2005).

Já a *tira* pode ter várias tipologias em sua forma composicional, tais como a narrativa, argumentativa, injuntiva ou expositiva. A *tira*, assim como a *charge*, geralmente circula na esfera da mídia, como em jornais e revistas, por exemplo. Um dos objetivos da *tira* em quadrinhos, segundo Eguti (2001), é narração de fatos, os quais são mostrados através de elementos verbais e não verbais, sendo importante a conexão desses dois elementos para conferir o entendimento.

A *charge* é um termo francês, que significa exagerar traços de caráter de alguém a fim de torná-lo *burlesco*. Nesse estilo de ilustração, caracterizado como um gênero secundário, o objetivo é satirizar por meio de uma caricatura algum acontecimento atual (SILVA, 2005). Desse modo, o gênero *charge* torna-se bastante propício para a realização de críticas políticas,

em especial, no Brasil, já que a mesma é um texto aparentemente desprezioso, porém carregado de crítica de acontecimentos reais. Diferentemente de gêneros da esfera artística que se enquadrariam no discurso da arte, a charge enquadra-se no discurso na vida por tratar criticamente de temas que estão diretamente ligados à vida cotidiana dos sujeitos.

A seguir, na segunda parte desta seção, discutiremos mais a respeito das relações de sentidos que se estabelecem na charge, partindo-se de questões teóricas do Círculo de Bakhtin que tratam da constituição do discurso na vida.

2.2 Sobre o discurso na vida: de que forma ele pode nos ajudar a compreender a charge?

Uma das grandes contribuições da reflexão bakhtiniana sobre a linguagem é a estreita ligação que o filósofo russo faz ao longo de suas obras entre a vida e o discurso. Segundo Bakhtin (2011, p. 265) “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam)”, isto é, a vida entra na língua por meio do enunciado e nesse enunciado abre-se um espaço dialogicamente tenso de comunicação entre locutor e interlocutor. O enunciado, assim, pertence sempre a um sujeito sócio histórico imerso em valores sociais e na intensa e inesgotável relação com o outro. Na verdade, o que Bakhtin e seu Círculo pretendem mostrar através dessas discussões é o vínculo orgânico entre o enunciado, “unidade real da comunicação discursiva” e a vida dos sujeitos que em diversas interações utilizam a língua de forma viva e dinâmica (BAKHTIN, 2011, p. 274).

Para compreender a charge, é importante atentar-se para esse discurso atrelado à vida, onde o verbal e o extraverbal se entrelaçam e se tornam indissociáveis. Esse discurso – o da vida - não é autossuficiente, pois ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém uma relação de proximidade com ela. Se o discurso for desvinculado da vida, perde a seus sentidos (VOLOSHINOV, 1926 [s.d.], p. 4). Desse modo, a questão que permeia esse percurso é: como relacionar o discurso verbal na vida com a situação extraverbal que o engendra?

Uma das formas é a *entoação do enunciado*, visto que ela preenche o vazio semântico de algumas palavras e atribui valor a outras. Outra é o *contexto extraverbal* que atribui à palavra um significado para o ouvinte e que se divide em: a) *horizonte espacial comum dos interlocutores*; b) *conhecimento e compreensão comum da situação por parte dos interlocutores* e c) *avaliação comum da situação*. A união desses elementos do *contexto extraverbal* constitui o *horizonte espacial e ideacional* compartilhado pelos falantes (VOLOSHINOV (1926 [s.d.])).

No que tange à *entoação*, segundo Voloshinov (1926 [s.d.]), de fato, ela não é passiva, pois pode transmitir insatisfação, reprovação, indignação, confirmação, entre outros sentimentos. Ela encontra-se na fronteira entre o verbal e não-verbal e, assim, o discurso entra em contato com a vida. Podemos, desse modo, estabelecer duas orientações da entoação; na primeira, o interlocutor é tido como um aliado ou testemunha; na segunda, o objeto do enunciado é visto com um terceiro participante vivo, a quem ela agrada, denigre ou engrandece. Contudo, ela não se dirige ao interlocutor, mas a um terceiro participante, chamado *herói*. Há uma tendência de a entoação dirigir-se, por trás de objetos e fenômenos inanimados, a participantes animados e agentes na vida, isto é, há uma tendência à personificação.

Aliado a entoação, o *gesto* introduz o herói, isto é, o tema/tópico que será tratado. Por sua vez, o gesto carrega o germe do ataque ou da defesa, da ameaça ou do carinho, com o contemplador ou ouvinte que possuem um papel de aliados ou testemunhas. O gesto, tanto quanto a entoação, requer o apoio coral das pessoas circundantes. Ainda, segundo Voloshinov (1926 [s.d.]), quando uma pessoa entoa e gesticula, ela assume uma posição social ativa com respeito a certos valores específicos que são condicionados pelas próprias bases de sua existência social.

No tocante ao assunto, Voloshinov (1926 [s.d.]), levanta outro importante questionamento: como relacionar o dito com o não-dito? Para o autor o discurso na vida reflete a situação extraverbal do modo como um espelho reflete um objeto e o enunciado concreto une os participantes de determinada situação como co-participantes que conhecem, entendem e avaliam a situação. Consequentemente, um enunciado concreto compreende: a *parte percebida* ou realizada em palavras e a *parte presumida*. Nesse sentido, o enunciado concreto pode ser comparado ao *entimema*³.

Podemos presumir apenas o que todos nós falantes sabemos, vemos e amamos; o que eu vejo, conheço e amo não pode ser presumido. Portanto, o “eu” pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do “nós”. Desse modo, cada enunciado nas atividades da vida é um *entimema* social objetivo (VOLOSHINOV, 1926 [s.d.]).

O enunciado (concreto) igualmente não pode separar-se do contexto, caso contrário, perde toda a sua significação. Isso nos faz pensar, por exemplo, que muitas vezes se o sujeito desconhece o contexto pragmático imediato não compreenderá os enunciados em questão.

³ Entimema: forma de silogismo em que uma das premissas não é expressa, mas presumida.

Tendo em vista essa reflexão, na terceira parte dessa seção, trazemos de forma breve algumas questões a respeito do contexto extra verbal das charges em estudo neste artigo.

2.3 Sobre o discurso político do MENSALÃO: um breve contexto

Mensalão - foi assim que ficou conhecido e popularizado o *esquema de compra de votos de parlamentares*, deflagrado no primeiro mandato do Ex-Presidente da República do Brasil - Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, mais conhecido pela sigla PT (DUARTE, 2007).

Foi o então deputado federal *Roberto Jefferson* quem popularizou o neologismo *mensalão* em entrevista que deu repercussão nacional ao escândalo. *Mensalão* vem de “mensalidade”, “mesada” paga (em torno de R\$ 30.000,00 reais) a deputados por votarem a favor de projetos de interesse do Poder Executivo. Nesse evento, Jefferson acusou o então Ministro da Casa Civil – *José Dirceu* - de ser o mentor do esquema. A mídia sensacionalista, por sua vez, adotou o termo para se referir ao caso. A primeira referência ao escândalo em importante veículo de comunicação, ocorreu no jornal Folha de S. Paulo, na matéria de 6 de junho de 2005.

Trata-se de um esquema bem organizado. Segundo Duarte (2007), um núcleo ficava responsável pela compra dos votos e também pelo suborno, por meio de cargos em empresas públicas. O Ministro da Casa Civil na época foi apontado como o chefe do esquema. *Delúbio Soares*, tesoureiro do PT, era quem efetuava o pagamento aos “mensaleiros”. Com o dinheiro em mãos, o grupo também teria saldado dívidas do PT e gastos com as campanhas eleitorais. *Marcos Valério* Fernandes de Souza, publicitário e dono das agências que mais detinham contrato de trabalho com órgãos do governo, seria o operador do *mensalão*. Valério arrecadava o dinheiro junto a empresas estatais e privadas e em bancos, através de empréstimos, os quais nunca foram pagos. *Fernanda Karina Somaggio*, ex-secretária do publicitário, foi uma das testemunhas que confirmou o esquema, o apelidando de “*valerioduto*”. Ainda outras figuras de destaque no governo e no PT também foram apontadas como participantes do *mensalão*, tais como: *José Genoio* (Presidente do PT), *Sílvio Pereira* (Secretário do PT), *João Paulo Cunha* (Presidente da Câmara dos Deputados), Ministro das Comunicações, *Luiz Gushiken*, Ministro dos Transportes, *Anderson Adauto*, e até mesmo o Ministro da Fazenda, *Antonio Palocci*.

O próprio Jefferson poupou o presidente das acusações, o qual negou conhecimento do caso. Desse modo, o Ex-Presidente Lula conseguiu se manter no cargo e se reeleger, em 2006.

Mas em 2007, mesmo depois de dois anos após a denúncia, o Supremo Tribunal Federal (STF) acatou a denúncia da Procuradoria e abriu processo contra quarenta envolvidos no escândalo, acatando praticamente todas as denúncias feitas contra os acusados. Em 2011, após o mandato de Lula, o relatório final da Polícia Federal confirmou a existência do mensalão e veio a público o relatório de 332 páginas comprovando o desvio de dinheiro público.

O julgamento do mensalão iniciou em 2 de agosto do ano de 2012. Até o dia 06 de dezembro do presente ano, já ocorreram 50 sessões, estando o caso em processo de finalização. O STF, em princípio condena 25 dos 37 réus, e atribui penas, que somadas, atingem 282 anos de prisão e multas de R\$ 22,7 milhões. O grande nome do *mensalão* tem sido o do Ministro do STF Joaquim Barbosa, o qual conquistou a opinião pública pela sua atuação no julgamento. Barbosa bravamente reverte o fato histórico de o STF, desde sua criação, em 1824, nunca ter condenado nenhum político.

3. Sobre o objeto de estudo: descrição e proposta de construção de sentidos

Nosso olhar, neste artigo, se volta para *charges* que de diferentes formas avaliam questões políticas, a respeito do MENSALÃO. Selecionamos *charges* que contemplam quatro diferentes situações, as quais poderíamos classificar como quatro etapas do mensalão que configuram o próprio desenrolar do assunto na mídia em geral. As *charges* foram divididas, de maneira que pudéssemos discutir a respeito de cada uma das etapas desse caso político. A análise se procederá nas seguintes partes: 1) *Episódio comum na política brasileira* (seção 3.1); 2) *Episódio dos passaportes* (seção 3.2); 3) *Um novo herói brasileiro* (seção 3.3); e, por último, 4) *Fim da impunidade dos políticos* (seção 3.4). São todas *charges* que datam do mês de novembro e dezembro do ano de 2012 - veiculadas pelo Jornal das Charges.

A análise foi feita com base nos seguintes conceitos propostos por Voloshinov (1926 [s.d.]) em *O discurso na vida e o discurso na poesia*: a) *entonação*; b) *falante, interlocutor e herói (tópico)*; c) as relações entre o *dito* e o *não-dito* através da análise da *parte percebida* e da *parte presumida (entimema)*; e, por fim, d) *relações dialógicas* entre as *vozes sociais* que avaliam o *tópico* Mensalão. Buscamos, por meio da análise, entender de forma crítica a construção de sentidos nesse discurso que possui estreita relação com a vida e com os fatos cotidianos.

3.1 Episódio comum na política brasileira: os políticos e a mídia mudando o foco

Analisando as diversas vozes sociais que tratam da política brasileira, percebemos que em muitas a política em nosso país é caracterizada por demonstrar uma falta de seriedade, um descaso com as questões mais essenciais como saúde, educação e segurança. Cabe ressaltar, do mesmo modo, que entre os inúmeros adjetivos negativos, está o de corrupta. O escândalo do mensalão faz reverberar inúmeros discursos que vinculam a política à subversão das normas e ao famoso “jeitinho brasileiro”, circulando em diversas vozes sociais a ideia de ser comum a política brasileira estar vinculada a casos de corrupção. Assim, em relação tensa com essas vozes circulam ainda os já-ditos a respeito das variadas formas que os políticos envolvidos no escândalo encontram para desvirtuar o povo e continuar realizando suas práticas ilícitas.

O chargista, por meio de um texto bastante provocador, na **charge 1**, deixa entrever o diálogo com essas valorações sociais, utilizando elementos que enquadram o político brasileiro nesse contexto “comum” de corrupção e tentativas de passar despercebido pela mídia. Trata-se de uma crítica, que articula muito bem entre a linguagem *verbal* e *não-verbal*. O sentido é, assim, construído por meio do diálogo entre esses dois elementos. No elemento verbal, conhecemos os protagonistas, porém apenas como “acusados do mensalão”, pois os rostos não se mostram – não aparecem na sua individualidade. Conhecemos ainda a notícia do jornal que eles carregam “Brasil vai disputar ouro no futebol”. Mas é apenas na relação do *verbal* com o *contexto extra-verbal* que o engendra que esses elementos ganham sentido.

Percebemos nessa charge a entonação de concordância com as vozes que vinculam o futebol a uma grande importância social. Assim, entendemos que a fim de desviar a atenção do povo do escândalo do mensalão, para um acontecimento que diz respeito ao país como um todo - um assunto que é considerado paixão nacional, um *horizonte ideacional* compartilhado pelos interlocutores – a mídia (representada pela figura do jornal impresso) traz o futebol como principal pauta de assuntos a serem noticiados.



Figura 1: Charge 1

Fonte: Blog do Diário de Pernambuco (Cassio Zirpoli)

<http://blogs.diariodepernambuco.com.br/esportes/?p=66723> - Acesso em 20.11.12.

Não há falas nessa charge, mas a relação entre a *parte percebida* e a *parte presumida*, o *entimema*, fornece as pistas necessárias para o interlocutor construir os sentidos de que é mais importante noticiar fatos futebolísticos do que tratar da corrupção que acontece no país, na mesma época das Olimpíadas. Há uma tentativa igualmente de mudança do *herói* bakhtiniano, isto é, a charge deixa reverberar a ideia de que o mensalão deixa de ser o centro das discussões no país e passa o futebol a ocupar esse centro.

Para construir esse sentido, a charge cria uma cena de fuga, de políticos. Assim, num *gesto* de fuga, de passar despercebido, os políticos se escondem atrás das figuras dos jornais. Em outras palavras, escondem seus reais feitos atrás de notícias que desvirtuam o povo do olhar sob eles, na certeza da impunidade. É interessante salientar que há um enunciado na parte superior esquerda da charge que permite essa leitura, pois fica evidente ao interlocutor que “Acusados do mensalão” são aquelas figuras (os políticos envolvidos no escândalo) escondidas atrás dos jornais, atrás das notícias do futebol.

Há também presente nesta charge uma *relação dialógica* de discordância com a própria esfera midiática que acaba contribuindo para a alienação do povo, uma vez que em tempos de corrupção na política, os meios de comunicação e suas diversas vozes parecem enfatizar mais a importância do futebol do que a situação dos políticos envolvidos no mensalão. Nesse sentido percebemos a ideia de que os políticos criam um círculo de (maus) feitos vicioso, que passa a ser corriqueiro no nosso país, ou seja, essa ideia se cristaliza e passa circular nos diferentes discursos.

3.2 Episódio dos passaportes

A esfera midiática, em diversos gêneros do discurso, fez circular, ao longo do julgamento do mensalão, inúmeros discursos envolvendo o Ministro Joaquim Barbosa e sua determinação da apreensão de passaportes - inclusive de estrangeiros - dos acusados envolvidos no escândalo. Nesse contexto, o Ministro justificou sua decisão criticando o comportamento de alguns réus por terem viajado ao exterior na fase final do julgamento. Barbosa considerou que tal comportamento dava a impressão de serem pessoas fora do alcance da lei.

Na **charge 2**, o chargista projeta em seu discurso as vozes que representariam a opinião pública a respeito da entrega do passaporte. Tais vozes fazem reverberar sentidos de descrédito do povo nas ações tomadas pelos políticos. Ocorre nesse discurso uma crítica contundente ao sistema político brasileiro e um desacordo que podem ser percebidos *no dito*, por meio das expressões linguísticas e pela pontuação: “Não se deixe enganar...” e “Com certeza é falso!”. As reticências parecem demonstrar uma continuidade, no sentido de alertar para outros acontecimentos em que os políticos foram desonestos ou para promover uma reflexão sobre o contexto de corrupção circundante. Nesse sentido, a entonação do locutor – o chargista – fica evidente pela concordância com as vozes que propagam o descrédito nos políticos, a falsidade de suas ações e encaminha seu discurso para uma acentuação de valor negativa sobre a política brasileira.

Em *relação dialógica* a esses aspectos temos ainda marcas entonativas como o ponto de exclamação que faz surgir a ideia de “não há esperança, eles sempre escapam das penalidades, isto é comum”. Aqui a repulsa do povo – ilustrada pela *relação dialógica* entre os interlocutores - denota que o povo já não acredita mais nas boas intenções dos políticos. É essa *entoação*, essa *avaliação* comum da situação, que dá o tom de crítica à charge, causando também efeitos de humor. A entoação, nessa perspectiva, “estabelece um elo firme entre o discurso verbal e o contexto extraverbal” (VOLOSHINOV, 1926 [s.d.], p. 6).



Figura 2: Charge 2



Figura 3: Charge 3

Fonte: Charge 2 (Newton Silva para A Charge online), Charge 3 (Jarbas para o Diário de Pernambuco) In: Jornal das Charges <http://www.chargeonline.com.br/index.htm> - acesso em 01.12.12

A **charge 3** também faz parte desse universo dialógico de discursos sobre o *tópico* “apreensão dos passaportes”. Nesta charge, o locutor representa por meio de palavras e imagens a entrega do passaporte de *José Dirceu* (um dos acusados e então Ministro da Casa Civil) ao Ministro Barbosa. José Dirceu se mostra com uma expressão séria, fechada, em um *gesto* de possível desagrado com a situação, *presumido* não só pela sua expressão, mas igualmente pelo seu silêncio. Esse gesto de desagrado de Joaquim Barbosa e o martelo em tamanho grande entram em relação dialógica com a palavra “carimbadinha”, deixando entrever uma entonação irônica a respeito do *tópico*, uma vez que “carimbadinha” não tem sentido, nesta charge, de carimbada leve, ligeira, pequena, mas essa palavra toma sentidos de combate à corrupção. É importante notar que o locutor nesse discurso atribui valorações sociais e ideológicas positivas a respeito de atitudes tomadas pelo Ministro, concordando com vozes que também valoram dessa forma e discordando de vozes que porventura não aprovam as medidas tomadas por Barbosa.

O *gesto* de Barbosa, de se posicionar com o martelo, diga-se de passagem, bastante imponente, nessa relação do *dito* e do *não dito*, demonstra sua sede pela punição dos mensaleiros. Novamente o *gesto* une os dois elementos. O martelo⁴, por sua vez, possui toda

⁴ A prática de *uso do martelo* se popularizou nos EUA, costume que se copiou da Inglaterra. A origem do instrumento se dá na mitologia escandinava, em referência a Thor – o deus dos trovões. Segundo a lenda, Thor seria o dono de um martelo mágico, cujo nome era Mjollnir, que nunca erra o alvo. Thor o segurava com luvas de ferro e um cinturão que duplicava sua força. O juiz, ao usar o martelo, faz menção a sua autoridade. Embora o martelo tenha toda essa simbologia, no Brasil, essa prática não se faz comum em julgamentos. Aqui o martelo é substituído por uma espécie de campainha – evolução da sineta, a qual representa, como nos navios, a disciplina e a ordem necessária ao ambiente (Amorim; Feijó, 2007).

uma simbologia na área jurídica, que faz alusão ao peso da justiça. O *gesto*, então, passa a ser um elemento fundamental nessa construção de sentido e essa sede de justiça entoada pelo Ministro abre espaço para a instauração de vozes que atribuem ao referido Ministro um status de herói por combater a corrupção. Na próxima parte dessa seção, analisaremos de que forma ocorre essa valoração em torno de Joaquim Barbosa.

3.3 Um novo herói brasileiro

O histórico de impunidade nos julgamentos políticos no Brasil remonta o ano de 1824, data de criação do STF. Esse fato faz com que alguns políticos brasileiros, na certeza da impunidade, cometam seus delitos “de colarinho branco” à vontade. O Ministro Barbosa, ao ter uma atitude ostensiva contra as barbáries da corrupção dos políticos – no caso do mensalão, tem ganho a opinião pública e parece que, pela primeira vez na história do Brasil, os políticos estão se amedrontando.

Nas sessões do julgamento do mensalão, Barbosa veste uma capa preta e longa que mantém certa formalidade e atribui a ele um ar de respeito. Essa forma de vestir tem dado ao Ministro igualmente um status de super-herói, que pode ser comparado ao Batman (herói das histórias em quadrinhos), de acordo com Dearo (2012). Barbosa⁵, bem como a personagem Batman, tem um histórico de vida sofrido. Ao mesmo tempo, Barbosa demonstra muita garra e inúmeras conquistas. Batman diferentemente dos demais super-heróis com poderes sobre-humanos usa apenas o intelecto e suas habilidades investigatórias na guerra contra o crime. Barbosa, por sua vez, se vale dos mesmos atributos.

Na **charge 4**, essa *relação dialógica* instaurada pela proximidade entre as duas histórias de vida - abordada anteriormente - não fica evidente se considerarmos apenas o *dito*. É necessário ter acesso ao contexto sócio-histórico e ao contexto pragmático *extraverbal* para construir esses sentidos e estabelecer um paralelo entre ambos Batman e Barbosa. Outro aspecto que chama a atenção, na charge 4, é o *gesto* de fuga e a *entonação* de pavor dos políticos que ficam *pequeninos* diante do *grande* Barbosa.

⁵ Barbosa é afrodescendente, oriundo de uma família humilde do estado de Minas Gerais, cujos pais eram pedreiro e dona de casa. Aos 16 anos o garoto foi para Brasília, arrumou emprego no Correio Braziliense e terminou o ensino médio em uma escola pública. Obteve bacharelado em Direito na Universidade de Brasília, onde em seguida realizou Mestrado em Direito do Estado. Foi Oficial de Chancelaria do Ministério das Relações Exteriores, obteve aprovação no concurso para Procuradores da República e licenciou-se para estudar na França, onde realizou o seu Curso de Doutorado. É fluente nos idiomas francês, alemão, inglês e espanhol (STF, 2012)

Por meio desses elementos analisados, percebemos a ideia reverberada de que Barbosa seria, então, o "Batman" afrodescendente disposto a combater os criminosos de colarinho-branco da Gotham do Planalto. Há aqui um *entimema*, que nos permite construir esse sentido e nos permite observar a valoração positiva dada às atitudes políticas do Ministro.

A sátira, na charge 4, se dá também por intermédio da fala do Batman, comentando com o Super Homem sobre o “poder” de Barbosa, questionando o que ele teria de tão especial naquela capa. A palavra “capa” aparece em letra maiúscula, possivelmente para chamar a atenção à suposta semelhança entre a capa de Barbosa e a de Batman. No entanto, se Batman é conhecido de Barbosa o contrário não é recíproco. Esse desconhecimento e questionamento de Batman (o famoso e tradicional super-herói *ameaçado* de perder seu trono para um herói até então desconhecido), em relação a Barbosa, confere ironia ao texto.

Além disso, percebemos vozes sociais valorativas a respeito dos políticos envolvidos no escândalo. Na voz do super-herói que questiona o poder da capa, percebemos a mobilização da palavra “bandidos” para se referir aos políticos. Essa palavra faz surgir sentidos bastante negativos e uma *entoação* de que os políticos que participam do Mensalão são malfeitores sociais. Tais bandidos são combatidos pelo “herói Barbosa” por gestos aprovados socialmente em diversos discursos que circulam na mídia.

O questionamento por parte de super-heróis consagrados socialmente a respeito do “poder” da capa de Joaquim entra em *relação dialógica* com o *tópico* – Joaquim Barbosa como super-herói - da charge 5.



Figura 4: Charge 4

Fonte: Charge 4 - Blog conexões inevitáveis
<http://conexoesinevitaveis.blogspot.com.br/2009/04/bate-boca-no-tribunal-joaquim-barbosa.html>
 Acesso em 20.11.12



Figura 5: Charge 5

Fonte: Charge 5 (Samuca para o Diário de Pernambuco em 12.10.12)

In: Jornal das Charges

<http://www.chargeonline.com.br/index.htm>

Acesso em 01.12.12.

A **charge 5**, escrita para o Diário de Pernambuco, também faz alusão à figura do herói. No *dito* - no *elemento verbal* - o Ministro Joaquim Barbosa é chamado de *Super Joaquim*, referindo-se a ele como um SUPER-HEROI. Ao lado dele, está o Super-Homem, abaixo estão o Homem Aranha e o Batman. O verbo “*quero*” (no presente do indicativo) enfatiza o desejo do menino em adquirir o boneco. Aliado a essa avaliação de super-herói, no contexto extraverbal estão o *gesto* e a *entoação* de felicidade do menino ao ver o *Super Joaquim*, demonstrados por meio do sorriso e do braço levantado, apontando para o brinquedo de desejo.

O *contexto extraverbal* da charge 5 permite ainda construir outros sentidos. Quais sejam, o do próprio tema do herói, enquanto modelo e o de criança, enquanto futuro do país. Indo além da questão da semelhança da capa utilizada pelo Barbosa e pelo Batman, nos chama a atenção o fato de Barbosa ser comparado a um super-herói – que é fictício, e não a um herói humano. Essa relação se dá talvez pela falta de heróis reais, de modelos brasileiros que tivessem feitos parecidos ao do Ministro, pois a história nos aponta uma carência de atitude contra a impunidade política. Ou, ainda, quem sabe, pela ideia de que super-heróis são imortalizados, são seguidos, endeusados e dificilmente caem em esquecimento. O que ocorre é que heróis reais ou fictícios são necessários aos seres humanos, enquanto modelos sociais que são construídos por meio de uma memória coletiva.

A criança de hoje será o adulto que no futuro, enquanto cidadão precisará tomar uma posição ativa socialmente. Ela, em especial, necessita de modelos a serem seguidos e precisa também de modelos contra a impunidade política. Pois, a partir dessa relação, desse contato com o ‘herói’ esse indivíduo tem potencial de desenvolver uma postura não passiva, que se coloca e se posiciona contra a corrupção. Enfim, o discurso nessa charge dialoga tensamente com discursos que propagam a responsabilidade dos jovens para a mudança de um país. É a aceitação e acentuação positiva da instauração desse novo herói – um herói essencialmente político – que efetiva a valorização das atitudes do Ministro. Desse modo, diante do exposto, a relação entre o *elemento verbal* e o *contexto pragmático extraverbal* permite extrair significados outros, permite um contato com a unicidade na construção de sentidos.

Tais sentidos são ricos em sua natureza, pois são vinculados à vida social e abrem espaço para novos diálogos sociais e novos paradigmas políticos propagados em discursos. A próxima parte desta seção de análise estabelece relações dialógicas com o tópico – Joaquim Barbosa como super-herói – e traz à tona efeitos de sentido de luta contra injustiças e impunidades promovidas pelo Ministro em suas atitudes.

3.4 Fim da impunidade dos políticos

No Brasil, há um discurso social que circula principalmente na esfera midiática quando se refere ao contexto político, o qual segue: “No Brasil, tudo acaba em pizza.”, isto é, “nunca dá nada”, nunca se toma uma posição firme e se pune os responsáveis por algum ato que prejudique a sociedade. A **charge 6** acentua positivamente a luta contra a situação de tudo acabara em pizza, mostrando o Ministro Joaquim chutando uma pizza. Pelo *contexto pragmático extraverbal*, é possível associar, “ele está acabando com a impunidade”, ou seja, através das ações desse “herói” sentidos de punição aos culpados emergem por meio de seu *gesto* de chutar a pizza. Em seu rosto, a *entoação* e a avaliação quanto ao fato fica evidente.

A pizza personificada com um rosto e com voz, por sua vez, faz cara de quem não gostou – em um *gesto* de desagrado. A pizza, nesse contexto, representa a corrupção e a tradição de impunidade dos políticos. Sem o *presumido*, ou seja, sem entender as vozes sociais que surgem da figura da pizza, presente no *entimema* não é possível extrair sentido dessa charge, sendo ele, portanto, um elemento crucial para compreender esse gênero discursivo e sua função de crítica social.



Figura 6: Charge 6

Fonte: Charge 6 e Charge 7 (Nani para A Charge Online); - Acesso em 01.12.12.



Figura 7: Charge 7

Para finalizar, a fim de regozijar todos os brasileiros, o tópico da **charge 7** é a prisão de políticos corruptos, que, por sua vez, parece ser a consequência da atitude entoada na charge 6. A charge 7, dessa forma, mantém *relações dialógicas* com discursos que incitam a necessidade da prisão de políticos corruptos para que haja de fato justiça social no país. O discurso dessa charge, então, deixa entrever a expectativa sócio-ideológica acentuada de maneira positiva de que todo brasileiro deseja ver “os ladrões de colarinho branco atrás das grades – presos por seus

atos ilícitos”. Há aqui a presença de uma *relação dialógica* entre o dito “*E o sol quadrado em raios fúlgidos...*” e o não dito – “*Ouviram do Ipiranga as margens plácidas...*”, que faz alusão ao hino nacional brasileiro. Verifica-se, assim, um discurso que retoma outro, ficando evidente a presença marcada de diversas vozes sociais. Essa multiplicidade de vozes, aliada ao *gesto* de pavor, surpresa e indignação dos mensaleiros, confere um tom irônico ao discurso.

4. Palavras finais

O discurso na vida se efetiva através do discurso verbal e da situação pragmática extraverbal que o engendra. Tal discurso não pode ser separado desses dois aspectos sem perder sua significação, uma vez que a situação extraverbal está longe de ser causa externa de um enunciado.

De acordo com a teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, a relação entre o verbal e não-verbal, entre o dito e o não-dito se dá por meio da entoação, do gesto, do conhecimento do contexto extraverbal e do espaço comum dos participantes do discurso, assim como da parte percebida e parte presumida – o entimema e ainda das relações entre falante, interlocutor e herói. São todos esses elementos, indissolúveis no todo do enunciado, e, por meio das relações dialógicas entre eles [os elementos] os sentidos se constroem e se (re)atualizam a cada novo contexto de uso da linguagem.

Tentamos, nesse estudo, mostrar de que forma esses elementos se entrelaçam, através da análise de uma sequência de charges sobre fatos do MENSALÃO. A charge, embora seja um discurso conciso e curto, se constrói na complexidade de elementos verbais e extraverbais. Desse modo, configura um texto bastante complexo, crítico e essencialmente dialógico. Devido a tais características, os elementos mencionados se mostram eficientes na construção de um alicerce profundo para uma análise rica da charge.

Assim, percebemos, por meio das análises, que cada charge fez emergir diversos outros discursos que circulam socialmente sobre a situação da política brasileira. Apareceram desse modo, vozes que acentuam positivamente a luta contra a impunidade, vozes sociais que acentuam negativamente o desvio de olhar midiático para outras questões como o futebol, por exemplo. Entender tais valorações torna-se relevante do ponto de vista social, uma vez que possibilita-nos construir um olhar crítico a respeito de um assunto que afeta diretamente a vida dos sujeitos. Do ponto de vista teórico, tais discussões, à luz da teoria bakhtiniana, ampliam as

possibilidades de aplicação de conceitos teóricos e filosóficos em discursos reais, vivos e dinâmicos como é o caso das charges analisadas.

Por fim, salientamos que as charges aqui exploradas, foram vistas apenas sob um olhar teórico. No entanto, uma abordagem dialógica do discurso sempre abre discussão para diversos outros olhares teóricos possíveis. Assim, almejamos que o debate a respeito desses discursos não se esgote neste estudo, outros aspectos podem ainda ser considerados, uma vez que as vozes sociais a respeito de um *herói* são múltiplas e inconclusas na cadeia da comunicação discursiva.

Referências bibliográficas

AMORIM, C.; FEIJÓ, B. Para que serve aquele martelo usado por juízes? **Revista Galilei: o prazer de conhecer**. Edição 187 – fevereiro, 2007. [acesso em 01.12.2012]. Disponível em <http://revistagalileu.globo.com/Galileu/0,6993,ECT705278-1716-6,00.html>

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato**. São Carlos: Pedro & João Editores, (2010) [1920].

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. [1929]. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. (2011). **Estética da criação verbal**. SP: Martins Fontes, (1979) [1952-53].

_____. (2011). **Estética da criação verbal**. SP: Martins Fontes, (1979) [1952-53].

_____. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance** [1975]. Trad. Aurora F. Bernardini et. al. 4. ed. São Paulo: Editora da UNESP, Hucitec, 1998.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.) **Marxismo e Filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. (1929). Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

DEARO, G. Fabricante de máscaras de borracha diz: o Joaquim Barbosa é o Batman. **Revista Veja** – Política & Cia, outubro, 2012. [acesso em 25.10.12] Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/politica-cia/fabricante-de-mascaras-de-borracha-diz-o-joaquim-barbosa-e-o-batman/>

DUARTE, L. (2007). **Mensalão**. Em: InfoEscola: navegando e aprendendo, setembro de 2007. [acesso em 08.10.2012] Disponível em <http://www.infoescola.com/politica/mensalao/>

EGUTI, C. A. (2001). **A Representatividade da oralidade nas Histórias em Quadrinhos**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, Dissertação.

FARACO, C. A. (2009). **Linguagem & Diálogos: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial.

SILVA, D. B. (2005). A charge em sala de aula. **Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**. [acesso em 10.02.2012] Disponível em:

<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/03.htm>

SOBRAL, A. (2009). **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. (1926). **Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)**. Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza. Circulação restrita, [s.d.]. p. 1-16.

BIOGRAFIA DE JOAQUIM BARBOSA – [acesso em 01.12.12] Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Joaquim_Barbosa

BLOG CONEXÕES INEVITÁVEIS – [acesso em 20.11.12] Disponível em:

<http://conexoesinevitaveis.blogspot.com.br/2009/04/bate-boca-no-tribunal-joaquim-barbosa.html>

BLOG DO DIÁRIO DE PERNAMBUCO – [acesso em 20.11.2012] Disponível em:

<http://blogs.diariodepernambuco.com.br/esportes/?p=66723>

ESCÂNDALO DO MENSALÃO – [acesso em 08.10.2012] Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Esc%C3%A2ndalo_do_Mensal%C3%A3o

EPISÓDIO DOS PASSAPORTES – Estadão – [acesso em 09.11.2012] Disponível em:

<http://estadao.br.msn.com/ultimas-noticias/mensalao/story.aspx?cp-documentid=254656529>

JORNAL DAS CHARGES - O melhor do humor gráfico brasileiro na Internet - ano XVII-

[acesso em 01.12.2012] Disponível em: **Online** <http://www.chargeonline.com.br/index.htm>

JULGAMENTO DO MENSALÃO - Estadão – [acesso em 06.12.2012] Disponível em

<http://topicos.estadao.com.br/mensalao>

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL – [acesso em 20.11.2012] Disponível em:

<http://www.stf.jus.br/portal/ministro/verMinistro.asp?periodo=stf&id=39>

Artigo recebido em: 22.12.2013

Artigo aprovado em: 28.02.2014

Aforizações e títulos: construção de cenografias em notícias de jornais impressos¹

Aphorisation and headlines: scenography construction in printed newspaper's news

Raquel Tiemi Masuda Mareco*
Maria Célia Cortez Passetti**

RESUMO: Ao estudarmos as relações de sentido na circulação dos acontecimentos político-midiáticos entre diferentes veículos comunicativos, partimos dos debates políticos televisivos do segundo turno das eleições presidenciais 2010, e fomos para as notícias veiculadas sobre eles nos jornais impressos *Folha de S. Paulo* e *O Estado de S. Paulo*, buscando observar como os títulos das notícias e as aforizações contribuem para a construção de cenografias, fundamentais na acirrada disputa por votos do eleitorado brasileiro entre Dilma Rousseff (PT) e José Serra (PSDB). Para tanto, embasamo-nos, principalmente, nos estudos de Dominique Maingueneau sobre cena enunciativa e sobre enunciados destacáveis e destacados. Consideramos os aspectos técnicos como parte do funcionamento discursivo dos títulos e verificamos que eles tendem a antecipar a cenografia a ser construída pelo conjunto de elementos que compõem a página do jornal, e as aforizações, principalmente as que estão em posição de destaque, podem legitimar/confirmar ou não a cenografia apresentada pelos títulos. Nos textos analisados, os títulos anteciparam uma cenografia pretendida, mas esta nem sempre foi legitimada pelas aforizações em posição de destaque.

PALAVRAS-CHAVE: Aforizações. Cenografia. Discurso político-midiático.

ABSTRACT: In studying the meaning relations in the broadcasting of political and media events between different communicative vehicles, we started from the televised political debates of the presidential elections second round in 2010, and went to the news about them in the newspapers *Folha de S. Paulo* and *O Estado de S. Paulo*, aiming to observe how the news headlines and aphorisation contribute to construct scenography, which has fundamental role in the fierce competition between Dilma Rousseff (PT) and José Serra (PSDB) for the Brazilian electorate vote. Therefore, we based especially on Dominique Maingueneau studies about enunciate scene and about detachable and detached statements. We consider the technical aspects as part of the discursive working of the headlines and we found that they tend to anticipate the scenography to be constructed by the set of elements that make up the newspaper's page, and the aphorisation, especially those in a prominent position, can legitimise/confirm whether or not the scenography presented by the headlines. In the analysed texts, the headlines anticipated the intended scenography, which was not always legitimated by aphorisation in a prominent position.

KEYWORDS: Aphorisation. Scenography. Political media discourse.

¹ Este artigo representa um recorte de uma dissertação de mestrado que visou observar como as falas de sujeitos políticos proferidas durante o debate foram veiculadas nas páginas dos jornais impressos.

* Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Letras pela mesma instituição. Integrante do Gepomi – Grupo de Estudos políticos e midiáticos do CNPq

** Doutora em Letras, professora associada da Universidade Estadual de Maringá, pesquisadora da Fundação Araucária (PR), líder do Gepomi – Grupo de Estudos políticos e midiáticos do CNPq.

1. Considerações iniciais

Os debates políticos televisivos do segundo turno das eleições presidenciais brasileiras de 2010 foram de fundamental importância na acirrada disputa entre Dilma Rousseff (DR), do Partido dos Trabalhadores (PT) e José Serra (JS), do partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Sendo assim, as notícias sobre esses debates também tiveram sua importância nessa disputa.

Os leitores dos jornais que não assistiram aos debates (e também os que assistiram) se deparam com uma cenografia² construída pelo jornal, por meio de elementos como o título, o corpo do texto, os destaques, as imagens, entre outros. Dentre esses elementos que fazem parte da construção de cenografias, enfocamos, neste trabalho, os títulos das notícias e os enunciados em destaque atribuídos a DR e JS (aforizações).

O título de uma notícia legitima-se através de seu texto. Apesar disso, não deixa de ser uma unidade textual autônoma, sendo frequentemente destacado e citado. Confirmando a autonomia do título, sabe-se que sua leitura sem a leitura da notícia é praticada por qualquer leitor apressado que folheia um jornal. Por isso, o título é tão importante na construção de cenografias. Ele antecipa a cenografia que será confirmada/legitimada pelos outros elementos que compõem a página do jornal. Dentre esses, as aforizações que se encontram em posição de destaque.

No contexto midiático, o enunciador jornalista destaca, com ou sem alterações, a fala de outros, realizando um processo que Maingueneau (2008b; 2010) chama de aforização. A aforização é um fenômeno muito utilizado pela mídia, pois ao abordar assuntos diversos, ela recorre a discursos de outrem para legitimar o seu dizer e, muitas vezes, precisa alterá-los para que eles sejam compreensíveis pela maioria dos leitores.

Sendo assim, podemos considerar que os títulos e as aforizações são os principais elementos na construção de cenografias na mídia impressa e podem ser utilizados para enaltecer ou denegrir a imagem de um sujeito político perante os leitores do jornal no qual elas foram veiculadas. Portanto, analisar a construção discursiva de cenografias nos proporciona resultados que nos permitem perceber o funcionamento da instituição midiática como uma maquinaria que se posiciona, se manifesta, ainda que se pretenda imparcial.

² Abordaremos esse conceito na seção 2.

Neste artigo buscamos observar o funcionamento discursivo na construção de cenografias em notícias, sobre os debates televisivos, nas páginas da *Folha de S. Paulo* e de *O Estado de S. Paulo*. Mais especificamente, buscamos observar como os títulos das notícias³ e as aforizações⁴ contribuem para a construção de cenografias. Para tanto, nos embasamos, principalmente, nos estudos de Dominique Maingueneau sobre cena enunciativa e sobre enunciados destacáveis e destacados na mídia contemporânea. Apesar de incluirmos os aspectos técnicos de diagramação⁵ e as estratégias de captação do leitor, abordamos os títulos por um viés discursivo, ou seja, consideramos os aspectos técnicos como parte do funcionamento discursivo dos títulos.

Organizamos este artigo em cinco partes. Na primeira, abordamos a teoria de Maingueneau sobre a cena enunciativa; na segunda, recorremos aos estudos do autor sobre aforizações. Na terceira parte, apresentamos alguns conceitos de título embasados em teorias da comunicação e teorias discursivas. A quarta parte traz a metodologia de nosso trabalho e a análise do *corpus*. Por fim, apresentamos as considerações finais que chegamos com base nas análises.

2. Cena enunciativa

Como afirma Maingueneau (2008a, p. 93), “enunciar não é somente expressar ideias, é também tentar construir e legitimar o quadro de sua enunciação”. Esse quadro é construído pela cena da enunciação que, conforme o autor, associa três cenas de fala: a) a cena englobante; b) a cena genérica e c) a cenografia (MAINGUENEAU, 2008a; 2008b).

“A **cena englobante** é a que corresponde ao tipo de discurso” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 86, grifo do autor). Os tipos de discurso são aqueles que englobam em seu interior diversos gêneros de discurso⁶. Em nosso *corpus*, por exemplo, quando tratamos do debate televisivo e dos jornais, tratamos do tipo de discurso *mediático*, que constitui diversos gêneros,

³ Seguindo Charaudeau (2006, p. 131, grifos do autor), “propomos chamar ‘notícia’ a um conjunto de informações que se relaciona a um mesmo *espaço temático*, tendo um caráter de *novidade*, proveniente de uma determinada *fonte* e podendo ser diversamente tratado”.

⁴ Não desconsideramos os outros elementos que compõem a página do jornal, mas, por uma necessidade de recorte elegemos, para esta discussão, os dois elementos apresentados: títulos e aforizações.

⁵ A diagramação/paginação de um jornal diz respeito à distribuição/organização dos elementos gráficos no espaço delimitado da página.

⁶ “Alguns autores empregam indiferentemente ‘gênero’ e tipo de ‘discurso’, mas a tendência dominante é a de distingui-los. [...] Os gêneros de discurso pertencem a diversos *tipos* de discurso associados a vastos **setores de atividade social**” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 61, grifos originais).

como o debate e a notícia e, ao mesmo tempo, do tipo de discurso *político*, principalmente no caso dos debates.

Esses gêneros constituem a cena genérica, na qual cada gênero define seus próprios papéis: num debate televisivo, em geral, trata-se de um candidato dirigindo-se a outro candidato e a eleitores/telespectadores, sob a figura de um mediador.

O autor afirma, ainda, que as cenas englobante e genérica definem o quadro cênico do texto. “É ele que define o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 87), embora não seja com ele que o leitor se confronta, mas com uma cenografia. Esta não é um cenário dado pronto para receber um discurso, “é a enunciação que, ao se desenvolver, esforça-se para constituir progressivamente o seu próprio dispositivo de fala”. Portanto, a cenografia e o discurso se constroem e se constituem mutuamente.

[...] a cenografia é *ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra*; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, estabelecendo que essa cenografia onde nasce a fala é precisamente a cenografia exigida para enunciar como convém, segundo o caso, a política, a filosofia, a ciência, ou para promover certa mercadoria... (MAINGUENEAU, 2008a, p. 87-88, grifo do autor).

Maingueneau (2008b) cita o exemplo de um debate, que coincide com uma das cenas genéricas de nosso *corpus*. O autor assevera que os debatedores dificilmente podem enunciar por intermédio de suas próprias cenografias: “eles não têm o controle da enunciação e precisam reagir imediatamente a situações imprevisíveis suscitadas pelos interlocutores” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 118).

O autor complementa que o discurso político é um tipo de discurso propício à diversidade das cenografias: “um determinado candidato poderá falar a seus eleitores como um jovem executivo, como tecnocrata, como operário, como homem de grande experiência etc.” (MAINGUENEAU, 2008a, p.89). Para legitimar-se, uma cenografia pode apoiar-se em cenas validadas, ou seja, cenas cristalizadas na memória coletiva, a título de modelos que se rejeitam ou de modelos que se valorizam (MAINGUENEAU, 2008a).

Considerando as teorizações de Maingueneau, podemos observar, no caso das notícias dos jornais impressos que compõem nosso *corpus*, que a cena englobante é o discurso midiático/jornalístico; a cena genérica são as coerções do gênero notícia e a cenografia é a de uma contextualização, um panorama geral sobre o debate televisivo. Ressaltamos que a notícia apresenta um recorte do debate, e por meio desse recorte, ou seja, considerando o que foi excluído

e o que foi mantido é que vamos observar quais as cenografias construídas e se elas coincidem ou se divergem nos dois jornais.

3. Aforizações⁷

Segundo Motta (2009b, p. 122, grifo da autora), a lógica da aforização foi retomada por Maingueneau na conferência de 2007, “como uma proposta do autor de descrever o funcionamento dos enunciados destacados, fenômeno que considera não ter sido explicado suficientemente com o conceito de *sobreesseveração*”⁸.

Maingueneau (2008b) utiliza o termo aforização para designar o regime enunciativo específico dos enunciados destacados, focalizando suas propriedades enunciativas, pragmáticas e antropolinguísticas, que implicam descontextualização. Conforme o autor, existe uma “tensão entre a aforização e o texto que a acolhe”, uma vez que, ao contrário da enunciação textual, que inscreve cada enunciado no horizonte global de um gênero de discurso, a enunciação aforizante não se deixa enquadrar em um gênero. Isso não significa, no entender de Benites (2009), que ela seja proferida fora de qualquer gênero, sendo absoluta em si, mas, simplesmente, que ela tem a pretensão ilocucionária de ser uma palavra absoluta.

Maingueneau (2008b) identifica dois tipos de aforização: sentenciosa e pessoal. A primeira diz respeito aos enunciados já destacados, facilmente memorizáveis e sem identificação do texto de origem. “Referem-se a provérbios, ditados, adágios e *slogans*, enunciações generalizantes, naturalmente autônomas e basicamente polifônicas, cujo responsável, um ‘hiperenunciador’, encontra-se em uma instância anônima” (BENITES, 2009, p.4). Já a aforização pessoal evoca um autor particular; não é, portanto, generalizante, e tem um funcionamento semelhante ao da citação de fidelidade, como é o caso de nosso *corpus*.

A aforização, conforme concebida por Maingueneau (2008b), aproxima-se consideravelmente da citação, já que se caracteriza por ser a repetição de uma fala. Isso fica evidente tanto nos enunciados sentenciosos, voltados à repetição, quanto nos pessoais, que exibem claramente seu estatuto de citação (BENITES, 2009, p. 21).

⁷ Não desconsideramos, aqui, os conceitos de destacabilidade, citação e sobreesseveração propostos por Maingueneau. Entretanto, devido à necessidade de um recorte teórico, optamos por iniciar esse tópico já falando diretamente sobre a aforização, foco de nosso trabalho.

⁸ Maingueneau (2010, p. 11) define brevemente a sobreesseveração como “uma modulação da enunciação que formata um fragmento como candidato à destextualização”.

Quanto ao uso dos discursos direto e indireto nas citações, Maingueneau (2010) afirma que enunciados em discurso indireto podem ser aforizações quando retomam outras aforizações que tiveram destaque prévio na mídia, mas afirma também que a aforização decorre efetivamente de uma lógica de discurso direto, entre aspas ou em itálico, como ocorre no nosso *corpus* deste trabalho.

4. Títulos de notícia

Conforme o manual da Folha de São Paulo (1992, p.168), o título “é tudo que o leitor vai ler sobre o assunto ou é o fator que vai motivá-lo ou não a enfrentar o texto”. Sendo assim, podemos dizer que o título da notícia tem grande poder de persuasão, pois, é por meio dele que o leitor seleciona o que vale a pena ou não ler. Portanto, a leitura do texto na íntegra depende da atração que seu título exerça sobre o leitor.

Nesse sentido, Gradim (2000, p. 68) afirma que “os títulos anunciam o texto jornalístico que encabeçam, e são aquilo que em primeiro lugar o leitor apreende quando se debruça sobre as páginas de um jornal”.

No campo da comunicação, os títulos são estudados sob diferentes perspectivas, abordando os aspectos técnicos de diagramação (GRADIM, 2000; PINTO, 2002) e as estratégias de captação do leitor (BERTOQUE, 2010; FOLHA, 1992; GRADIM, 2000; PINTO, 2002, entre outros), que são de extrema importância em um estudo sobre títulos de notícias. Apesar de incluirmos esses aspectos, abordamos os títulos por um viés discursivo, ou seja, consideramos os aspectos técnicos como parte do funcionamento discursivo dos títulos na produção de sentidos.

Discursivamente, “o título é, sem dúvida, um enunciado que se coloca como a porta de entrada para um outro texto, um outro enunciado, do qual faz parte e cujo sentido integra” (BRAIT, 2006, p. 69). Sendo assim, a cenografia construída na página do jornal pelas aforizações, corpo de texto, destaques, ilustrações, fotografias, entre outros, é antecipada para o leitor pelo título da notícia. Em outras palavras, o título fornece ao leitor indícios da cenografia a ser construída pelo conjunto de elementos da página. Esse funcionamento discursivo é o que pode despertar ou não o interesse do leitor pela notícia, ou seja, o interesse do leitor pela notícia depende de sua identificação ou não com a cenografia antecipada pelo título.

5. Percurso de análise

Iniciamos nossa pesquisa com a coleta dos jornais *Folha de S. Paulo* (FSP) e *O Estado de S. Paulo* (ESP) em suas versões impressas, a fim de observarmos a(s) página(s) dedicada(s) à notícia sobre o debate, mais especificamente, os títulos e as aforizações. Para isso, foram incluídas as notícias sobre debates do segundo turno das eleições presidenciais 2010 veiculados por duas emissoras: Band e Globo. A seleção dessas duas emissoras teve como critério representarem, respectivamente, o primeiro e o último debate televisivo das eleições 2010.

Visando alcançar nossos objetivos, organizamos nosso *corpus* em tabelas que trazem os títulos que circularam em cada jornal e duas aforizações atribuídas a cada candidato veiculadas em posição de destaque.

Nosso percurso analítico foi organizado em duas partes, cada uma representando as aforizações relacionadas ao debate veiculado por cada emissora. Utilizamos uma figura da(s) página(s) dos jornais e uma tabela com o título da notícia e duas aforizações de cada candidato (as duas com maior visibilidade).

5.1 Debate transmitido pela Band

O debate transmitido pela Band foi realizado no dia 10 de outubro de 2010. No dia 11 de outubro de 2010, os jornais *Folha de S. Paulo* e *O Estado de S. Paulo* veicularam notícias cujos títulos são, respectivamente, “Dilma e Serra trocam acusações em duelo mais agressivo da campanha”⁹ e “No primeiro duelo, Dilma parte para o ataque a Serra”¹⁰.

A Folha de S. Paulo (FSP) veiculou a notícia sobre o debate da Band em página dupla, conforme demonstramos na figura a seguir.

⁹ Folha de S. Paulo, 11 de outubro de 2010, Poder, p. A10-A11.

¹⁰ O Estado de S. Paulo, 11 de outubro de 2010, Nacional, p. A10.



Figura 1: Título e aforizações em destaque na *Folha de S. Paulo*.

Apesar de nosso enfoque ser os títulos e as aforizações, observando uma representação ilustrativa como a fig. 1, não podemos deixar de considerar outros elementos relevantes que reforçam a cenografia construída, como, por exemplo, as cores de fundo das aforizações atribuídas a cada candidato. Elas são as cores representativas dos partidos políticos de cada candidato: vermelho - Dilma (PT), e azul - Serra (PSDB). Em um estudo sobre as cores em campanhas eleitorais, Olivo (2006, p. 5) afirma que “quanto mais força determinada cor-informação tiver dentro do repertório (principalmente pela repetição), maior será a sua recuperação pela memória e maior a antecipação no direcionamento da mensagem”.

Tabela 1: título e aforizações na Folha de S. Paulo.

Título	Aforizações - Dilma	Aforizações - Serra
Dilma e Serra trocam acusações em duelo mais agressivo da campanha	“Eu acho, Serra, que você tem que ter cuidado para não ter mil caras”.	“Em relação à questão do aborto, você disse com clareza num debate da Folha, está gravado. Você disse que era a favor da liberação do aborto. Depois, diz o contrário. Se trata de ser coerente, de não ter duas caras”.
	“Você devia responder também sobre Paulo Vieira de Souza, seu assessor, que fugiu com R\$ 4 milhões da sua campanha”.	“Estou surpreso com essa agressividade da Dilma Rousseff que está se mostrando como é de verdade”.

O debate transmitido pela Band foi o primeiro do segundo turno das eleições presidenciais 2010 e marcou uma disputa mais acirrada, na qual havia um único adversário. Portanto, é um momento decisivo na campanha de cada presidenciável. O título da notícia na FSP classifica o debate como o mais agressivo da campanha, considerando como elementos de

comparação os debates do primeiro turno que, a nosso ver, não pode ser comparado com os de segundo turno devido às diferentes condições de produção de cada momento da campanha. Além disso, ao adjetivar o debate como “duelo mais agressivo”, esse título deixa subentendido que já houve outros duelos, mas que esses não foram tão agressivos quanto o mencionado nesta notícia.

O uso da palavra duelo, em vez de debate, já instaura, nela mesma, a cenografia de luta construída pelo título. Em decorrência desse título, as aforizações são trechos de acusações de um candidato a outro, pois, por uma questão de coerência, não se poderia veicular esse título juntamente com aforizações amenas, visto que, se assim fosse, essas aforizações não legitimariam a cenografia construída pelo título e construiriam uma cenografia contrária.

Em uma das aforizações atribuídas a DR, ela alerta a possibilidade de JS ter mil caras. No debate, essa fala de DR foi proferida em resposta à fala de JS na coluna direita da tabela 1. Na outra aforização, DR retoma o caso que envolve Paulo Preto, assessor de JS que estava sendo apontado como suposto responsável pela arrecadação, em nome do PSDB e sem registro oficial, de 4 milhões de reais, que jamais teriam chegado aos cofres tucanos.

Na primeira aforização atribuída a JS, ele acusa DR de mudar de opinião em relação ao aborto, tema muito discutido durante a campanha eleitoral 2010. Considerando, segundo dados do IBGE¹¹, que a grande maioria dos brasileiros é cristã católica ou evangélica, os religiosos, em geral, tendem a ter um posicionamento contrário ao aborto. Dessa forma, veicular a hipótese de que um candidato é favorável ao aborto pode prejudicar sua imagem com o eleitor religioso, ou seja, a imensa maioria dos eleitores. Além disso, falar em aborto na relação com o PT e com DR em período de eleições expõe negativamente a candidata. Em relação à circulação de discussões sobre esse tema, Rodrigues (2002) afirma que a mídia frequentemente debate acerca das pretensões das instituições religiosas, política e médica, que buscam regular, cada uma a seu modo, o discurso e os comportamentos no domínio do aborto. “Tratando-se de um domínio associado à própria experiência da vida, a apresentação do somatório das suas posições por parte da instituição permite garantir à instituição midiática a sua autonomia institucional de promotora dos valores da visibilidade” (RODRIGUES, 2002, p. 227).

Na segunda aforização, JS acusa a adversária de apresentar um comportamento agressivo no debate, acrescentando a hipótese de que DR é agressiva por natureza.

¹¹ Segundo o Censo 2010, a população católica é de 64,6% e a evangélica é de 22,2%.

Portanto, consideramos que os elementos que compõem as páginas da FSP, principalmente as aforizações atribuídas aos candidatos, reforçam a cenografia antecipada pelo título. Em outras palavras, o leitor do jornal tem acesso a essa cenografia e pode, na maioria das vezes, aceitá-la como uma representação “fiel” do que foi o debate. Além disso, a cenografia de “duelo” construída nas páginas da FSP constrói também uma imagem de agressividade para DR, por meio das aforizações atribuídas a ela, principalmente a primeira, que acusa JS de forma enfática, e também por meio da segunda aforização de JS que legitima a imagem agressiva construída para DR.

Observemos a cenografia construída no ESP.



Figura 2: Título e aforizações em destaque em *O Estado de S. Paulo*.

O ESP veiculou a notícia sobre o debate em página única. As duas aforizações atribuídas a cada candidato foram as que estão debaixo da foto e a que está em destaque num quadro intitulado “polêmica” (em vermelho).

Tabela 2: título e aforizações em *O Estado S. Paulo*.

Título	Aforizações - Dilma	Aforizações - Serra
No primeiro duelo, Dilma parte para o ataque a Serra	“Ela (Monica Serra) disse que a Dilma é a favor da morte de criancinhas”.	“Eu nunca defendi a liberação do aborto. Você defendeu e de repente muda”.
	“Acho gravíssima a fala de sua senhora [Monica Serra], que me acusa de uma coisa antiga. coisa antiga que é contra o que o Brasil pensa”.	“Você disse que era a favor da liberação do aborto, depois, disse que era contra. Aí se trata de ser coerente, de não ter duas caras”.

Como podemos observar, o título veiculado no ESP, não só constrói a cenografia de duelo, como aponta para uma cena enunciativa em que DR ataca mais que JS, o que poderia dar a entender que teria “vencido” o duelo, já que o imaginário na cenografia de duelo/luta é o de que vence quem ataca mais. Todavia, essa imagem combativa construída para DR pode produzir efeitos de sentido opostos, pois, conforme Charaudeau (2008, p. 93, inserção nossa), essa imagem poderá “ser apreciada positivamente por aqueles que têm necessidade de identificar-se com um *ethos*¹² de ‘poder’ (‘ele sabe lutar’[ou ‘não foge à luta, enfrenta o adversário’]), mas será rejeitada por aqueles que preferem um *ethos* de ‘inteligência’ (‘aqui está um debatedor sutil e elegante’)”. Essa identificação com um dado *ethos* e com a cenografia construída em torno dele se dá pelo fato de que “todas as *cenografias* possibilitam um processo de identificação do coenunciador com a pluralidade de identidades” (MUSSALIM; FONSECA-SILVA, 2011, p. 147, grifo das autoras). De qualquer forma, o subtítulo ou a linha fina mostra que JS revidou, ou seja, também atacou, e o leitor, que se quiser saber a quem o jornal atribuirá a vitória no debate, precisará ler o texto todo.

Na cenografia do duelo, faltava a descrição de como foi a agressão, no caso verbal, feita pelos sujeitos políticos. As aforizações funcionam, então, como síntese dos pontos esperados pelos leitores na perspectiva de sumarização do debate pela mídia impressa. Assim, a primeira aforização atribuída a DR, “Ela (Monica Serra) disse que a Dilma é a favor da morte de criancinhas”, refere-se ao fato de que Monica Serra, esposa de JS teria dito que DR era a favor da morte de criancinhas, se referindo ao aborto. Essa aforização traz a memória do comunismo, mais especificamente da frase “Comunistas comem criancinhas”. Durante o período de campanha, o programa de JS associou a imagem de DR ao comunismo, apresentado por ele

¹² O *ethos* é a imagem de si que se constrói dentro da instância enunciativa, no momento em que o enunciador toma a palavra e se mostra por meio de seu discurso (MAINGUENEAU, 2008c). Consideramos que o conceito de *ethos* é relevante para a compreensão do funcionamento do discurso político-eleitoral. Entretanto, devido à necessidade de recorte, não utilizaremos esse conceito na análise do *corpus* deste trabalho.

como sinônimo de baderna, desordem, ilegalidade. A outra aforização atribuída a DR retoma o mesmo caso da primeira. Importante observar que DR ataca justamente no ponto em que estava sendo mais criticada e perdendo votos, ou seja, ela precisava se defender das acusações, mas o fez em um tom de agressividade e de indignação interpelando o telespectador a aderir ao lugar de vítima que constrói para si, porque esse é o tom exigido para se vencer um duelo.

As duas aforizações atribuídas a JS também trazem o tema aborto, mais especificamente o fato de que DR teria mudado de opinião em relação a esse tema por questões eleitoreiras. Vê-se, então, o “contra-ataque” de JS, ao construir uma imagem negativa para DR, ou seja, o de que ela não teria palavra.

Considerando discursivamente o título e as aforizações em destaque, observamos que o título buscou construir uma cenografia de duelo sobre o tema aborto, que esteve presente nas quatro aforizações destacadas pelo ESP. Nesse “duelo”, segundo a cenografia construída pelo título da notícia do jornal, DR foi quem mais atacou e, em um duelo, quem mais ataca, vence. Portanto, a cenografia construída no título produz no leitor o sentido de que DR teria se saído melhor do que JS no debate transmitido pela Band. Entretanto, podemos observar que o sentido apontado pelo título vai numa direção, mas à medida que o leitor vai adentrando nas linhas finas ou nos subtítulos o direcionamento pode ser para outro sentido.

5.2 Debate transmitido pela Globo

A Globo transmitiu no dia 29 de outubro de 2010 o último debate das eleições 2010, que teve um formato diferenciado, mais parecido com o de uma sabatina. Os títulos das notícias veiculadas no dia seguinte pelos jornais FSP e ESP foram, respectivamente, “No último embate, Dilma e Serra evitam **confronto** direto”¹³ (grifo do jornal) e “Candidatos fazem debate burocrático”¹⁴.

O público foi composto por eleitores tidos como indecisos. Esses faziam perguntas para ambos os candidatos responderem. Não houve perguntas diretas de um candidato para outro. O palco em formato de círculo sugeriu que os candidatos andassem, se virassem o tempo todo, pois em toda a volta do palco havia eleitores indecisos. No painel, localizado no fundo do círculo, havia o mapa do Brasil com as divisões estaduais. Cada estado foi representado com

¹³ Folha de S. Paulo, 30 de outubro de 2010, p. Especial 8 e 9.

¹⁴ O Estado de S. Paulo, 30 de outubro de 2010, p. A10.

uma pergunta de um eleitor tido como indeciso e, ao final, o mapa foi completado com todos os estados. Vejamos a notícia no jornal.



Figura 3: Título e aforizações em destaque na *Folha de S. Paulo*.

É comum nos debates televisivos que o candidato, ao fazer uma pergunta, lance acusações (diretas ou indiretas), na tentativa de desqualificar o adversário, dando início ao confronto característico dessa cena genérica (o debate). No debate transmitido pela Globo, quem fez as perguntas foram eleitores, o que evitou um confronto direto entre os candidatos. Discursivamente, podemos pensar que, na construção e no funcionamento da cena enunciativa desse debate, os participantes do debate com perguntas funcionam como porta-vozes da sociedade, diferentemente do mediador, que funcionava como um juiz numa luta, estando ali para garantir a integridade da disputa. Diante dessa situação, caso os candidatos quisessem ser agressivos, o poderiam fazer de forma indireta, mas correriam grandes riscos, considerando-se o fato de ser véspera da eleição e, portanto, a construção de imagens negativas poderia influenciar significativamente nos resultados da eleição.

O título da notícia, ao inserir a palavra confronto, ao mesmo tempo em que traz à memória a cenografia da luta, do duelo, como prevista/esperada, a nega ou, pelo menos, a desqualifica enquanto tal. Vejamos os títulos e as aforizações na tabela 3.

Tabela 3: título e aforizações na *Folha de S. Paulo*.

Título	Aforizações - Dilma	Aforizações - Serra
No último debate, Dilma e Serra evitam o confronto direto	“Malfeito vai ocorrer em qualquer lugar em que houver impunidade ou não houver investigação. Tem de investigar e punir do a quem doer e atinja quem atingir”.	“A corrupção no Brasil chegou a níveis insuportáveis. Tanto do ponto de vista de desvio do dinheiro, como do ponto de vista do amor próprio da sociedade”.
	“Não se pode estabelecer com o professor uma relação de atrito quando eles pedem melhores salários. [Nem] recebê-los com cassetetes ou interromper o diálogo”.	“[Na educação] temos que ter um entendimento que passe por cima de partidos, de sindicatos, que, muitas vezes são meros instrumentos partidários”.

A primeira aforização atribuída à DR faz parte de um trecho do debate em que ela fala sobre o caso Erenice Guerra, que foi sucessora e braço-direito de DR na Casa Civil da Presidência da República. Dentre as principais acusações que pesavam sobre ela estavam tráfico de influência e nepotismo. A ex-ministra teria atuado para viabilizar negócios nos Correios intermediados por uma empresa de consultoria de propriedade de seu filho Israel Guerra e tinha três irmãos em cargos públicos federais comissionados. Novamente, a aforização tematiza um ponto fraco suscetível de ataque pelo adversário, e mostra a forma como DR dele se defende, ou seja, ela está a serviço de sumarizar a cenografia para o leitor e, assim, cumprir com os objetivos comunicacionais desse tipo de notícia.

A segunda aforização aborda a relação do governo com os professores e retoma a memória negativa da relação do PSDB-SP com os professores estaduais. Em março de 2010, iniciou-se uma greve dos professores do estado de São Paulo e, durante esse movimento político, houve momento em que os manifestantes foram recebidos por policiais com cassetetes. Essa situação produziu um efeito bastante negativo para JS, então governador do estado e essa aforização de DR relembra o eleitorado sobre o ocorrido (MARECO; PASSETTI, 2010).

As duas aforizações atribuídas a JS, que foram destacadas pela FSP abordaram os mesmos temas que as atribuídas a DR. Isso porque os candidatos responderam às mesmas perguntas. Observamos que o jornal selecionou para as posições em destaque aforizações de trechos de respostas de uma mesma pergunta, produzindo, assim, um efeito de imparcialidade, ou seja, o jornal deu voz a ambos os candidatos.

Discursivamente, observamos que o título - No último debate, DR e JS evitam o **confronto** direto – constrói uma cenografia pacífica, de um debate “civilizado”, no qual os *candidatos* tiveram atitude de não atacar, de falar de suas propostas em vez de desqualificar o adversário. Entretanto, não foram DR e JS que construíram essa cenografia, como sugere o título. O formato do debate é que não propiciou o confronto. Tanto que, mesmo não confrontando diretamente, os candidatos tentam desqualificar o outro, retomando memórias que constroem imagens negativas para seu adversário. Na segunda aforização de DR e JS, em que eles falam de educação, DR retoma a memória da greve, explicada anteriormente, e JS se defende com um discurso que produz um efeito de que os sindicatos responsáveis pela organização da greve podem ter sido utilizados como um instrumento partidário.

Vemos, portanto, que os candidatos, dadas as condições de produção do debate na véspera da eleição em uma emissora massificante como a Globo, optaram por construir uma cenografia de confronto de forma indireta e mais discreta. Só não houve maior embate porque o formato do debate engessou o confronto, ou seja, porque não foram eles que fizeram as perguntas um para o outro. Além disso, o formato desse debate fez com que o sujeito político falasse para o público e não para o adversário, como o usual. Essa mudança de interlocutor foi um dos fatores para amenizar a cenografia de confronto, visto que criticar, acusar o adversário, na presença dele, para uma terceira pessoa (no caso, o público) poderia construir uma imagem deselegante para o político que assim o fizesse.

A nosso ver, o título da notícia constrói, contraditoriamente, uma cenografia de duelo pacífica, que não é legitimada pelas aforizações em destaque. Para que essa cenografia fosse legitimada, as aforizações atribuídas os candidatos deveriam tratar de temas diferentes. Assim, produziria um efeito de que não houve confronto. Entretanto, ao trazer aforizações sobre o mesmo tema, é possível observar uma cenografia de confronto, de acusação, de indiretas, mesmo que mais sutil se comparada a de outros debates, pois produzem efeitos de sentido de resposta às indiretas do adversário.

Charaudeau (2006, p. 59) também comenta sobre a alteração na imagem ou cenografia pretendida. Para o autor, a informação midiática pode ficar prejudicada “porque os efeitos visados, correspondentes às intenções da fonte de informação, não coincidem necessariamente com os efeitos produzidos no alvo, pois este reconstrói implícitos a partir de sua própria experiência social, de seus conhecimentos e crenças”. O autor afirma, ainda, que se os enunciados destacados em cada um dos jornais são diferentes, é porque, para se diferenciar do

concorrente, cada jornal deve produzir efeitos diferentes. Isso pode produzir no leitor certa predileção por este ou aquele jornal, considerando, segundo Mariani (1998), que o “jornal preferido” é aquele cujos sentidos vão ao encontro da formação discursiva¹⁵ do leitor.

Vejamos como foi a veiculação dessa mesma notícia sobre o debate da Globo em *O Estado de S. Paulo*.



Figura 4: Título e aforizações em destaque em *O Estado de S. Paulo*.

O título da notícia qualifica o debate como “burocrático”, termo que segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss (2010), no sentido pejorativo, significa “sistema encarado como estrutura ineficiente, inoperante, morosa na solução de questões e indiferente às necessidades das pessoas”. Outro sentido possível e que, na nossa compreensão, seria o mais adequado à cenografia que a notícia constrói, é o do senso comum que trata “burocrático” como sinônimo de “chato”, “enfadonho”. Qualquer que seja o efeito de sentido produzido, ele não é positivo.

¹⁵ A formação discursiva é um conceito polêmico, abordado por Pêcheux, Foucault e Maingueneau de maneiras diferentes. Nesta nota, optamos pela definição de Pêcheux, por saber ser esta a que Mariani (1998) se filia. Portanto, Para Pêcheux (1988, p. 160), a Formação Discursiva é definida como “aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)”.

Constrói uma cenografia de inadequação, de um debate que não ocorreu como se esperava. Vejamos a relação do título com as aforizações na tabela 4.

Tabela 4: título e aforizações em *O Estado S. Paulo*.

Título	Aforizações - Dilma	Aforizações - Serra
Candidatos fazem debate burocrático	“Você tem de investigar e punir do a quem doer e atinja quem atingir”.	“O que espanta no Brasil não é só o nível de corrupção, é o grau de impunidade”.
	“Professor para garantir qualidade tem de ser bem pago e tem de ter formação continuada”.	“Sem combater o contrabando de armas e de drogas, o resto é fantasia”.

As primeiras aforizações atribuídas a DR e a JS são trechos da resposta dos candidatos a uma mesma pergunta, assim como ocorreu na veiculação da notícia na FSP. Entretanto, no ESP, os recortes aforizados, apesar de tratarem do mesmo tema não produzem um efeito de sentido de resposta a indiretas ou acusações. O efeito de sentido produzido é o de que responderam a uma mesma pergunta, feita por um eleitor, sem nenhum confronto entre os candidatos.

As segundas aforizações tratam de diferentes temas: a atribuída à DR, educação e a JS, contrabando. O efeito produzido por temas diferenciados é o de que não houve confronto, não houve embate. Houve apenas respostas a perguntas de eleitores. Observamos, também, que, assim como a FSP, o ESP também atribui aos candidatos a “burocratização” do debate, e essa cenografia foi legitimada, validada, reforçada por meio do modo de construção das aforizações selecionadas para ocupar posições de destaque.

Devemos considerar que as emissoras de TV e os jornais estão atentos à legislação eleitoral, cercando-se de precauções para evitar processos. A resolução 067/2010¹⁶, esclarece que propaganda eleitoral é permitida somente até a antevéspera das eleições e o debate da Globo foi transmitido na antevéspera das eleições. A ciência a essa resolução que justifica a ansiedade do jornalista Bonner, mediador do debate, para que este não ultrapassasse a meia noite, pois caso contrário, dependendo do que os candidatos dissessem, principalmente nas considerações finais de cada um, poderia ser considerado como propaganda eleitoral, prejudicando o veículo de comunicação. Diante dessa informação e considerando que os jornais foram veiculados no dia seguinte ao debate, ou seja, na véspera das eleições, podemos observar, também, a

¹⁶ Capítulo V, Art. 27.

precaução dos jornais de não veicular aforizações que pudessem soar como propaganda eleitoral. Por isso, a veiculação de um debate morno pela televisão, e de notícias também mornas nos jornais.

6. Considerações finais

Retomando nosso objetivo - observar como os títulos das notícias e as aforizações contribuem para a construção de cenografias - e observando nossa análise, podemos afirmar que os títulos têm a função de antecipar a cenografia a ser construída pelo conjunto de elementos que compõem a página do jornal, e as aforizações, principalmente as que estão em posição de destaque, têm a função de legitimar/confirmar ou não a cenografia apresentada pelos títulos. Podemos afirmar, também, que, em nosso *corpus*, os títulos anteciparam uma cenografia pretendida e que esta nem sempre foi legitimada pelas aforizações em posição de destaque.

Em relação ao debate transmitido pela Band, tanto a *Folha de S. Paulo* como *O Estado de S. Paulo* apresentaram títulos que foram legitimados pelas aforizações atribuídas a DR e JS, produzindo um efeito de “duelo” ao trazer aforizações sobre o mesmo tema, como se fossem respostas às indiretas do adversário. Entretanto, em *O Estado de S. Paulo*, embora os títulos e as aforizações produzissem sentidos que construísem uma cenografia de duelo em que DR seria a “vencedora”, por ter atacado mais, ao adentrar nas linhas finas ou no subtítulo, constrói-se uma cenografia de duelo também, mas na qual JS revida na mesma medida. Portanto, podemos dizer que, nesse caso, as aforizações legitimaram a cenografia antecipada pelo título, mas os outros elementos que compõem a página do jornal a contradisseram.

No que concerne ao debate transmitido pela TV Globo, observamos que em *O Estado de S. Paulo*, o título foi legitimado pelas aforizações, visto que a cenografia “burocrática” construída pelo título foi confirmada com aforizações sobre temas diferenciados, produzindo efeito de sabatina e não de um debate/embate. Já a *Folha de S. Paulo* apresentou um título que não foi legitimado pelas aforizações atribuídas aos candidatos. No título construiu-se uma cenografia de pacificidade que foi contrariada por aforizações com efeito de resposta ao adversário (e não ao eleitor que fez a pergunta). Mesmo contrariando essa cenografia pacífica construída pelo título, não podemos dizer que as aforizações construíram uma cenografia de embate, de confronto, pois essa só poderia ser construída se os adversários falassem e fizessem perguntas um para o outro, o que não foi o caso.

No debate da Globo, houve uma mudança de interlocutor: em vez do sujeito político falar diretamente para o adversário, como o usual, por conta do formato do debate, ele teve que falar para o público. Essa mudança de interlocutor foi um dos fatores para amenizar a cenografia de confronto, visto que criticar, acusar o adversário, na presença dele, para uma terceira pessoa (no caso, o público) poderia construir uma imagem deselegante para o político que assim o fizesse.

Nesse debate da Globo, percebemos uma situação de precaução da parte dos presidenciáveis e da parte dos veículos de comunicação (TV e os jornais). Os candidatos, por estarem às vésperas da eleição, evitaram tecer críticas e acusações diretas para não correrem o risco de construírem uma imagem negativa, pois não teriam tempo para desfazê-la. Quanto aos veículos de comunicação, a Globo teve a precaução de formatar o debate de forma que evitasse um confronto direto, e os jornais evitaram sanções legais por veicularem propaganda eleitoral em época indevida. Esses fatores aqui mencionados (e talvez outros mais) contribuíram para a construção de uma cenografia de um debate pacífico

Quando a cenografia antecipada pelo título é legitimada pelos outros elementos da página do jornal, o leitor “compra” com maior facilidade a cenografia apresentada pelo jornal como se fosse a cenografia do debate em si. Quando ela não é legitimada, o leitor tem maior possibilidade de duvidar da contextualização feita pelo jornal.

Referências

BRASIL. **Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965**. Institui o Código Eleitoral. Estabelece normas para as eleições. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14737.htm>. Acesso em: 15 abr. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997**. Estabelece normas para as eleições. Tribunal Superior Eleitoral. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/legislacao/codigo-eleitoral/lei-das-eleicoes/lei-das-eleicoes-lei-nb0-9.504-de-30-de-setembro-de-1997>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

BRASIL. **Resolução nº 067/2010**. Dispõe sobre a propaganda eleitoral e as condutas vedadas em campanha eleitoral (Eleições de 2010). Diário da Justiça Eleitoral do Tribunal Superior Eleitoral. Ano 2010, número 049 Brasília, 12 de março de 2010, p. 51-63.

BENITES, S. A. L. A face do Brasil mostrada nas citações da revista Veja. **Revista Polifonia**. Cuiabá: EDUFMT, nº 19, 2009, p. 1-28.

BERTOQUE, L. **A Funcionalidade de Construções de voz em títulos de notícia e em manchetes de Jornais impressos**. Tese (Mestrado), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

CANDIDATOS FAZEM DEBATE BUROCRÁTICO. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 30 out. 2010. Caderno Nacional, p. A10.

CHARAUDEAU, P. **O Discurso das Mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Discurso Político**. São Paulo: Contexto, 2008.

DILMA E SERRA TROCAM ACUSAÇÕES EM DUELO MAIS AGRESSIVO DA CAMPANHA. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 11 out. 2010. Caderno Poder, pp. A10-A11.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Novo Manual de redação**. São Paulo: Folha de São Paulo, 1992.

GRADIM, A. **Manual de jornalismo**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2000.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva; 2010 (CD-ROM).

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

_____. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. **Cenas da enunciação**. POSSENTI, S.; SOUZA E SILVA, M. C. P. (orgs.). São Paulo: Parábola, 2008b.

_____. Situação de enunciação e cena da enunciação em AD. In: MAINGUENEAU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso**. SOUZA E SILVA, M. C.; POSSENTI, S. (orgs.). São Paulo: Parábola, 2010. p. 199-207.

MARECO, R. T. M. ; PASSETTI, M. C. C . Greve dos professores do estado de São Paulo: efeitos de (im)parcialidade em manchetes de dois jornais paulistas. **Revista NUPEM (Online)**, v. 2, p. 119-131, 2010.

MOTTA, A. R. Enunciação aforizante nos Racionais MCs. **ANAIS DO SETA**, Número 3, 2009a. p. 47-57.

MOTTA, A. R. **Heterogeneidade e aforização: uma análise do discurso dos Racionais MCs**. (Tese de doutorado em linguística) Unicamp, 2009b.

MUSSALIM, F.; FONSECA-SILVA, C. Estereótipos de Gêneros e cenografias em anúncios publicitários. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Orgs.). **Fórmulas discursivas**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 139-150.

NO PRIMEIRO DUELO, DILMA PARTE PARA O ATAQUE A SERRA. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 11 out. 2010. Caderno Nacional, p. A10.

NO ÚLTIMO EMBATE, DILMA E SERRA EVITAM CONFRONTO DIRETO. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 30 out. 2010. Caderno Especial Eleições 2010, pp. 8-9.

OLIVO, J. C. C. A cor na propaganda política: significados e produção de sentidos. **Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**. 2006. Florianópolis: UFSC, 2006.

PINTO, M. J. **Comunicação e Discurso**: introdução à análise de discursos. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

Artigo recebido em: 02.10.2013
Artigo aprovado em: 04.03.2014

O simpósio de vozes na universidade: vivências de graduandos no *encontro*¹ com o outro nos atos² de ler e escrever

The symposium of voices in the university: *experiences of undergraduates in the meeting with the other in the acts of reading and writing*

Aline Cassol Daga*

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti**

RESUMO: Este estudo discute vivências de graduandos do Curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina no *encontro* com o outro (PONZIO, 2010) por meio dos atos de ler e produzir textos em gêneros do discurso da esfera acadêmica. Trata-se de uma abordagem qualitativa (MASON, 1996), tendo como instrumento de geração de dados a entrevista focal. Com foco em teorizações bakhtinianas acerca do simpósio universal do existir humano, busca-se responder à seguinte questão de pesquisa: Como se caracteriza o *encontro* de acadêmicos de Letras Português com o outro em se tratando do ato de ler textos materializados em gêneros do discurso secundários e do ato de escrever, reportando tais textos de outrem em suas produções escritas? Como resultado dessa discussão, tem-se que o diálogo da *outra palavra* com a *palavra outra* demanda *tempo* e que para se inserir no simpósio de vozes é preciso que o sujeito estabeleça uma relação reflexiva com a *palavra outra*, do contrário, o *encontro* com o outro não acontece de fato.

ABSTRACT: This study discusses the experiences of undergraduate students from the Portuguese Course of the Federal University of Santa Catarina in meeting the other (PONZIO, 2010) through the acts of reading and producing texts in the discursive genres found in the academic sphere. It follows a qualitative approach (MASON, 1996), and has as its instrument for generating the data the focal interviews. Based on the bakhtinian theorizations about the world symposium of human existence, our research question is: how can we characterize the meeting of undergraduate students from the Portuguese Course with the other in respect to the act of reading texts materialized in secondary discursive genres and the act of writing texts, reporting those texts of others in their written productions? As a result of this discussion, we conclude that the dialogue of the other word with the word of the other requires time to become historicized, because to be inserted in the symposium of voices, it is necessary that the person establishes a relationship of responsive auscultation with the word of the other, otherwise, the meeting with the other does not happen indeed.

¹ Estamos adotando, aqui, a perspectiva do *encontro*, tal qual Ponzio (2010; 2013), na perspectiva bakhtiniana. Importa, porém, o registro de que o autor toma *encontro* em se tratando de relações *infuncionais*, mas temos ousado estender o conceito também para as relações *funcionais* dos processos de escolarização, na vontade de propor que essas relações na *esfera escolar* se estabeleçam sobre a *diferença não-indiferente* que caracteriza as ações *infuncionais*, sobre singularidades e não sobre individualidades, como quer o autor para que haja *encontro*. Em nosso grupo de pesquisa, discutimos esse olhar para o *encontro* em Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2013).

² Tomamos *ato*, aqui, na perspectiva bakhtiniana de *ato responsável*, portanto singular no sentido que lhe dá Ponzio (com base no prefácio para Bakhtin (2010 [1924])), ou seja, como ato intrasferível, como *passo*, tal qual suscita o segmento *stup* que consta no título original da obra aqui mencionada: ‘K filosofii postupka’.

* Mestre em Linguística. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

** Pós-doutora em Filosofia da Linguagem. Professora adjunta do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

PALAVRAS-CHAVE: *Encontro* com o outro. Simpósio de vozes. Leitura e produção textual. Esfera acadêmica.

KEYWORDS: *Meeting* with the other. Symposium of voices. Reading and writing. Academic sphere.

Entendemos que a constituição dos sujeitos se dá na alteridade e, para isso consideramos o *encontro* com o outro (PONZIO, 2010), numa perspectiva de historicidade. Constituímo-nos na alteridade, nada somos fora das relações com os outros, relações para as quais as singularidades são especialmente importantes. Assim, sujeitos historicizados se constituem/se modificam na interação com o outro, ressignificando opiniões e visões de mundo, reelaborando-as nas relações sociais, quando contrapostas a visões de outros sujeitos.

Na universidade, assim como em qualquer esfera de atividade humana, levamos para o *encontro* com o outro nossas vivências e nossos valores, tudo aquilo que nos constituiu até então. E desse encontro saímos sempre modificados em alguma medida, sofremos *deslocamentos*, já não somos mais os mesmos (GERALDI, 2010a). Ao adentrarem a esfera acadêmica, os sujeitos vivenciam *encontros* muitas vezes ainda desconcertantes para eles, os quais os constituirão ao longo do seu processo de formação. Eles são convidados, por exemplo, a compartilharem *práticas de letramento* (STREET, 1988; BARTON, 1994; HAMILTON, 2000)³ características dessa esfera da atividade humana; esse compartilhamento, no entanto, exigirá uma condição de *insider*⁴ (KRAMSCH, 1998), isto é, requererá imersão efetiva nessa esfera, o que demanda tempo de/para. (CERUTTI-RIZZATTI; CORREIA; MOSSMANN, 2012).

Nessa discussão, importa considerar como os acadêmicos lidam com esses *encontros* e qual é o *tempo* de que eles dispõem para apropriarem-se das – de modo a compartilharem efetivamente das – *práticas de letramento* características da universidade, isso porque, atualmente, vivemos em uma sociedade em que tudo acontece muito rapidamente, em que os sujeitos são marcados pela ausência de tempo, pela pressa, como, em nosso grupo de pesquisa⁵, mostram Cerutti-Rizzatti e Lesnhak (2013). Dentro desse contexto em que a comunicação

³ Não voltaremos a referenciar essas obras nas próximas menções a esse conceito, de modo a tornar o texto mais enxuto; sempre que essa alusão surgir, porém, a fonte será essa. O mesmo vale para *eventos de letramento*, referenciado pela primeira vez com registro das fontes (HEATH, 2001 [1982]; BARTON, 1994; HAMILTON, 2000) e, na sequência sem esse mesmo registro.

⁴ Valemo-nos da noção de *insider* (KRAMSCH, 1998) por entendermos que há diferenças entre *transitar* e *inserir-se* na esfera, pois quem *transita* pela esfera está na condição de *outsider*, isto é, não compõe, não integra necessariamente a esfera. Reconhecemos, por outro lado, que *inserção* traz em si muito de *conformação* com a esfera, de apagamento de *inconformidades*, mas essa é uma discussão que foge ao foco deste artigo.

⁵ Estamos nos referindo, aqui, ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA, vinculado ao Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da Universidade Federal de Santa Catarina.

possibilitada pelas tecnologias é marcada pela rapidez, os sujeitos que ingressam na universidade hoje estão acostumados à interação por meio da modalidade escrita da língua, no entanto, nessas interações, via *twitter*, *WhatsApp* etc., a escrita é reduzida a poucos caracteres. O exercício da escrita de textos mais longos e densos, que exigem reflexão e tempo para aprofundamento e apropriação, não parece comportamento recorrente tal qual era de se esperar nessa esfera.

O ato de escrever na universidade demanda tempo para aprofundamento e imersão do mesmo modo que demanda saber lidar com as múltiplas vozes presentes no discurso (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]; BAKHTIN, 2013 [1929]). Dessa forma, é possível refletir sobre o diálogo que os sujeitos estabelecem com essas diferentes vozes, assumindo posição de interlocutores, numa interação efetiva com os textos dos gêneros do discurso com os quais lidam nessa esfera específica. Esse caráter múltiplo da linguagem torna a comunicação humana algo complexo e fascinante; afinal, somos seres constituídos no *encontro* possibilitado pelos usos da linguagem. Somos aquilo que cada um é no encontro da *outra palavra* com a *palavra outra* (PONZIO, 2010).

Assim considerando, entendemos que a relevância deste recorte de estudo está na possibilidade, tanto quanto na necessidade, de compreender mais efetivamente como acadêmicos, em diferentes fases do Curso de Letras, ‘vão ao encontro’ do outro nas leituras que empreendem e como, nesse encontro, reportam a palavra do outro em suas produções textuais, considerando ser esta uma exigência da esfera acadêmica: requerer, nos processos de textualização em diferentes gêneros, amparo explícito na voz legitimada de outrem.

A partir de nossa inscrição na Linguística Aplicada, nosso olhar sobre os modos de dizer de acadêmicos em suas produções textuais estará direcionado para o *encontro*, para conhecer a palavra de outrem e desvelá-la/refratá-la nos textos, com base em uma orientação histórico-cultural para os estudos linguísticos.

Assim, este estudo tematiza o *encontro* com o outro por meio dos atos de ler e produzir textos em gêneros do discurso da esfera acadêmica, mais especificamente, ocupa-se de como alunos do Curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina caracterizam o *encontro com o outro* na leitura e na produção textual, como eles se inserem no simpósio de vozes, como eles organizam essas múltiplas vozes do discurso. Trata-se de uma discussão fundada em um conjunto de dados gerados por meio de entrevistas realizadas com alunos de diferentes fases do Curso em questão.

Para isso, na primeira seção deste artigo, refletimos sobre o *encontro* com o outro na universidade, focalizando teorizações bakhtinianas acerca do simpósio universal do existir humano. Na segunda seção, especificamos os procedimentos metodológicos de que nos valem para a realização deste estudo e, em seguida, apresentamos duas seções em que analisamos as impressões de graduandos em Letras Português sobre o *encontro* com o outro vivenciado por meio dos atos de ler e escrever na esfera acadêmica. Na última seção, registramos nossas considerações finais na busca de contribuir para fazer avançar nossas discussões no Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada da UFSC – NELA – em se tratando do ensino e da aprendizagem da leitura e da produção textual.

1. O *encontro com o outro* na universidade

À luz do ideário bakhtiniano (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]; BAKHTIN, 2010 [1924]; BAKHTIN, 2011 [1979]), concebemos a linguagem como instituidora das relações sociais, cuja principal função é possibilitar a interação entre sujeitos situados historicamente. Dessa forma, pensamos o sujeito sempre nas relações com o outro. Assim, todo enunciado verbalizado oralmente ou por escrito é dirigido ao outro e tem o outro como origem; logo, para as finalidades deste artigo, o que escrevemos tem sempre o outro como referência.

Nossas produções textuais, orais ou escritas, vão ao encontro do outro, do mesmo modo que são formadas por um coro de vozes que não são originalmente nossas, porque se delineiam no âmbito desse *encontro* da *outra palavra* com a *palavra outra* (PONZIO, 2010). Assim, compreender como os sujeitos se movem nesse simpósio de vozes, como eles lidam com o discurso do outro dentro do seu próprio discurso, constituindo essa palavra que é sua, torna-se relevante nessa perspectiva.

De acordo com Cerutti-Rizzatti, Correia e Mossmann (2012), os usos da escrita estão relacionados com as experiências com essa modalidade da língua na historicidade de cada sujeito. E tais experiências nem sempre são convergentes com usos mais amplos da escrita que são requeridos na universidade. Assim, muitas vezes, o sujeito que ingressa em um curso universitário se depara com o desafio de compreender a dinâmica das atividades de linguagem nessa esfera, na busca de inserir-se nas *práticas de letramento* do meio acadêmico.

Além de compreender como os gêneros do discurso que instituem relações intersubjetivas na esfera acadêmica se configuram, para que possa produzir textos nesses gêneros, o sujeito que adentra a universidade precisa aprender a lidar com o *discurso de outrem*

(VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) em suas produções textuais. E, nesse sentido, é notória a dificuldade dos acadêmicos. De modo geral, *resumos*, *resenhas* e *artigos acadêmicos* produzidos por universitários em processo de formação evidenciam dificuldades de inserção desses sujeitos no *simpósio de vozes* no que respeita a lidar com as muitas vozes presentes no discurso.

A esfera acadêmica é concebida historicamente como espaço em que predominam os *letramentos dominantes*. Para inserir-se efetivamente nessa esfera, é preciso dominar determinados usos da língua, desenvolvendo familiaridade com *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]; BARTON, 1994; HAMILTON, 2000) que têm lugar ali, compartilhando *práticas de letramento* específicas. Nesse contexto, a formação de estudantes leitores de textos em gêneros que estejam no polo extremo do *continuum* oralidade-letramento, polo em que a escrita prevalece na absoluta distinção da oralidade e no qual tende a servir à veiculação da abstração conceitual, constituindo *eventos de letramento* com os quais tais alunos precisam se familiarizar, demanda que tais *eventos* tornem-se constitutivos de sua (possivelmente nova) inserção cultural.

Zavala (2010, p.72), ao escrever sobre letramento na esfera acadêmica no Peru, afirma:

[...] enquanto no passado o ensino superior estava reservado a uma elite educada que havia sido preparada para a experiência em escolas que não diferiam tanto das universidades e em lares que não diferiam tanto daqueles de seus professores, agora a massificação do ensino superior [...] colocou sobre a mesa diferentes maneiras de pensar, atuar, valorizar e falar, que entram em conflito.

Assim como Zavala (2010), vários autores, a exemplo de Lillis (2001), ao estudarem a escrita na esfera acadêmica, apontam para o fato de que as universidades têm recebido nas últimas décadas estudantes pertencentes a grupos sociais historicamente excluídos do ensino superior. Considerando essa nova realidade, têm grassado no meio acadêmico, segundo Cerutti-Rizzatti, Correia e Mossmann (2012), uma equivocada compreensão de que haja ‘lacunas’ no que respeita aos usos da escrita, a qual se erige à luz de processos comparativos. Contrapondo-se a essa interpretação de que determinados sujeitos apresentam ‘lacunas’ em sua formação, em que, uma vez que não atendem a expectativas estabelecidas aprioristicamente em se tratando da escrita, apresentam déficits que precisam ser compensados, as autoras posicionam-se no sentido de

[...] não concebermos os acadêmicos oriundos de entornos sociais de baixa escolarização ou distantes dos grandes centros urbanos [...] como sujeitos que

apresentam um desempenho problemático, lacunar, como estando em falta, o que evidentemente demandaria uma ação compensatória. [...] não há ações compensatórias possíveis, porque não se trata de preencher o que falta, pelo fato de não haver faltas, mas diferenças. (CERUTTI-RIZZATTI; CORREIA; MOSSMANN, 2012, p.134).

Em vez de conceber a escrita desses estudantes como habilidade, assim como o faz a tradição cognitivista, Lillis (2001) a entende como prática social. De acordo com Mossmann (2013, p.56-57),

A escrita entendida como prática social implica reflexões acerca de uma série de fatores relacionados ao acesso, à regulação, aos anseios dos graduandos que passam a circular na esfera acadêmica, envolvendo, sobretudo, valorações e compartilhamentos identitários os quais subjazem à condição de participante desses sujeitos no que concerne ao ato de dizer e às exigências acadêmicas reguladoras de tais atos, e, portanto, da participação efetiva desses sujeitos nos eventos de letramento pertencentes à esfera acadêmica.

Sob essa perspectiva, os usos da escrita estão relacionados com as experiências com essa modalidade da língua vivenciadas na historicidade dos sujeitos. Assim, se os estudantes que chegam à universidade apresentam ‘dificuldades’ com a leitura e com a escrita de textos em gêneros do discurso da esfera acadêmica é porque as suas vivências com a escrita no âmbito de suas relações intersubjetivas levadas a cabo até então não lhes facultaram usos mais próximos do polo extremo do *continuum* oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004). Nesse sentido, para construir inteligibilidades acerca dos processos de leitura e escrita na esfera acadêmica, é preciso considerar a natureza dos usos da língua que se dão nas relações intersubjetivas vivenciadas pelo sujeito no meio social de que é parte, usos esses materializados em diferentes *eventos de letramento*; ou seja, conhecer o modo como os sujeitos usam a escrita, que valores agregam a tais usos, em que situações e em que contextos o fazem, torna-se ação fundamental para que se compreendam as suas *práticas de letramento* na universidade.

Esse olhar é importante uma vez que nos constituímos, como registramos anteriormente, na *alteridade*. O que somos hoje é fruto da interação, das relações que estabelecemos com o outro ao longo do nosso processo de formação. Para Bakhtin (2011 [1979], p.341), “Ser significa ser para o outro e, através dele, para si.” Assim, somente à luz do outro é possível construir um discurso a respeito de si mesmo. “Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca)” (BAKHTIN, 2011 [1979], p.342).

Assim, o conceito de *alteridade* de Bakhtin relaciona um ‘eu’ que se constitui como ser em relação a um ‘tu’. O autor destaca a importância do outro (interlocutor) na constituição do sujeito: o indivíduo só se constitui / se modifica na interação com o outro. Assim, nossas opiniões e visões de mundo constituem-se, ressignificam-se, elaboram-se nas relações sociais, quando contrapostas a visões de outros sujeitos.

Nessa reflexão, vale mencionar que concepções bakhtinianas de *linguagem* e de *sujeito* – estas últimas menos visivelmente materializadas nos textos do Círculo (GERALDI, 2010b) –

[...] trazem, ao mesmo tempo, para o processo de formação da subjetividade o outro, a alteridade necessária, e o fluxo do movimento, cuja energia não está nos extremos, mas no trabalho que se faz cotidianamente, movido por interesses contraditórios, por lutas, mas também por utopias, por sonhos (GERALDI, 2010b, p.32).

Dessa forma, Geraldi (2010b, p.36) acredita no princípio da *constitutividade* do sujeito, o que implica admitir a inconclusibilidade, pois não há um “[...] sujeito pronto de um lado que se apropriaria de uma língua pronta de outro lado.” O sujeito se constitui na medida em que interage com o outro, o sujeito é social e é tomado como heterogêneo, um sujeito historicamente inserido em um contexto; na visão de Geraldi (2010b), um sujeito que é responsável, consciente, respondente, incompleto e datado. O autor menciona que “[...] a ação do sujeito é sempre uma resposta a uma compreensão de outra ação e que provocará, por seu turno, novamente uma resposta baseada numa compreensão que sobre ela for construída pelo outro [...]” (GERALDI, 2010b, p.140).

Nessa perspectiva, o enunciado é sempre dirigido ao outro; o outro é a medida da nossa fala ao mesmo tempo em que nela ecoa, por isso cada enunciado é dialógico. Com isso, o outro (interlocutor) é ativo, tem sempre uma resposta ativa perante o enunciado produzido pelo locutor/autor, cabendo-lhe ação efetiva no processo de construção de sentidos. O que escrevemos será lido pelo outro e sempre tem o outro como referência. Volóshinov (2009 [1929], p.137) registra que

[...] la palabra representa un acto bilateral. Se determina en la misma medida por aquel a quien pertenece y por aquel a quien está destinada. En cuanto palabra, aparece precisamente como producto de las interrelaciones del hablante y el oyente. Toda palabra expresa a “una persona” em su relación con “la outra”.⁶

⁶ Tradução nossa: [...] a palavra representa um ato bilateral. Determina-se na mesma medida por aquele a quem pertence e por aquele a quem está destinada. Enquanto palavra, aparece precisamente como produto das inter-relações do falante e do ouvinte. Toda palavra expressa a “uma pessoa” em sua relação com “a outra”.

A concepção de linguagem como interação – tomada por nós, aqui, como *encontro* –, portanto, está relacionada à perspectiva dialógica do discurso, segundo a qual qualquer expressão é delineada socialmente, bem como orientada para o outro. A *palavra*, como produto da interação entre dois indivíduos, comporta ‘duas faces’: sempre procede de alguém e se dirige a alguém (busca a reação-resposta do outro). Para a filosofia bakhtiniana, assim, não existe discurso neutro e nem ‘fala individual’: o enunciado é sempre composto de discursos já-ditos e é dirigido a alguém.

Sob a ótica do Círculo de Bakhtin, a interação é constitutiva da condição humana. E essa interação, de acordo com Faraco (2005), não se refere ao diálogo face a face, “[...] mas à dinâmica de múltiplas inter-relações responsivas entre posições socioavaliativas. Na interação vista pelo olhar bakhtiniano, não se trocam mensagens, mas se dialogizam axiologias”. (FARACO, 2005, p.219). Nesse sentido, o autor entende as relações dialógicas como relações de sentido que se estabelecem entre enunciados na comunicação discursiva. “Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido [...], acabam em relação dialógica”. (BAKHTIN, 2011 [1979], p.323).

A linguagem é carregada de valores e de vozes, isto é, é formada por um emaranhado de vozes que não tem origem em um único sujeito, no indivíduo em si. Os enunciados respondem sempre ao já-dito do mesmo modo que provocam continuamente novas respostas. Para Volóshinov (2009 [1929], p.129),

[...] todo enunciado concreto en una e otra forma, en diferentes grados expresa una conformidad con algo o una negación de algo. Los contextos no permanecen uno junto al otro sin hacerse caso mutuamente, sino que se encuentran en un permanente estado de intensa e ininterrumpida interacción y lucha.⁷

Cada palavra se realiza na cadeia das relações dialógicas, constituindo-se por múltiplas vozes. Cada texto, portanto, “[...] está ligado dialogicamente com outros textos, é calculado em consideração de possíveis outros textos, que ele pode produzir como reação, antecipando possíveis respostas, objeções, e se orienta em referência a textos anteriormente produzidos aos quais alude [...]” (PONZIO, 2010, p. 37). Assim, não há o texto fora da sua leitura, fora da

⁷ Tradução nossa: Todo enunciado concreto, em uma e outra forma, em diferentes graus expressa uma conformidade com algo ou uma negação de algo. Os contextos não permanecem um junto ao outro, ignorando-se mutuamente, salvo que se encontram em um permanente estado de intensa e ininterrupta interação e luta.

relação com o texto da sua leitura, da sua escrita. O enunciado é sempre composto de discursos já-ditos e é dirigido a alguém. De acordo com Geraldini (2010b, p.140), “[...] a ação do sujeito é sempre uma resposta a uma compreensão de outra ação e que provocará, por seu turno, novamente uma resposta baseada numa compreensão que sobre ela for construída pelo outro [...]”.

O dialogismo, entendido como “[...] o simpósio universal que define o existir humano [...]” (FARACO, 2007, p. 44), é marcado pelo caldeirão de vozes sociais. O conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes é designado, sob a perspectiva bakhtiniana, como heteroglossia dialogizada. Nesse fenômeno da linguagem, as posições axiológicas, as opiniões socioavaliativas se revelam, entrando em conflito ou em convergência. Estabelece-se, assim, a dinâmica das inter-relações em que se dão encontros e desencontros, em que se instauram conflitos entre valores ideológicos distintos. No tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal, “[...] o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 348). Segundo Faraco (2005, p. 220), “A linguagem entendida como heteroglossia é, desse modo, a via cardeal de acesso ao social no indivíduo”.

Dentro desse quadro de relações dialógicas, o sujeito, na universidade, depara-se com o *encontro* de múltiplas vozes em um simpósio no qual ele precisa se inserir, como participante (*insider*) das práticas de linguagem dessa esfera, e com o qual precisa aprender a lidar. Eis um dos grandes desafios da formação acadêmica: saber lidar com a heterogeneidade de vozes no discurso, seja na leitura ou na produção textual; encontrar a *palavra outra*, pois a *palavra outra* é a palavra do *encontro* (PONZIO, 2010).

O *encontro*, que é sempre encontro de palavras, é “[...] a possibilidade na qual cada um encontra cada um na sua singularidade irrepetível, insubstituível [...]” (PONZIO, 2010, p.31). Assim, a pluralidade é inerente ao encontro da *outra palavra* com a *palavra outra*. Por *palavra do outro*, Bakhtin (2011 [1979], p. 379, grifos do autor) entende “[...] qualquer palavra de qualquer outra pessoa [...], ou seja, é qualquer outra *palavra não minha*. Neste sentido, todas as palavras [...] além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo num mundo de palavras do outro”.⁸

⁸ *Palavra*, neste artigo, – sendo minha ou do outro – implica sempre *enunciado*.

Bakhtin (2013 [1929]) destaca que nos textos de Dostoiévski, o pensamento avança por meio do labirinto de vozes, palavras e gestos dos outros e, segundo ele, essas vozes não podem ser destacadas do tecido dialógico da obra, do contrário sofrem deformações. O texto, na abordagem bakhtiniana, não é produto pronto, resultado de uma única consciência, de uma única voz. O texto, como enunciado, emerge de múltiplas vozes interiorizadas, isto é, surge a partir do encontro da *outra palavra* com a *palavra outra* (PONZIO, 2010), mesmo que a palavra outra, uma vez incorporada, não possa mais ser identificada como a palavra de outrem. “A palavra do outro se torna anônima, apropriam-se dela (numa forma reelaborada, é claro) [...]. Esquecem-se também as relações dialógicas iniciais com a palavra do outro: é como se elas fossem absorvidas, se infiltrassem nas palavras assimiladas do outro [...]” (BAKHTIN, 2011 [1979], p.403).

As fronteiras entre os enunciados, em outros casos, são bem marcadas. As palavras de outrem são, então, bivocalizadas⁹ nos enunciados, sendo citadas direta ou indiretamente. Essa presença explícita da palavra de outrem nos enunciados é chamada de *discurso reportado*. Volóshinov (2009 [1929], p.180), na terceira parte de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, discute essa questão, começando por definir o que é esse tipo de discurso: “Discurso ajeno es discurso en el discurso, enunciado dentro de otro enunciado, pero al mismo tiempo es discurso sobre otro discurso, enunciado acerca de otro enunciado”.¹⁰ (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p.180).

Reportar a palavra outra é atividade que faz parte do dia a dia na esfera acadêmica, especialmente pelo fato de alguns gêneros do discurso que instituem relações intersubjetivas nessa esfera, como *artigo científico*, demandarem a presença da palavra de outrem no sentido de legitimar o discurso. Para Faraco (2009, p.140), “[...] reportar não é fundamentalmente reproduzir, repetir; é principalmente estabelecer uma relação ativa entre o discurso que reporta e o discurso reportado; uma interação dinâmica dessas duas dimensões”.

O estudante precisa, assim, estabelecer uma relação ativa com a *palavra outra* para que a palavra reportada torne-se parte da palavra que reporta (PONZIO, 2010). Nessa interação, é natural que o acadêmico se depare com a tensão inerente do *encontro* com a *palavra outra*, mas é fundamental que procure inserir-se no simpósio de vozes, lidando com a heteroglossia

⁹ A bivocalização refere-se, segundo Faraco (2009, p. 122), “[...] aos processos pelos quais mais de uma voz e mais de um acento avaliativo ressoam no mesmo enunciado”.

¹⁰ Tradução nossa: “Discurso alheio é discurso no discurso, enunciado dentro de outro enunciado, mas, ao mesmo tempo, é discurso sobre outro discurso, enunciado acerca de outro enunciado”.

dialogizada, para apropriar-se efetivamente dos modos de dizer, estabelecendo relações dialógicas com o discurso de outrem, em vez de trazer a *palavra outra* de forma artificializada para a sua enunciação. Esse *encontro*, como mostram Cerutti-Rizzatti e Lesnhak (2013), demanda tempo. E esse tempo necessário para o efetivo *encontro* com a *palavra outra*, quando abreviado, dificulta ‘o sentir-se de fato inserido’ por parte dos acadêmicos no simpósio de vozes que têm lugar na esfera de que passam a tomar parte.

2. Procedimentos metodológicos

Este estudo está organizado no sentido de responder à seguinte questão de pesquisa: Como se caracteriza o *encontro* de acadêmicos de Letras Português com o outro em se tratando do ato de ler textos materializados em gêneros do discurso secundários e do ato de escrever, reportando tais textos de outrem em suas produções escritas?. Para tanto, constitui-se como uma abordagem qualitativa (MASON, 1996), compreendido como um estudo de caso (YIN, 1995), com geração de dados a partir de instrumento usado comumente em pesquisas de tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995): a entrevista focal.

O campo de estudo é o Curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina, e os participantes são seis graduandos em Letras, cada um de uma fase diferente do Curso, contemplando todas as nove fases que o constituem, à exceção da primeira, da quinta e da sétima – o *caso* em estudo é este grupo de estudantes, reunidos pelo pertencimento a um mesmo curso e a um mesmo programa de bolsas: o Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Optamos por interagir com graduandos ligados direta ou indiretamente ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada do qual fazemos parte e o qual acolhe o PIBID, de modo a poder contar preliminarmente com uma aproximação que nos facultasse a realização de uma entrevista focal (FLICK, 2004) a partir da ciência de todos os envolvidos acerca da relevância do tema – objeto de estudo do núcleo em questão – e da necessidade de franqueza e veracidade nas respostas, buscando minimizar implicações de respostas que se empenhem em convergir com o que os entrevistados supõem que o entrevistador queira ouvir e interferências afins (DURANTI, 2000).

Utilizamos a entrevista focal (FLICK, 2004) como principal instrumento de geração de dados. Realizamos uma entrevista individual com cada qual dos participantes de pesquisa, a partir dos seguintes focos: 1) o *encontro* com o outro na leitura, na condição de *interactantes* na *esfera acadêmica*; 2) o *encontro* com o outro na *produção textual*, na condição de

interactantes na esfera acadêmica. Cada um desses dois eixos articula-se com as categorias de análise mencionadas a seguir e compõe cada uma das subseções da seção de discussão dos dados à frente.

Quanto a *interactantes e à esfera da atividade humana* – neste caso, a *esfera acadêmica* – conceitos mencionados no parágrafo anterior, importa esclarecer que o processo de análise, apresentado nas próximas duas seções, está organizado com base em proposta de nosso grupo de pesquisa, materializadas em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013), as quais tomam o *encontro* com o outro como categoria principal de análise. Trata-se de um diagrama construído em duas partes integradas: a primeira delas foca nos *eventos de letramento*, e a segunda, nas *práticas de letramento*. Ambas as partes têm o *encontro* com o outro como base constitutiva, e cada uma das partes é composta por estas quatro categorias: a) *esfera da atividade humana* em que se dá o *encontro*; b) *interactantes* que participam do *encontro*; c) *cronotopo* que historiciza o *encontro*; d) *ato de dizer* que medeia as relações entre os *interactantes* nesse mesmo *encontro* com o outro.¹¹

Para as finalidades deste estudo, por necessidades de delimitação da abordagem em razão das limitações de um artigo, centraremos nossa atenção nas subcategorias *interactantes e esfera da atividade humana* no que respeita à segunda parte do diagrama, focada nas *práticas de letramento*. O *ato de dizer* é categoria especialmente importante para essa discussão, mas será objeto de atenção não nas especificidades das estratégias linguísticas analisadas em si mesmas, mas na percepção sobre elas enunciada pelos participantes de pesquisa – logo, na categoria *interactantes*. É certo que todas as categorias estão em estreita relação, emergindo, pois, ao longo da discussão. A ressalva, aqui, objetiva deixar claro que não poderemos explorar a relevância de todas elas em suas especificidades.

3. Interagir na esfera acadêmica: o *encontro* com o outro na leitura

Ao conceber a linguagem como forma de interação, com base em Bakhtin, entendemos a leitura como um processo em que o leitor, sujeito ativo, interage com o autor por meio do texto. Nesse processo de *encontro* entre leitor-texto-autor é que se constroem os sentidos. De acordo com Geraldi (2010a, p.103),

Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que

¹¹ O detalhamento desse diagrama e a lógica sob a qual é proposto encontram-se no mencionado artigo.

incluem também as contrapalavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando.

Nesse sentido, a leitura é também coprodução do texto; o texto passa a existir no momento em que se dá a ler pelo outro, pois os sentidos emergem desse *encontro* da *outra palavra* com a *palavra outra* (PONZIO, 2010). A compreensão do texto, sob essa perspectiva, se dá a partir do horizonte socioideológico do leitor; assim, toda compreensão é dialógica pelo fato de mobilizar diferentes vozes, posições axiológicas, ideias, valores, colocando-os em tensão e gerando o conflito, a concordância ou um *continuum* entre eles.

Ponzio (2010) menciona um tipo de leitura que se diferencia da leitura como simples sonorização, aquela produzida pela criança na escola primária, e da leitura com os olhos, aquela intermediária, feita de passagem, na qual os lábios se movem, revelando que não se chegou ainda ao estágio da *leitura silenciosa*. O terceiro tipo de leitura destacado pelo autor é aquele em que se ‘levantam os olhos’, pensando as próprias coisas.

Como, pensando as próprias coisas? Sim. Porque, se quem lê não pensa as próprias coisas, qual **encontro**, qual curto circuito pode-se realizar entre o texto e a pessoa que lê? Se você lê e pensa as próprias coisas, quer dizer que alguma coisa o texto lhe comunicou. (PONZIO, 2010, p. 9, grifos nossos).

Entendemos que, para haver o *encontro com o outro* na leitura, é preciso haver reflexão, *encontro* para no qual o leitor acentua sua voz, sua palavra, suas vivências. Do contrário, prevalecerá um processo em que a passagem do leitor pelo texto provocará *deslocamentos* mínimos. Na *leitura de reflexão*, o leitor agencia diferentes vozes, trazendo-as para o *encontro* com o outro, em um processo de aguçamento da interlocução em que se ‘levantam os olhos’ para pensar, conforme Ponzio (2010). Esse tipo de leitura diferencia-se da *leitura de estudo*, a qual tomamos aqui, não como em Geraldi (2006 [1984]), mas como aquela leitura em que prevalece o movimento de assimilação, de devolução.

Muitas vezes, a falta de *tempo* para que o *encontro* de fato se historicize abrevia o diálogo da *outra palavra* com a *palavra outra*, comprometendo a horizontalização de determinadas *práticas de letramento* e a participação efetiva do sujeito nos *eventos de letramento* característicos da universidade. Trata-se de uma aceleração que caracteriza o cronotopo em que vivemos todos, tempos e espaços geográficos sobre os quais se projeta um mercado de consumo global (PONZIO, 2008-2009) que ‘desencadeia a’ ou ‘se alimenta da’ superficialidade, da troca rápida, do ‘não deter-se em’, do ‘mudar o foco de atenção’ para não

ficar à margem das mudanças que se sucedem em turbilhões e que alimentam esse mesmo mercado global. Essa projeção reverbera na abreviação do *tempo* para a vivência, para o *encontro* com as múltiplas vozes que se desvelam nos textos, tempo necessário para que se dê a *leitura de reflexão*, para que se possa levantar os olhos do texto e ‘pensar nas coisas’. A falta desse *tempo* para a realização das leituras ao longo da graduação foi mencionada pela maioria dos participantes de nosso estudo. Sobre essa questão, *GL.*, estudante da oitava fase, enuncia:

- (1) [...] como a graduação é tudo ao mesmo tempo e a carga é muito pesada de leitura, então, às vezes, tu nem acaba, nem consegue ler o livro em si e tu acaba recorrendo por um artigo ou por um resumo principalmente, justamente pra você estar pelo menos preparado pra aquela aula, né. (*GL.*, entrevista realizada em 02 de outubro de 2013).

Tem-se, nesse caso, uma abreviação de vivências, de *encontro* com a *palavra outra*. Na falta desse tempo para provar de *encontros* mais profundos porque mais desafiadores, as teorias revozeadas em sínteses mais enxutas são comportamento que emerge, o que evidentemente se afiguraria como estratégia de familiarização com o objeto se redundasse de fato na volta ao texto original. *GL.*, quanto a isso, menciona que

- (2) [...] um artigo é mais fácil de ser entendido [...] você ler alguém que escreve sobre uma teoria é mais tranquilo do que ler a própria fonte. Porém, a fonte é muito importante. Eu acredito assim. Às vezes, quando eu leio um capítulo ou alguma coisa que eu não compreenda, eu procuro um artigo que fale sobre aquilo pra poder entender e pra poder ler. Isso acontece também em livros, quando o livro é um pouco mais complexo, livros de literatura, que são cobrados na universidade. Quando o livro é mais complexo é melhor você ir primeiro num resumo, olhar, ver sobre o que ele fala e daí depois entrar na leitura do texto, que daí você entende primeiro, porque, assim, o que eu vejo: a leitura, a primeira, nunca é suficiente, do suporte original, no caso. (*GL.*, entrevista realizada em 02 de outubro de 2013).

Esses textos, porém, como nos informam os participantes deste estudo, tendem a ser lidos apenas uma vez, sem tempo para reflexão, para aprofundamento, para o *encontro*. Não parece haver o movimento de retorno a eles. Depois da primeira leitura, acabam esquecidos na estante porque é preciso dar conta das outras leituras exigidas no Curso. Tem-se, nesse caso, apenas uma *leitura de estudo*, de *assimilação*, sem que haja tempo para que o estudante ‘levante os olhos’ e ‘pense sobre as coisas’, possivelmente porque adestrar para a pressa é adestrar para consumir a mudança da qual depende o fluxo do capital global, sem parar para ‘pensar sobre as coisas’ (com base em PONZIO, 2008-2009).

Gee (2004) discute como a formação de leitores tem profundas implicações intersubjetivas, a começar pela historicidade familiar dos sujeitos. Com base nessas discussões do autor, entendemos que considerar a historicidade das relações intersubjetivas é importante para que não universalizemos projeções que não se efetivam de fato em se tratando das vivências de determinados sujeitos nos *eventos de letramento* cuja participação a esfera acadêmica demanda deles. Nas entrevistas que realizamos com os participantes deste estudo, ouvimos enunciações que sugerem a ciência dos estudantes, principalmente dos que se encontram em fases mais adiantadas do curso, acerca das relações que parece haver entre maiores ou menores dificuldades de interação com os autores por meio dos textos lidos e sua historicidade escolar e familiar como leitores. *GL.*, ao ser questionada sobre o fato de, na opinião dela, haver ou não essas relações, afirmou veementemente (3) *Com certeza... com certeza... com certeza!* (*GL.*, entrevista realizada em 02 de outubro de 2013); e comentou: (4) *Costumo dizer que meu filho lê mais que eu (risos). Porque, assim, ele, desde pequenininho, eu incentivei a leitura, e eu não. Eu fui saber ler na graduação. É trágico, mas é verdade.* (*GL.*, entrevista realizada em 02 de outubro de 2013) *GL.*

Ao tomar a leitura como *processo cultural*, Gee (2004) destaca a importância das relações intersubjetivas para o aprendizado da leitura, do mesmo modo que Lahire (2008 [1995]), em seus estudos, aponta para a necessidade de se compreender o domínio da escrita como parte da convivência cotidiana das pessoas. Quando a convivência com a leitura começa antes de o sujeito ir para a escola, no ambiente familiar, esse processo se torna, de algum modo, ‘naturalizado’ (HEATH, 2001 [1982]), e, dessa forma, o sujeito tende a dispor de mais recursos ao adentrar a universidade. Como já destacamos em estudo anterior (DAGA, 2011, p.70),

[...] a historicidade de formação do sujeito leitor, hoje acadêmico [...], a forma como o *capital cultural*, em se tratando da leitura, foi ou não compartilhado, possivelmente permita a compreensão acerca da maior ou menor familiaridade desse sujeito com o ato de ler, de sua maior ou menor habituação com a construção de sentidos e o aprendizado via escrita.

BE., participante de pesquisa que se encontra na nona fase do Curso, ao ser questionada também sobre essas relações entre a maior facilidade ou dificuldade na leitura de alguns textos com a sua historicidade de formação leitora, mostrou-se atenta à existência dessas relações e das possíveis implicações disso no seu modo de ler atualmente. Sobre a sua historicidade de leitura, afirma: (5) *Eu estudei em escola particular, mas mesmo assim a quantidade de leituras*

*nunca foi muito grande.*¹² *Os meus pais nunca tiveram o hábito de ler em casa, então eu adquiri esse hábito mais no ensino médio mesmo assim.* (BE., entrevista realizada em 18 de setembro de 2013). Ainda, para BE., essa formação leitora também pode ser questionada na graduação:

(6) Eu acho que, quando a gente entra na graduação, a gente se depara com uma quantidade de leituras muito grande né. Isso dá um susto no início. Eu acho que talvez a quantidade não precisasse ser tão grande, mas essas leituras precisam ser bem aprofundadas. O que eu sinto é que, às vezes, os textos, eles são estudados de uma forma muito superficial, então tu não se apropria da leitura de fato. Isso é uma coisa que agora que estou no TCC, eu tô tentando fazer bem esse exercício assim, de me apropriar daquele texto de fato, entende? Porque esse é o movimento da pesquisa mesmo, né? (BE., entrevista realizada em 18 de setembro de 2013).

A experiência de se apropriar dos textos lidos está sendo vivenciada, por essa estudante, na fase atual de produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nessa fase é que ela está fazendo um exercício no sentido de se apropriar dos textos lidos. Essa apropriação, esse entendimento, está acontecendo de fato, agora, como um momento em que a *outra palavra* encontra a *palavra outra*, processo esse resultado da *compreensão responsiva* (BAKHTIN, 2013 [1929]), como *leitura de reflexão* em vez de *leitura de estudo*, a qual, podemos inferir, prevalecia até então. Entendemos haver, aqui, uma ressignificação fruto da vivência dos muitos *encontros* estabelecidos ao longo do curso, o que demandou esse tempo de historicização, esse ‘provar’ de novas relações intersubjetivas para de fato apropriar-se de modos de dizer e de modos de fazer (FARACO, 2009) que caracterizam a esfera acadêmica.

Já FB. e LC., estudantes da terceira e da quarta fase, respectivamente, consideram que o gosto pela leitura cultivado durante a educação básica ajuda-as a encarar com mais naturalidade e até com um pouco mais de facilidade as leituras demandadas na esfera acadêmica.

(7) Por eu gostar de ler desde sempre, eu acho que isso me ajudou um pouco a encarar de uma forma mais tranquila esse desafio. Eu não cheguei totalmente crua, eu acho. Algumas coisas que eu lia eram mais difíceis também. Só que eu vim de escola pública, tem esse fato também. Os textos envolvendo conteúdo, na minha escola, não eram tão pesados, poucos professores exigiam mais de mim então isso tem esses dois pontos, né. Eu encarei de uma forma não tão pessimista, eu acho, mas ainda assim eu não estava tão preparada. (LC., entrevista realizada em 18 de setembro de 2013).

¹² Essa afirmação parece remeter à concepção, presente, de modo geral, na sociedade, de que a quantidade de leituras a que os alunos são submetidos em escolas particulares é necessariamente maior do que em escolas públicas. Não abriremos essa discussão aqui porque não é nosso foco neste artigo.

Em relação ainda à historicidade do sujeito como leitor, vejamos o que enunciou VA., estudante da sexta fase:

(8) Talvez tenha alguma relação com essa questão que a gente vai sendo educado para tentar sempre uma aplicabilidade imediata para o que a gente estuda, então, por exemplo, por que que eu citei críticas literárias, porque muitas vezes a gente enxerga aquilo no texto, mas aquilo parece que não produz nada mais, então causa um desinteresse, causa de repente uma dificuldade de conseguir produzir essa abstração. Talvez seja essa relação: que ao longo da minha vida escolar e acadêmica essa capacidade da abstração ficou um pouco ‘capenga’. (VA., entrevista realizada em 25 de setembro de 2013).

A menor familiarização com a leitura de determinados textos implica o investimento de um *tempo* maior para que se dê o *encontro*, do contrário, a compreensão responsiva desses/para esses enunciados fica comprometida. A interação com a *palavra outra*, nesse sentido, demanda *tempo*, pois são muitas as vozes presentes no discurso na esfera acadêmica, e o estudante precisa compreender as relações dialógicas entre os textos para entender como os sentidos se estabelecem entre os enunciados. Conforme defendem Cerutti-Rizzatti e Lesnhak (2013), o *simpósio* (BAKHTIN (2011 [1979]) exige *tempo* para se historicizar.

Vivemos no tempo das *relações funcionais*, marcado pela *alteridade relativa* e pela *diferença indiferente* (PONZIO, 2008-2009; 2013), em que as relações dão-se com base em seu caráter utilitário. Nesse cronotopo, os sujeitos não são tomados nas suas singularidades, e as diferenças entre eles são consideradas como indiferentes. Dessa forma, o que emerge desse cronotopo são relações dialógicas abreviadas, marcadas pela aceleração e pela fragmentação, em que não há *tempo* para o *encontro* em se tratando das *relações infuncionais* (PONZIO, 2008-2009; CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE, 2013).

Em relação à dificuldade ou facilidade de interagir com o autor do texto, GL. menciona um processo focado na identificação pessoal com determinados *encontros* com os autores, reconhecendo que se trata de um percurso construído na intersubjetividade (VIGOTSKI, 2000 [1978]):

(9) Acho que depende do que você lê. Porque assim, uma coisa que eu aprendi agora nas últimas fases é que eu sei o que eu gosto de ler. Então é muito fácil focar no que eu gosto de ler, mas, pra chegar no que eu gosto de ler, eu precisei passar por leituras que eu não desejei, que eu não queria fazer, que eu fiz por obrigação. Então esse processo de você fazer várias leituras, me abriu a questão de que agora, assim, eu sei o que eu quero ler, agora eu sei o que eu gosto de ler. (GL., entrevista realizada em 02 de outubro de 2013).

GL., no entanto, ao falar acerca da realização de leituras sobre assuntos dos quais ela não gosta, declara:

(10) Ontem eu fiquei lendo um livro até a uma e meia da manhã e, quando eu vi disse, “meu Deus, tenho que dormir”, mas era uma coisa que eu gosto, entendeu? Tinha certos momentos do livro que eu tive que reler, mas foi uma coisa prazerosa, entendeu? Porque a leitura era densa, mas foi uma coisa prazerosa que eu fiz tranquilamente. Já se eu pegar uma teoria literária da vida, que eu vou falar de uma coisa que eu não sou muito fã, eu já vou ler com um certo pé atrás. Não dou resposta nenhuma, só faço o que eu tenho que fazer e tchau pra ti. (*GL.*, entrevista realizada em 02 de outubro de 2013).

A resposta de *GL.* na interação que estabelece com o autor nos casos em que a leitura não é objeto de prazer é exatamente o ‘limitar-se àquilo que é obrigada a fazer’, e essa seguramente é uma resposta muito eloquente, porque o ato responsivo de que trata Bakhtin (2010 [1924]) manifesta-se exatamente nessa opção por ‘limitar-se a’. A estudante, no entanto, concebe que *responder* implica o exercício catártico de identificar-se com aquela leitura: aqui, as relações entre o que é *funcional* e o que é *infuncional*, no sentido que Ponzio (2008-2009) dá às expressões são relevantes, porque à *GL.* parece significativa a leitura que lhe permite, na *funcionalidade* da formação acadêmica, provar de algum tipo de prazer *infuncional*.

A dificuldade de interação com os textos lidos dá-se, para *LC.*, em razão da ‘conversa’ do texto com outros textos, com vários autores; isto é, parece haver dificuldade de lidar com as diferentes vozes que compõem os textos, de compreender o dialogismo de que se constituem. Para que essa compreensão se efetive, em um processo no qual o estudante consiga sentir-se imerso no simpósio universal, é preciso que ele tenha vivenciado leituras anteriores, as quais lhe permitam entender as relações dialógicas entre os enunciados. (BAKHTIN, 2011 [1952-53]). Na entrevista, a estudante da nona fase, *BE.*, enunciou:

(11) O ensino básico não dá conta da gente ter um amadurecimento de leitura, principalmente acadêmico, porque acadêmico, os formatos e o rigor é muito maior, né? Então eu acho que o papel do professor ali na mediação é o fundamental assim, pra que tu consiga entender bem o texto, aprofundar bem o texto, retornar a ele, não largar ele na primeira leitura. (*BE.*, entrevista realizada em 18 de setembro de 2013).

Na interação com o outro na leitura, o ato de fazer anotações, fichamentos etc. ajuda o leitor a compreender o que leu, contribuindo para a produção textual posterior à leitura. Fazer comentários nas margens do texto ou grifar / destacar algumas partes materializam a interlocução, tornando-se recurso importante para, durante a construção de sentidos, estabelecer as relações entre as diferentes vozes, na tentativa de compreender o simpósio que se desvela no

texto. Isso, porém, só nos parece possível na leitura de *reflexão*, no ‘levantar os olhos e pensar sobre as coisas’ (PONZIO, 2010).

Assim, no que diz respeito ao *encontro* com o outro por meio da leitura, *SL.*, *BE.* e *FB.* consideram que têm conseguido ‘responder’ aos autores lidos, posicionando-se de modo a construir a sua apropriação pessoal sobre o que leem. (12) *Pelo que eu tô lendo agora, eu consigo ‘responder’.* (*FB.*, entrevista realizada em 02 de outubro de 2013). E ainda:

(13) Eu já consigo ler o texto de uma forma muito mais crítica, hoje, sabe. Uma das coisas que eu sempre gostei muito foi de produzir resenha. Eu gosto muito do gênero resenha. E eu acho que a resenha tem esse papel fundamental de tu aprender a criticar o texto, sabe, e isso contribui muito pra que tu cada vez mais aprofunde o texto, entende? De tomar um posicionamento... (*BE.*, entrevista realizada em 18 de setembro de 2013).

Por outro lado, para *LC.* e *VA.*, ainda tende a haver um processo de assimilação mais do que de resposta e apropriação. Prevalece, nesse caso, a *leitura de estudo* em vez da *leitura de reflexão*.

(14) Eu acho que eu assimilo um pouco mais. Depende da situação, mas eu tenho muita dificuldade também em conversar com os teóricos em meu texto. É uma coisa que eu consegui fazer no último semestre, eu comecei a fazer com um pouco mais de tranquilidade, também porque eu comecei a anotar, tomar nota, e isso me ajudou um pouco, mas eu não sei se consigo realmente ‘responder’ ao autor. (*LC.*, entrevista realizada em 18 de setembro de 2013).

Esse processo de assimilação, mencionado por *LC.*, implica sempre responder; nesse caso, uma resposta com deslocamentos mínimos porque ainda em fase de ‘familiarizar-se com’. O leitor, a partir de suas experiências, de suas vivências, de seus conhecimentos prévios e do que está sendo veiculado no texto, constrói seus próprios sentidos. Se o processo de leitura fosse simplesmente extração de sentidos, todos os leitores construiriam os mesmos sentidos para os textos. Nessa perspectiva, o ato de ler seria uma atividade de captação de ideias do autor, sem se levar em consideração os conhecimentos do leitor. Trata-se da conhecida metáfora do tecido, em Geraldi (1997), que entende a leitura como a tecedura – para nos mantermos na metáfora – dos fios apostos pelo autor com os fios apostos pelo leitor; a refração de que trata Volóshinov (2009 [1929]) nos usos da língua.

O que se pode inferir, com a realização das entrevistas, é que as participantes que se encontram nas fases mais adiantadas do Curso parecem *encontrar* o outro na leitura de forma mais confortável, porque mais experiente, compreendendo as relações dialógicas entre os enunciados, já que agora constituídos – eles, estudantes – de um conjunto de vozes mais

efetivamente diverso, composto de enunciados que atravessam o grande tempo (BAKHTIN, 2011 [1979]). Assim, o sentir-se inserido no simpósio universal pode ser mais confortável nas últimas fases devido às experiências de leituras durante as fases anteriores, devido aos *encontros* da *outra palavra* com a *palavra outra* já vivenciados.

4. Interagir na esfera acadêmica: o *encontro com o outro* na produção textual

Qualquer texto que escrevemos é também palavra dos outros, já que nele ressoam outras vozes (PONZIO, 2010). O texto se constitui a partir das relações dialógicas que estabelece com outros enunciados em uma dada esfera de atividade humana. Para Faraco, (2009, p. 87), autorar é “[...] orientar-se na atmosfera heteroglóssica; é assumir uma posição-estratégica no contexto da circulação e da guerra das vozes sociais; é explorar o potencial da tensão criativa da heteroglossia dialógica; é trabalhar nas fronteiras”.

Assim, o ato de escrever configura-se como um *encontro* com o outro, em que é preciso evocar vozes, trazendo-as para o texto, estabelecendo um diálogo no qual a *palavra outra* se torna parte da *outra palavra*. De acordo com Geraldi (2010a, p. 98),

Escrever não é uma atividade que segue regras previstas, como resultados de antemão antecipados. Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação. Por isso cada texto difere do outro, apesar de tratar do mesmo tema e estar expresso na configuração de um mesmo gênero. A escrita se caracteriza pela singularidade de seus gestos.

Muitas vezes, no entanto, a escrita torna-se uma tentativa inócua de repetir o já-dito, considerando que o já dito é irrepitível (BAKHTIN, 2011 [1979]), a menos que tomado como artefato e não como ato. Para BE., participante que se encontra na nona fase do Curso de Letras Português, (15) [...] *o que é mais complicado durante a graduação é que tu nunca sabe o quanto tu pode colocar da tua opinião ali no texto, é sempre muita citação, citação, citação; então, tu não sabe se tem autoridade ou não pra se colocar ali no texto.* (BE., entrevista realizada em 18 de setembro de 2013). Isso faz com que o autor do texto pense não se estar expondo, não se estar posicionando, quando na verdade a ausência explícita de sua voz, por si só, constitui posicionamento e exposição.

No processo de textualização em um determinado gênero, diferentes vozes se deixam ver ou entrever, de forma explícita ou implícita, na tessitura textual. Geraldi (1997), a quem já fizemos menção, ao tratar da leitura como processo dialógico, compara o texto a um bordado composto por um emaranhado de fios. Nessa perspectiva, o texto compõe-se de um emaranhado

de vozes que vão se entrelaçando, em que os elos entre os enunciados é que vão construindo os sentidos do *encontro* autor-leitor.

Muitas vezes, a palavra de *outrem* (VOLÓSHINOV, 2011 [1929]) aparece nos textos em forma de citação. O ato de citar é comum em textos nos gêneros do discurso da esfera acadêmica, no entanto muitos estudantes encontram dificuldades para citar direta ou indiretamente os autores lidos, reportar o discurso de *outrem* mostra-se desafiador.

(16) Agora, no TCC, eu tô vendo a necessidade de ter certas citações ali, de trabalhar com certos autores, mas dependendo da disciplina que eu tenha feito em algum momento da graduação, às vezes eu colocava mais porque eu precisava legitimar alguma coisa que eu estava falando, do que porque eu realmente tinha entendido aquele texto ou não, entende? Às vezes era muito mais um copia e cola, tentando fazer alguma ligação porque não tinha entendido o texto. (BE., entrevista realizada em 18 de setembro de 2013).

Já LC. sobre a materialização de citações em suas produções textuais registra:

(17) É mais por obrigação. Eu até não sou tão a favor dessa obrigação toda, você ter que falar de alguém. A gente não conhece todos os autores do mundo. Agora eu tô conseguindo deixar que no texto ele pareça mais natural, eu tô conseguindo lidar melhor com isso, a ligar, amarrar, deixar bonitinho, mas eu faço isso mais porque eu sou obrigada. (LC., entrevista realizada em 18 de setembro de 2013).

Para GL., (18) [...] *o primeiro ponto é realmente a exigência da academia, esse é o primeiro ponto. Tu enche o teu texto de citação porque é uma exigência da academia, mas eu acho que é mais fácil tu citar alguém quando tu tá a par da leitura, sabe?* (GL., entrevista realizada em 02 de outubro de 2013). O ato de citar a *palavra outra* também é mencionado como exigência por FB.: (19) *Nos primeiros semestres era mais difícil mesmo colocar porque era por exigência, mesmo eu lembrando de tal obra. Agora não, agora até às vezes eu sinto necessidade de citar alguém.* (FB., entrevista realizada em 02 de outubro de 2013).

A dificuldade ou a facilidade em evocar, explícita ou implicitamente, a *palavra outra* nas produções textuais pode estar relacionada à forma como o *encontro* com o outro se configura na leitura. Trazer a palavra de *outrem* para o texto, de modo que a *palavra outra* torne-se parte constitutiva dele, entrelaçando-se à *outra palavra*, demanda um processo efetivo de apropriação teórica e conceitual. O que ocorre, no entanto, muitas vezes, é um processo de escrita caracterizado como uma justaposição de passagens lidas, em que o *encontro* com o outro não se delinea naturalmente, como resultado de *encontros* com diferentes autores (PONZIO, 2010).

Sobre a forma como lida com o discurso do outro dentro do seu próprio discurso, LC. menciona: (20) *Eu acho que eu tô mais na justaposição. Ainda não é tão natural assim. Eu tô trabalhando, conseguindo deixar isso um pouco mais natural, só que ainda assim é difícil você colocar a sua opinião junto.* (LC., entrevista realizada em 18 de setembro de 2013). Para GL. e BE., esse processo foi se tornando mais natural ao longo da graduação. (21) *No estágio eu posso te dizer isso, que é resultado de um encontro mais natural, agora eu posso te dizer isso, mas a quarta fase era simplesmente uma justaposição.* (GL., entrevista realizada em 02 de outubro de 2013).

Esses enunciados, como o que segue, parecem mostrar o movimento do tempo que permite o estabelecimento de outras relações intersubjetivas (VIGOTSKI, 2000 [1978]) por meio da escrita, facultando ao estudante provar, vivenciar, experienciar a *palavra outra*, *encontrar-se* com ela, ‘levantar os olhos dela’ e *refletir* sobre ela (PONZIO, 2010), em atos responsivos que provoquem deslocamentos mais visíveis, porque houve um processo de historicização ao longo desse tempo maior (GERALDI, 2010b).

(22) *Eu percebo a minha facilidade em escrever um texto hoje, de conseguir colocar autores dentro, mas é uma facilidade de escrever um texto e, assim, não precisar ficar corrigindo tanto, sabe. No começo da graduação parece que não tem nem pé nem cabeça o que tu escreve, e agora não, agora é muito mais fácil escrever. Já se tornou mais natural [trazer as vozes dos autores].*

(BE., entrevista realizada em 18 de setembro de 2013).

A materialização dos *atos de dizer* na universidade é regulada por determinados modos de dizer, os quais, se não dominados, dificultam a participação dos sujeitos nos *eventos de letramento* dessa esfera, tanto quanto dificultam uma maior identificação com as *práticas* que subjazem a esses *eventos*. No simpósio que temos proposto entre estudos do letramento e filosofia bakhtiniana, poderíamos entender, ainda, que “Quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário) [...]” (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p.285). Tais modos de dizer, porém, não são estáticos, mas marcados por relações instáveis, pois nos textos, nos gêneros, desvelam-se posicionamentos e valorações a partir do *encontro* com o outro.

Assim, na escrita, materializam-se visões de mundo. A escritura, como possibilidade de *encontro* com o outro, transcende o simples preenchimento de uma página em branco, impondo “[...] necessariamente uma relação com a alteridade, com o outro. E uma relação com o outro

não se constrói sem sua participação, sem sua presença, sem que ambos saiam desta relação modificados”. (GERALDI, 2010b, p. 81).

Um ato de dizer *reflexivo* e *responsável* exige distanciamento do ‘omitir-se a’ – eis a escrita como *ato responsável* (cf. BAKHTIN, 2010 [1924]). No excerto de entrevista n. 22 apresentado anteriormente, BE. enuncia que agora, na nona fase do Curso, nesse momento de experiência com o TCC, ela consegue trazer diferentes autores para o seu texto, num processo de diálogo mais efetivo com eles. Isso se dá em decorrência das *leituras de reflexão* que ela realiza, conforme discutimos na seção anterior, e do exercício mais efetivo da escrita como *ato responsável*, em que é preciso imprimir mais explicitamente a sua voz no texto, em diálogo com a voz de outros autores, assumindo os atos de dizer. Afinal, no encontro com a *palavra outra* ‘não há alibi para o existir humano’ (BAKHTIN, 2010 [1924]).

Parece que, ao irem se apropriando de modos de dizer e de modos de fazer (FARACO, 2009) da esfera acadêmica, os sujeitos passam a perceber o *encontro* que se estabelece com o outro na leitura e na produção textual.

(23) Acho que ocorre de uma forma mais natural. Agora, nesse segundo semestre eu estou vendo uma diferença no meu modo de produção textual e eu estou percebendo que está fluindo de uma maneira bem mais leve, assim. No primeiro semestre, eu me sentia obrigada a escrever e tinha que escrever e começava a escrever qualquer coisa só para preencher espaço. Agora não, eu escrevo o que eu sei que estou escrevendo, entendeu? Então isso ocorre, essa minha busca entre os autores ocorre de uma maneira mais natural, eu não sinto aquela pressão em cima de mim mesma de escrever para tirar uma nota. (SL., entrevista realizada em 18 de setembro de 2013)

Ao jogo das compreensões, os sujeitos aparecem carregados de palavras, de contrapalavras, de história (GERALDI, 2010b). Nesse sentido, o *encontro* com o outro na produção textual nunca é neutro. Na escritura, é preciso colocar-se em dialogia com a *palavra outra*, considerada a singularidade do ‘encontro’ com o outro na esfera acadêmica.

5. Considerações finais

Na esfera acadêmica, os sujeitos deparam-se com textos de gêneros do discurso que se encontram no polo extremo do *continuum* oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004), constituindo *eventos de letramento* com os quais tais sujeitos precisam se familiarizar. Nesses *eventos de letramento*, dá-se o *encontro* com o outro, em que o estudante precisa lidar com a heteroglossia dialogizada (BAKHTIN, 2011 [1979]).

Para inserir-se no simpósio de vozes, no entanto, é preciso que o sujeito estabeleça uma relação reflexiva – e não assimilativa – com a *palavra outra*, do contrário, o *encontro* com o outro não acontece de fato (a partir de PONZIO, 2010). E esse diálogo da *outra palavra* com a *palavra outra* demanda *tempo*. Na falta desse tempo, prevalece a *leitura de estudo* em vez da *leitura de reflexão* e não ocorrem processos de escritura em que o sujeito coloque a sua voz mais explicitamente, entrelaçando-a com outras vozes na tessitura textual, pois não há, nesse caso, imersão no caldeirão de vozes que constitui os discursos.

Especialmente quando os sujeitos que ingressam na universidade não compartilham de determinadas *práticas de letramento* e não têm ampla vivência em *eventos de letramento* característicos dessa esfera, o *tempo* para que se dê o *encontro* é fundamental. Assim, em vez de abreviar essas vivências com o uso da modalidade escrita, a universidade deve fomentar a reflexão, possibilitando experiências mais efetivas de *encontro* com a *palavra outra* na leitura e na produção textual e facultando ao acadêmico tempo para tal, na fuga à lógica macroeconômica da pressa e da fugacidade que se projeta sobre o cronotopo em que essas relações intersubjetivas se historicizam.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010 [1995].

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010 [1924].

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013 [1929].

BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackweell, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; CORREIA, K.; MOSSMANN, S. Escrever na universidade: um convite a novos olhares. In: OLIVEIRA, R. P.; NUNES, Z. G. (Org.) **Letras Português na EaD**: tão longe, tão perto. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012. p. 145-167.

_____; MOSSMANN, S.; IRIGOITE, J. C. da S.. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. **Fórum Linguístico**, v.10, n.5, 2013.

_____; LESNHAK, S. **Apropriação dos modos de dizer na esfera acadêmica**: desafios do encontro da *outra palavra* com a *palavra outra*. 2013, [mimeo].

_____; IRIGOITE, J. C. da S. **A aula de Português**: sobre vivências (in)funcionais. 2013, [mimeo].

DAGA, A. C. **Compreensão leitora**: o ato de ler e a apropriação de conhecimento na EaD. 2011. 297 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

DURANTI, A. Métodos etnográficos. In: _____. **Antropologia linguística**. Tradução de Pedro Tena. Cambridge: University Press, 2000, p. 125-172.

FARACO, C. A. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. In: **Calidoscópico**, vol. 3, n. 3, p. 214-221, set/dez 2005.

_____. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.) **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas/SP: Mercados da Letras, 2007.

_____. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GEE, J. P.. A strange fact about not learning to read. In: _____. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. Londres: Routledge, 2004. p. 7-20.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006 [1984].

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

GERALDI, J. W. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) **Linguistic Anthropology: a reader**. Oxford: Blackwell, 2001 [1982]. p. 318-342.

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. NY: Oxford University Press, 1998.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2008 [1995].

LILLIS, T. M. **Student Writing: Access, Regulation, Desire**. Londres: Routledge, 2001.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1996.

MOSSMANN, S. **O ato de dizer entre Babel e Pentecostes: um estudo sobre os usos sociais da escrita na esfera acadêmica**. Projeto de dissertação. Programa de Pós-Graduação em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. Problemas de sintaxe para uma linguística da escrita. In: BAKHTIN, Mikhail. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos/SP: Pedro & João editores, 2011.

_____. Identidade e alteridade. In: _____. **Fuori luogo**. Milano-Udine: Mimeses, 2013. p. 41-62. (Capítulo traduzido por Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti para fins de discussão interna em grupo).

STRETT, B. Practices and Literacy Myths. In: SALJO, R. (Ed.) **The Written World: studies in literate thought and action**. Springer-Verlag: Berlim/Nova Iorque, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1978].

VOLÓSHINOV, V. N. **El marxismo y La filosofía del lenguaje**. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: Letramento Acadêmico, identidade e poder na educação. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (orgs.) **Letramentos: rupturas. Deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

Artigo recebido em: 17.02.2014

Artigo aprovado em: 04.03.2014

Ser aprendiz em um ambiente virtual: perspectivas acerca da autonomia na aprendizagem de línguas

Being a learner on a virtual environment: perspectives on autonomy and language learning

Cristiane Manzan Perine*

“O meu papel tem sido de descobridora, como uma criança que começa a ver o mundo. Ela fica maravilhada e ansiosa, porque quer saber tudo...”

RESUMO: Neste estudo, visitaremos algumas ideias sobre a aprendizagem de língua inglesa com foco em dois aspectos muito importantes: autonomia e crenças de aprendizes. Em nosso arcabouço teórico, entendemos crenças como formas de pensamento, interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente (MASTRELLA, 2002). A autonomia é vista como a capacidade para reflexão crítica, tomada de decisões e ação independente. Tal capacidade é refletida no modo como o aluno aprende e em como transfere o que aprende para contextos maiores (LITTLE, 1991). É nosso objetivo primordial investigar a inter-relação entre crenças e autonomia em um ambiente virtual de aprendizagem, e analisar de que modo as crenças relacionadas a aprender inglês a distância podem exercer impacto no desenvolvimento da autonomia do aprendiz e no processo de aprendizagem da língua. Participa desta pesquisa uma aluna do curso de Letras inscrita na disciplina eletiva “Inglês em Rede”, em uma universidade federal no interior de Minas Gerais. Os dados foram coletados por meio de questionários, diários reflexivos, entrevista e acompanhamento da disciplina na plataforma *Moodle*.

PALAVRAS-CHAVE: autonomia; crenças; língua inglesa; curso a distância

ABSTRACT: On this article, we discuss some ideas about English language learning focusing on highly important aspects: autonomy and students' beliefs. In our theoretical framework, we assume beliefs as way of thought, interpretations of the reality which are socially defined and work as basis for future actions (MASTRELLA, 2002). Autonomy is understood as the capacity for critical reflection, decision making and independent action. This capacity is reflected on the way the students learn and on how they transfer what they learn to wider contexts (LITTLE, 1991). It's our major goal to investigate the relationship between beliefs and autonomy on a virtual learning environment and analyze the way beliefs related to English distance learning can have impact on the development of students' autonomy and on the language learning process. A student from the Letters course enrolled on the optional subject “Inglês em Rede”, in a federal university of Minas Gerais participated on this research. The data were collected through questionnaires, reflective journals, interview and observation of the course on the Moodle platform.

KEYWORDS: autonomy; beliefs; English language; distance course

* Mestre em Estudos Linguísticos (UFU). Docente do Núcleo de Línguas “Inglês sem Fronteiras” (UFU) e do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM).

1. Introdução

Todos nós, alunos e/ou professores, possuímos uma pluralidade de crenças acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE), do que é aprender, do que o aluno deve fazer para aprender, de qual o papel do professor, dentre tantas outras. Essas crenças funcionam como uma bagagem que trazemos conosco quando damos início à longa e sinuosa jornada de aprender uma LE.

Em Linguística Aplicada (LA), as crenças são definidas como um conjunto de opiniões e ideias que alunos e professores têm a respeito do processo de ensino e de aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2006). Essas ideias são formadas a partir das experiências de cada indivíduo e tendem a influenciar no comportamento e no desenvolvimento de sua aprendizagem. Assim, nossas crenças começam a emergir desde os primeiros contatos com a língua, com os professores, colegas, livros e com o contexto formal de aprendizagem, bem como da vivência em todos os círculos sociais dos quais fazemos parte.

Ao pensarmos o ensino de línguas por intermédio de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), e ao nos dispormos a adentrar nesse novo contexto de aprendizagem, trazemos conosco crenças que possuímos sobre o ensino e a aprendizagem, algumas das quais podem condizer com a aprendizagem a distância e outras que podem entrar em conflito com tal ambiente, desencadeando processos de adaptação ou resistência, ou mesmo um processo de reconstrução de crenças. Assim, nossas crenças têm um papel imprescindível a desempenhar na aprendizagem mediada por tecnologias digitais.

Diante da extensa literatura sobre crenças tecida no país, e cientes da já expressa necessidade de novos estudos que busquem estudar crenças não como construtos isolados, mas na tentativa de associá-las a outros construtos (BARCELOS, 2006) e considerando ainda crenças como fatores contextuais e a indispensabilidade de investigá-las em contextos específicos (CONCEIÇÃO, 2004), propomos, neste estudo, desvendar as crenças acerca da aprendizagem de língua, em um curso de inglês instrumental a distância e, investigar, de que modo crenças e autonomia dialogam entre si nesse contexto. Como afirma Rheingold (2012 apud PAIVA, 2012), a participação no mundo online aumenta o senso de pertencimento e o “*empowerment*”, o empoderamento nos alunos. Assim, partimos do pressuposto de que um AVA é um ambiente característico para a aprendizagem autônoma.

Na primeira seção, apresentamos o arcabouço teórico que sustenta nossas discussões sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas. Na segunda, definimos o que é autonomia

e trazemos uma breve descrição desse construto. Na terceira seção, descrevemos a metodologia utilizada neste estudo, o contexto de investigação e a participante. Na seção quatro, apresentamos a análise dos dados e buscamos identificar como crenças e autonomia se inter-relacionam. Por fim, na quinta seção, retomamos os propósitos deste estudo e as reflexões que dele emergiram.

2. O que são crenças?

Na LA brasileira, o interesse sobre o tópico crenças no ensino e aprendizagem de línguas surgiu na década de 90 e, desde então, tem se refletido em inúmeras publicações em diversos programas de pós-graduação pelo país. Nesse período inicial, foram determinantes os trabalhos de Leffa (1991), que utilizava o termo “concepções” para se referir ao construto crenças, Viana (1993) que empregou o termo “mitos” sobre ensino e aprendizagem, Gimenez (1994) e Barcelos (1995) que utilizaram o termo “crenças”. Essa diversidade de termos para se referir ao construto, ao mesmo tempo em que mostra certa dificuldade em sua delimitação, atesta a complexidade e amplitude de tal área de investigação. Barcelos (2008) classifica o período entre 1990 e 1995 como a fase inaugural dos estudos sobre crenças, entre 1996 e 2001, a etapa de desenvolvimento e consolidação e, por último, de 2002 até o presente momento, o período de expansão de tais estudos.

Segundo Dewey (1933), as crenças cobrem todos os assuntos sobre os quais não temos um conhecimento certo, mas aceitamos como verdade, como conhecimento e podem vir a ser questionados no futuro. Desse modo, crenças correspondem a convicções pessoais que adotamos como verdade, independentemente de um estatuto de conhecimento científico que comprove sua validade. Assim, as crenças constituem nossas verdades pessoais acerca do copioso número de variáveis abarcadas no processo de ensinar e aprender uma língua, as quais são suscetíveis à reconstrução ou mudança diante de reavaliação e exame crítico.

A possibilidade de reconstrução de crenças também é apresentada por Dufva (2003), que afirma que as crenças se encontram em um constante processo de renegociação. Para a autora, “uma crença compõe um sistema cognitivo que consiste de elementos individuais, sociais e universais. O que torna as coisas ainda mais difíceis, entretanto, é que as crenças estão em um constante processo de renegociação” (p. 143). Essa mudança ou renegociação de crenças, contudo, não ocorre repentinamente. Concordamos com Pessoa e Sebba (2006) ao afirmarem que a mudança acontece diante de momentos catalisadores de reflexão, e de

consequente questionamento e/ou transformação de uma crença na prática. Entendemos esses momentos catalizadores de reflexão como situações de instabilidade, quando o indivíduo é confrontado com circunstâncias que colocam em dúvida suas certezas, e o faz analisá-las e repensá-las. Isso ocorre quando novas concepções emergem em nossas mentes e nos parecem mais dignas de crédito do que aquilo em que acreditamos ou quando nossas crenças já não nos parecem suficientes na tentativa de entender e explicar os fenômenos que nos cercam. Exemplificando, se um aluno não acredita na eficácia de um curso de línguas a distância, por achar que o ensino é mais fraco e pouco satisfatório e, no entanto, por curiosidade ou por pressões no trabalho ou universidade, ele se inscreve em um curso nessa modalidade, ele pode se surpreender ao constatar que está aprendendo e que esse conhecimento possibilitado pelo curso está repercutindo em seus trabalhos ou estudos. Isso pode fazer com que ele mude de crenças e comece a acreditar na aprendizagem de línguas a distância. Garbuio (2006) alerta que crenças são (re)construídas (e formadas) o tempo todo, à medida que o indivíduo se depara com novas situações e informações.

Uma das mais importantes facetas dos estudos sobre crenças reside em seu poderio em induzir o comportamento. As crenças estão relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa. Para Woods (2003), a pesquisa da relação entre crenças e ações é crucial para o entendimento das crenças de alunos e professores.

Nespor (1987) afirma que as crenças são mais influenciáveis do que o conhecimento na forma como as pessoas organizam e definem tarefas e problemas, pois, as crenças predizem o comportamento. Portanto, as crenças possuem mais potencial para influenciar o comportamento humano que o conhecimento. Por isso, investigar as crenças pode ser mais adequado que investigar os conhecimentos do professor ou aluno em determinado contexto.

As crenças influenciam como as pessoas planejam e determinam suas tarefas (PAJARES, 1992). Assim, as pessoas tendem a agir conforme seus pensamentos, determinando, por meio deles, suas estratégias de estudo e, conseqüentemente, a realização de suas atividades.

Barcelos (2006) articula a relação entre crenças e ações de três modos, os quais detalharemos a seguir:

a) Relação de causa e efeito: o pressuposto é de que as crenças exercem forte impacto no comportamento. Desse modo, se um aluno acredita que o papel do professor é o de transmissor de conhecimento, ele acreditará que esse tem que aproveitar cada minuto para demonstrar que

tem conhecimento e sobrecarregar os alunos com informações, e terá a tendência a julgar que o ponto de vista do professor é sempre o mais correto, pois é ele quem detém o conhecimento. Se, por outro lado, vê o seu papel como mediador, ele vê no professor alguém mais experiente, que por meio da interação, pode colaborar para que ele e seus colegas construam conhecimento.

b) Relação interativa: tanto as crenças podem influenciar as ações, quanto as ações podem influenciar as crenças. Para Richardson (1996), as crenças podem influenciar as ações, assim como as experiências e reflexões sobre as ações também podem influenciar na mudança ou formação de novas crenças. A esse respeito, Woods (2003) defende que as crenças e ações estão relacionadas de maneira complexa e indireta. Esse seria o caso, por exemplo, de um aluno que acha ilusão pensar que o ato de jogar videogames pode ajudar na aprendizagem da língua. No entanto, durante a aula ou fazendo algum exercício do livro, se depara com palavras que já conhece, pois são muito utilizadas nos jogos e percebe que aprendeu mais vocabulário. Ele pode começar a acreditar que jogar videogames é benéfico para a aprendizagem da língua. Ou ainda, no caso de crer que o uso do dicionário na aprendizagem é uma ferramenta útil, essa crença pode levá-lo a desenvolver o hábito de consultar o dicionário.

c) Relação hermenêutica: existe uma relação complexa entre crenças e ações, a qual pode ser de concordância ou dissonância; isso implica afirmar que nem sempre as crenças correspondem às ações ou as ações às crenças. Exemplificando, se um aluno acredita que deve fazer todas as atividades propostas pelo professor, mas, teve problemas de saúde, ficou internado e chegou à aula sem ter feito as tarefas propostas. Por mais que acreditasse, não fez as tarefas, sua crença, nesse episódio, não correspondeu às suas ações. Pensemos ainda no caso de um aluno que não acredita que a repetição de palavras ou sentenças seja importante na aprendizagem de línguas, mas sempre as repete em sala de aula, porque o professor assim o exige. Nesse caso, sua ação, não corresponde à sua crença. O desencontro entre crenças e ações pode ocorrer por fatores pessoais como problemas de saúde, preguiça, desmotivação, passividade, timidez, ansiedade ou, como no último exemplo acima, por fatores contextuais. É uma relação em que os limites contextuais ajudam na compreensão de crenças.

Outro fator que pode interferir na relação crenças e ações são as experiências. Dewey (1938) advoga que o processo de ensino e aprendizagem consiste em ações contínuas de reconstrução de experiências, visto que essas se caracterizam pela interação e adaptação a partir do princípio de continuidade dos atores envolvidos em seus contextos. Esse princípio de continuidade pode se efetivar na medida em que há interação e adaptação do indivíduo ao

contexto, provocando grandes embates ao interpor, nessa atuação, valores de experiências anteriores para a modificação das experiências futuras. O ambiente, entendido como as condições somadas às necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades para criar a experiência que se tem, configura-se como um elemento muito importante, por desencadear acontecimentos em uma situação específica. Em um contexto virtual de aprendizagem, por vezes, os alunos podem trazer crenças construídas a partir de suas experiências em contextos presenciais de aprendizagem, as quais precisam ser cuidadosamente analisadas na transposição para um curso não presencial.

Conceição (2006) afirma que levar as experiências em consideração ajuda na compreensão mais profunda das crenças. Segundo a autora, as experiências de aprendizagem contribuem na formação de crenças e nas ações dos aprendizes ao aprender uma língua. Ademais, as experiências de aprendizagem deveriam ser consideradas com maior atenção nas pesquisas, pois, através da compreensão mais profunda dessas experiências serão explicadas muitas ações e, até mesmo, dificuldades dos alunos. Em virtude disso, a autora recomenda que as experiências não sejam desprezadas em nossas pesquisas. Barcelos (2001) também relaciona crenças e experiências ao comportamento. Para a autora, a correlação entre crenças e comportamento certamente existe, mas ela depende de vários fatores como experiência anterior de aprendizagem dos alunos, abordagem de ensinar do professor, nível de proficiência, motivação e contexto.

Richards e Lockhart (1998), por seu turno, revelam que os alunos trazem para a aprendizagem suas próprias crenças, atitudes e decisões que influenciam como eles abordam sua aprendizagem. O sistema de crenças dos aprendizes interfere na motivação para aprender, nas expectativas sobre a aprendizagem da língua, nas percepções sobre o que é fácil ou difícil, assim como o tipo de estratégias que eles preferem. Em suma, o sistema de crenças do aprendiz pode sensibilizar ou dificultar sua autonomia para aprender.

Na próxima seção, abordaremos o construto autonomia no ensino e aprendizagem de línguas.

3. O que é autonomia?

Um antigo provérbio já dizia, *“Don’t give man a fish, teach him how to fish”*.¹ Assim, o indivíduo aprende a manusear os equipamentos de pesca, a analisar as interferências contextuais, tais como as condições do local/clima/tempo e pode até pensar em que tipo de peixe deseja alcançar. Ele estará apto a pegar seu barco e escolher a direção que quer seguir e, com o tempo, mais capacidade ele desenvolve em efetivar esse processo. Dito de outro modo, o peixe acaba, a aprendizagem da pescaria fica e se desenvolve. Isso é aprendizagem contínua e relevante para toda a vida.

Aplicado à sala de aula, esse provérbio nos ajuda a compreender que não basta considerar o “saber” como algo pronto e acabado, como um produto final a ser entregue ao aluno e por ele consumido. Mas, antes, ensiná-lo a desenvolver habilidades, a explorar seus potenciais, a desvendar técnicas de estudo e descobrir suas próprias maneiras de construção de saberes. Desse modo, ele não aprenderá somente o que o professor lhe ensina, mas estará munido de um manancial de opções de aprendizagem, e poderá, gradualmente, aprender, reaprender, expandir e multiplicar seu repertório de saber. Ele não terá peixe para se alimentar apenas por um dia, saberá buscar alimento quando quiser, como quiser e sem depender de outros, de acordo com suas vontades e/ou necessidades.

Essa história nos ajuda a evidenciar, como a autonomia não é algo inato, e sim uma capacidade a ser desenvolvida a partir do contato e experiência com os outros nos meios sociais em que habitamos. É algo que repercute para a vida, não se limita à sala de aula. Ela pode ser aperfeiçoada, aplicada em diferentes contextos e nos torna mais livres. Isso nos permite entrever porque a autonomia é uma característica tão desejável aos alunos.

O dicionário Houaiss define autonomia como a capacidade de governar-se pelos próprios meios. É o direito de um indivíduo de tomar decisões livre e independentemente e dirigir-se segundo suas próprias convicções, em outras palavras, segundo suas próprias crenças.

Little (1990) argumenta que a autonomia não é simplesmente um comportamento único e fácil de ser descrito. Um aluno autônomo é aquele que entende que se não tomar iniciativas autônomas para promover e desenvolver seus conhecimentos e habilidades, seu processo de aprendizagem poderá não atender a todas as suas necessidades (MICOLLI, 2007).

¹ “Não dê peixe ao homem, ensine-o como pescar”.

O conceito de autonomia no ensino e aprendizagem de línguas nos remete à década de 70 e ao *Council of Europe's Modern Languages Project*². Um dos resultados dessa reunião foi a criação do *Centre de Recherches et d'Applications em Langues*³, na Universidade de Nancy, na França. Ali tiveram início as primeiras pesquisas sobre autonomia. Yves Châlon, um dos fundadores do centro, é considerado por muitos como o pai do conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. Com sua morte em 1972, Henri Holec, assumiu a direção do centro e se tornou um dos grandes expoentes nos estudos sobre autonomia (BENSON, 2001).

Dickinson (1987) define a autonomia como uma situação na qual o aprendiz é totalmente responsável por todas as decisões relativas ao seu aprendizado e à implementação dessas decisões. Riley (1986) alerta que a liberdade de escolha é essencial para que o aluno desenvolva a autonomia. Assim, os pesquisadores concordam que a fim de desenvolvê-la os aprendizes devem se libertar da direção e do controle de outros.

É comum ouvirmos que a autonomia está ligada ao individualismo, a estudar sozinho e em isolamento. No entanto, a autonomia necessariamente implica colaboração e independência. O termo independência começou a ser usado no Reino Unido, como sinônimo de autonomia, e contrário à dependência excessiva de currículos, livros e professores. Contudo, hoje, parece ser mais apropriado dizer que a autonomia demanda interdependência, o que implica professores e alunos trabalhando juntos e ativamente em direção a objetivos em comum. Para justificar essa visão, Kohonen (1992) afirma que decisões pessoais são necessariamente tomadas em respeito a normas sociais e morais, tradições e expectativas. Autonomia inclui a noção de interdependência, o que é ser responsável por sua própria conduta em determinado contexto social e ser capaz de cooperar com os outros para resolver conflitos de maneira construtiva. Em virtude disso, analisando um contexto formal de aprendizagem, ser um aluno autônomo não corresponde a fazer tudo isoladamente e não elimina a importância da figura do professor e do contato com os colegas, nem o respeito das normas da escola ou sala de aula.

Isso nos remete ao conceito de aprendizagem colaborativa, uma vez que, para Little (1996) a colaboração é essencial para o desenvolvimento de autonomia. Ele afirma que o desenvolvimento da capacidade de reflexão e análise, que é central para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, depende do desenvolvimento e internalização de uma capacidade de participar completamente e criticamente em interações sociais.

² Projeto do Conselho Europeu de Línguas Modernas.

³ Centro de Pesquisa e Aplicação em Línguas.

Holec (1981) diferencia um ensino que leva o aluno em consideração e um ensino que é guiado pelo próprio aprendiz. Individualização diz respeito a levar em consideração as necessidades do aprendiz, seus métodos de aprendizagem favoritos, seu nível de conhecimento, mas pode deixar o aprendiz na posição tradicional de dependência e não permitir que ele controle a aprendizagem por si mesmo. Na aprendizagem autônoma, o próprio aprendiz é o referencial. Portanto, individualização e autonomia não são termos equivalentes.

Em uma sociedade que tradicionalmente perpetuou a ideia do professor como detentor do conhecimento, a autoridade máxima em sala, e o aluno como mero receptor, por vezes, percebemos um despreparo ou mesmo resistência por parte dos alunos em exercitar a autonomia na aprendizagem. Se antes havia uma resistência dos professores em deixarem de ser o centro das atenções, em promover a autonomia, hoje, pode-se perceber resistência dos próprios alunos em exercer autonomia. Argumentamos que essa resistência se traduz em despreparo para se tornar o centro da aprendizagem. Consideramos que a autonomia para a aprendizagem não é algo inato, mas, como qualquer outra capacidade, deve ser desenvolvida no aluno. O aluno precisa então, estar preparado psicologicamente para se tornar o centro de sua aprendizagem. Assim, ele será capaz de assumir a responsabilidade por seu próprio processo de aprendizagem. E o que significa assumir a responsabilidade sobre sua aprendizagem? Pode significar exercer maior controle sobre esse processo. A autonomia é uma capacidade multidimensional que pode tomar diferentes formas em cada pessoa, e mesmo em um mesmo indivíduo, e pode variar em certos contextos e período de tempo.

A autonomia é recorrentemente relacionada ao sucesso na aprendizagem. Há evidências de que a aprendizagem autônoma é mais efetiva que a não autônoma. Diante dessa visão, o desenvolvimento da autonomia implicaria melhor aprendizado. A aprendizagem autônoma pode ser mais eficaz que a aprendizagem comum por permitir que o aluno enfoque mais objetivos pessoais. Além disso, o desenvolvimento da autonomia implica uma mudança em suas atitudes e crenças em relação à aprendizagem. A questão não é pensar se alunos autônomos aprendem mais ou não, é pensar nos benefícios inegáveis que ela pode trazer, não só para a aprendizagem, mas para a vida do aluno.

A efervescência das novas tecnologias e, particularmente, o crescente uso do computador e da *internet* como aliados na aprendizagem de línguas, fez crescer o interesse dos linguistas aplicados nos estudos sobre autonomia, uma vez que o ensino mediado pelo computador é considerado um ambiente autônomo de aprendizagem de línguas. Todavia, o aprendiz que se

engaja em ensino nessa modalidade não é necessariamente autônomo como resultado de tal escolha; isso dependerá da natureza de uso da tecnologia, de como ela é explorada e do suporte que é ofertado ao aluno para desenvolvê-la.

Segundo Benson (op. cit.) em um contexto maior, o controle sobre a aprendizagem não diz respeito apenas à autonomia como construto isolado, mas envolve uma relação com outros fatores tais como motivação, ansiedade e crenças. Um aluno autônomo também é um aluno que sabe se motivar, que faz uso de estratégias motivacionais, busca meios de lidar com suas ansiedades e refletir sobre suas próprias crenças e até mesmo de tentar modificá-las quando julgar necessário. O que defendemos é que a aprendizagem fica mais direcionada pelo aprendiz. Assim, a autonomia é fundamentalmente ligada aos interesses do aprendiz, e não daqueles que requerem dos mesmos certas habilidades.

Na era das tecnologias digitais, dos celulares inteligentes, da *internet* móvel, o acesso a informações é rápido e momentâneo, o que aumenta as oportunidades de construção do conhecimento. Assim, o aprendiz de sucesso, hoje, é visto mais como uma pessoa que é capaz de construir conhecimento a partir de suas experiências de mundo, do que alguém que responde bem a certas instruções que lhes são dadas (BENSON, 2007).

A seguir, descrevemos a metodologia que guiou a condução deste estudo.

4. Metodologia

O contexto investigativo desse estudo de natureza qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008) é uma disciplina eletiva de leitura instrumental a distância intitulada Inglês em Rede (IngRede)⁴. O curso é oferecido a todos os cursos de graduação de uma universidade federal no interior de Minas Gerais. A participante deste estudo tem 56 anos de idade e cursa Letras Inglês/Português a Distância, por meio do PARFOR (Plano Nacional de Formação Docente). Os dados foram coletados ao longo de um ano com duas particularidades. No primeiro semestre, a aluna participou da disciplina eletiva em seu currículo, o IngRede I. Nessa fase, os dados foram coletados via questionário (Q1), diários reflexivos (DR1, DR2, DR3, DR4), entrevista virtual (E) e acompanhamento da plataforma *Moodle*, na qual o curso é hospedado. Esses dados correspondem ao recorte de uma pesquisa de mestrado.⁵ No segundo semestre, foi implantado

⁴ O IngRede foi criado por uma equipe coordenada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, posteriormente instalado em diversas instituições. Site: <http://www.lettras.ufmg.br/ingrede/>

⁵ Desta pesquisa de mestrado participaram dez alunos. Neste artigo, trazemos os dados referentes a um dos participantes.

na universidade o IngRede II como curso de extensão, e nossa participante resolveu continuar o curso. Dentre quase 200 alunos que fizeram o curso I, apenas 12 continuaram no módulo II, e ela foi uma dessas, fato que despertou nossa curiosidade. Nesse segundo momento, os dados foram coletados para fins deste estudo, por meio de diários reflexivos (DR5, DR6), questionário (Q2) e acompanhamento do *Moodle*.

5. Crenças e autonomia na aprendizagem de inglês a distância

Nesta seção, apresentamos trechos que guiam as reflexões fomentadas, buscando relacionar os construtos crenças e autonomia.

Visto que experiências e expectativas influenciam a construção de crenças (RIBAS, 2008), para dar início à nossa análise, apresentamos brevemente as expectativas e experiências de contato com a língua da participante, de modo a melhor conhecê-la. Trazemos, a seguir, trechos de seu diário reflexivo inicial, no qual revela a expectativa de “ser professora de inglês”:

Essa disciplina com certeza irá aumentar minha capacidade de aprendizagem, tornando minha expectativa de futura professora de inglês, real. (DR1)

Ao adentrar no curso, a aluna estava também cursando o primeiro ano da graduação em Letras a distância, o que constituiu sua experiência inicial com a aprendizagem nessa modalidade. No fórum de apresentação do módulo II do curso, ela revela que estudou inglês há trinta anos. Assim, aos 56 anos de idade, a participante está em um processo de retomada aos estudos e de adesão ao contexto virtual de aprendizagem. Ela reforça a expectativa de ser professora de inglês, tradutora e intérprete:

Meu contato com o Inglês deu-se através do ensino regular e um curso numa escola de idiomas há trinta anos atrás. Hoje, como tenho um genro americano, que faz um trabalho social no Brasil e outros países, estou sempre em contato com americanos de todos os estados dos Estados Unidos. Preciso do inglês para participar ativamente desse projeto social, como professora, interprete e tradutora. (DR5)

A participante descreve ainda ter grandes expectativas em relação ao IngRede II, porque acredita na proposta do curso. Ela revela a expectativa de que esta é uma excelente oportunidade de aprimoramento e aquisição de novos conhecimentos e competências, o que parece refletir uma experiência positiva em relação ao IngRede I:

Inscrevi-me neste curso com uma grande expectativa, pois acredito muito na proposta que nos foi oferecida pela Coordenadora Profª. Dra. (nome). Visto que o instrumental I foi excelente e tem sido de grande ajuda no curso de graduação. Espero que todos possam aproveitar esta excelente oportunidade de aprimoramento

e aquisição de novos conhecimentos e competências em termos de Língua Inglesa. (DR5)

Focalizando as crenças, elencamos crenças sobre o que é aprender inglês a distância, crenças sobre fazer um curso a distância, o uso do computador na aprendizagem de inglês, os papéis de alunos e professores nesse contexto, e crenças sobre a autonomia, por considerarmos que tais crenças têm uma função preponderante nas atitudes dos alunos e podem nos ajudar na investigação da autonomia.

A primeira crença elencada diz respeito ao que é aprender inglês a distância. A aluna destaca que é, primeiramente, algo que a desafia e demonstra que gosta ou tem mais aptidão com a leitura em língua inglesa em detrimento de outras habilidades, tais como a fala:

É um desafio bravo, porém no que tange ao instrumental, tranquilo. Agora a compreensão oral é horrível. Ainda bem que no INGREDE só é instrumental. (E)

Quando questionadas suas crenças referentes a um curso a distância, antes do início das aulas, a aluna elencava vantagens e desvantagens:

Vantagens: Faço meu horário de estudo; interação objetiva; posso estar em qualquer lugar. Desvantagens: Pouca interação com o professor. (Q1)

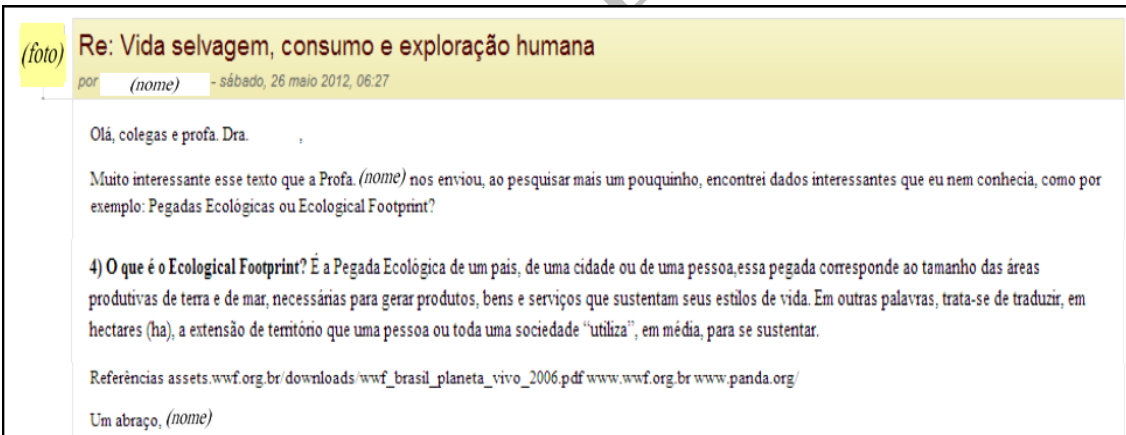
Ao citar como vantagem a crença na possibilidade de fazer seu próprio horário de estudo, percebemos um traço de autonomia que parece ser visto como vantajoso pela aluna, assim como a flexibilidade de local e horário de estudo. A estudante traz para o curso a crença de que em um curso a distância há pouca interação com o professor. No entanto, a interação é tida como elemento fundamental para que a aprendizagem ocorra. Além disso, em um curso a distância há mais chances de interação com o professor, pois essa pode acontecer por vários meios, tais como *email*, *chat* e fóruns. Nesse aspecto, concordamos com Capelari et al. (2001) ao afirmarem que na atualidade, as tecnologias precisam ser vistas como geradoras de oportunidades de interação entre professores e alunos. Assim, nessa modalidade o aluno tem mais chances de interação com o professor e a troca de mensagens pode ser mais rápida e intensa do que em um ambiente tradicional, em que muitas vezes, o contato com o professor é restrito ao horário da aula.

Vejamos que, no decorrer do curso, ao ser questionada sobre o que é fazer um curso a distância, a aluna destaca a flexibilidade de local de estudo e a associação do estudo à pesquisa:

Poder estar na minha casa tranquila, usar das orientações para ir pesquisar na web e estudar com a objetividade de aprender. (E)

Por meio dessa crença, a aluna revela entendimento de que um curso a distância é um ambiente propício à pesquisa. Segundo Vilaça (2010), a autonomia está relacionada às formas de interação, às buscas e pesquisas de conteúdos e ao emprego das ferramentas de comunicação e informação disponíveis. Logo, a crença de que aprender a distância envolve pesquisar e estudar indica um perfil de aprendiz autônomo. Segundo Huew (2010), a *internet* também tem se mostrado uma ferramenta muito útil para aprendizes autônomos, pois permite que os alunos procurem materiais sozinhos na rede.

Os trechos a seguir, são recortes de postagens da aluna em um fórum. Eles exemplificam na prática a sua crença de que aprender inglês a distância é pesquisar, visto que recorre à *internet* como meio de complementar seus estudos. O fórum se refere a uma atividade de leitura complementar (não avaliativa) em que a professora postou um texto sobre o “Rio + 20”, evento que estava prestes a acontecer no Brasil. Os alunos deveriam ler o texto e comentá-lo no fórum. Esse fórum nos faz pensar também na crença da aluna de que em um curso a distância há pouca interação com o professor. Nesse diálogo, a professora parabeniza a aluna pela atitude de procurar informações extras e pelo desenvolvimento de sua habilidade de leitura:



(foto) **Re: Vida selvagem, consumo e exploração humana**
por (nome) - sábado, 26 maio 2012, 06:27

Olá, colegas e profa. Dra.

Muito interessante esse texto que a Profa. (nome) nos enviou, ao pesquisar mais um pouquinho, encontrei dados interessantes que eu nem conhecia, como por exemplo: Pegadas Ecológicas ou Ecological Footprint?

4) O que é o Ecological Footprint? É a Pegada Ecológica de um país, de uma cidade ou de uma pessoa, essa pegada corresponde ao tamanho das áreas produtivas de terra e de mar, necessárias para gerar produtos, bens e serviços que sustentam seus estilos de vida. Em outras palavras, trata-se de traduzir, em hectares (ha), a extensão de território que uma pessoa ou toda uma sociedade “utiliza”, em média, para se sustentar.

Referências assets.wwf.org.br/downloads/wwf_brasil_planeta_vivo_2006.pdf www.wwf.org.br www.panda.org/

Um abraço, (nome)

Figura 1 Fórum de atividades complementares A

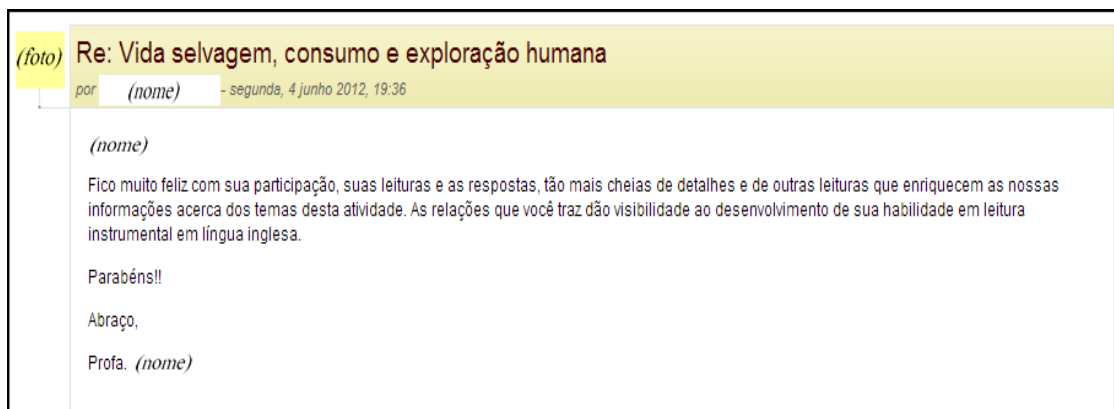


Figura 2 Fórum de atividades complementares B

Em relação às crenças quanto ao uso do computador, a aluna afirma que este é usado como forma de aquisição de conhecimento, e reconhece, por meio de sua experiência, que tem aprendido mais graças a ele. À primeira vista, tivemos a impressão de que a aluna atribuía ao computador sua aprendizagem ao dizer “graças ao computador”. No entanto, ao afirmar “estou desenvolvendo” parece revelar um senso crítico de que o computador tem sido uma ferramenta nesse sentido:

Uma excelente forma para aquisição de conhecimento, e isso estou desenvolvendo, graças ao computador. (E)

Essa aluna nutre a crença de que o papel do aluno na aprendizagem de inglês em um curso a distância é “correr atrás”, “ter compromisso”, “usar as ferramentas”, no que interpretamos que seu papel é ser um aprendiz ativo:

Ter interesse e correr atrás de tudo que lhe proporcionar meio de aprendizagem, usar as ferramentas disponíveis. O papel do aprendiz é ter compromisso com o curso em si. (Q1)

Ao expor essa crença, a aluna deixa transparecer a noção de que o aluno deve ser ativo na aprendizagem da língua, o que nos leva à definição de autonomia. Um aluno ativo é um aluno autônomo. Segundo Thomsen (2003), o construto autonomia é compreendido como o envolvimento direto e ativo do aprendiz no planejamento, no monitoramento e na avaliação da sua aprendizagem. Dito de outro modo, o aluno assume controle sobre sua aprendizagem em diferentes momentos, antes de iniciar tal ação, ao planejar seu estudo, durante, ao monitorar o decorrer do processo e depois, ao avaliar se de fato aprendeu, se o que aprendeu foi efetivo e se atingiu suas metas.

Ter compromisso com a aprendizagem também é uma característica de um aluno autônomo. O aprendiz autônomo assume o compromisso de dirigir sua aprendizagem. Segundo Louis (2006), quando os alunos se tornam mais envolvidos em sua própria aprendizagem, assumindo um papel ativo em tomar decisões, eles sentem um senso de comprometimento com o processo, o que pode tornar a aprendizagem mais significativa, resultando em melhores resultados. Para Little (1991), alunos autônomos são pró-ativos e comprometidos com sua aprendizagem. Desse modo, destacamos que a afirmação de nossa participante nos leva à crença de que seu papel de aluna é ser uma aprendiz autônoma.

Antes do início das aulas, a aluna demonstra a crença de que o papel do aluno é “usar as ferramentas disponíveis”; posteriormente, revela o quanto essas ferramentas a auxiliaram a melhorar seu inglês e a fizeram se sentir mais segura. Essa crença parece ter repercutido em seu posicionamento no uso das mesmas:

Todas as ferramentas disponibilizadas na plataforma me auxiliaram e muito para desenvolver melhor o meu inglês instrumental, hoje me sinto segura para encarar situações da vida acadêmica, como a leitura de textos, o acompanhamento de um debate, a participação em um congresso. Sem contar que foi de grande importância, me ofertando maior segurança para o prosseguimento da minha graduação a distância. Esse curso, IngRede, me conduziu a um aprendizado de pesquisa, e a compreensão de textos com maior facilidade. (DR3)

Na visão de Nunan (1997), existem níveis de autonomia, os quais podem se referir a estabelecer seus próprios objetivos, fazer uso ciente dos materiais disponíveis, e estabelecer conexões entre o que aprende em sala de aula e o mundo exterior. Assim, destacamos a fala da aluna ao dizer que o aprendizado proveniente do curso tem repercutido em sua graduação, e em diversas situações da esfera acadêmica.

Indagamos ainda qual a crença da aluna sobre o papel do professor na aprendizagem de língua inglesa a distância. Na entrevista realizada no meio do curso, ela cita que tem tido mais contato com professora, e ressalta que a professora tem “apontado a direção”. Isso indica uma reconfiguração em sua crença inicial de que nessa modalidade de curso há menos contato com o professor, e mostra uma nova visão do professor como alguém que “aponta a direção”, como guia que a “leva à reflexão”. A aluna declara que está gostando de sua conduta e enfatiza ainda que isso é de forma plena. Logo, demonstra visão positiva de seu trabalho. No trecho, a aluna faz referência às atividades complementares postadas pela professora:

Então... qual seria o papel do professor, num curso à distância? Só o de conteúdo? No INGREDE, tenho tido mais contato com a professora (nome), e isso é muito bom, pois ela tem apontado uma direção que me leva ao conhecimento de uma

forma plena. Os questionamentos, as atividades complementares que ela tem apresentado tem sido muito bom para minha reflexão e aprendizado. (...) Estou gostando muito da maneira que ela está conduzindo tudo. (E)

No exemplo a seguir, ocorre interação entre a aluna e a professora. Após terminar todas as atividades propostas, a aluna busca uma orientação sobre o que fazer. Pela observação do Moodle, verificamos que a aluna havia, de fato, feito essas atividades. Em concordância com Little (1995), cremos que diante de alunos autônomos, a figura do professor não é reduzida. Pelo contrário, o que se observa é uma maximização das relações entre aluno e professor, uma vez que é estabelecida uma estrutura que irá possibilitar o desenvolvimento de responsabilidade, que será dividida entre o professor e o aluno. O papel do professor se torna o de facilitador da aprendizagem, de suporte à autonomia do aluno:

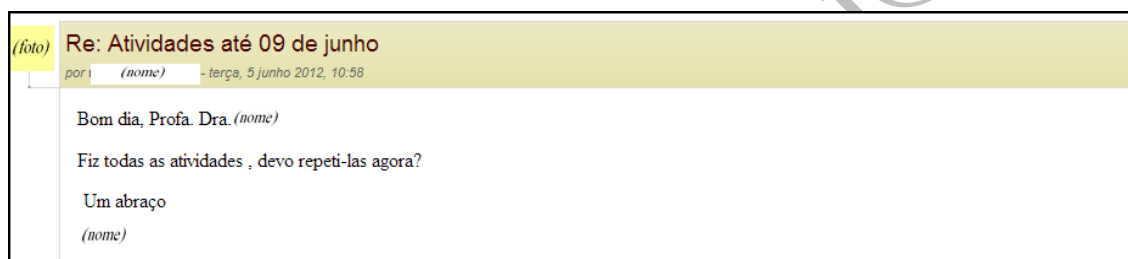


Figura 3 Fórum de dúvidas A

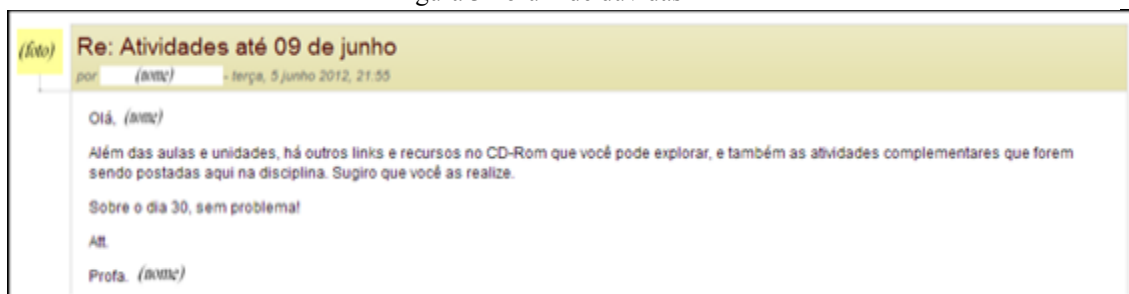


Figura 4 Fórum de dúvidas B

Visto que a autonomia requer uso de estratégias de estudo e meios de lidar com as dificuldades, a aluna foi questionada ainda em relação às suas dificuldades com o IngRede e, na sequência, como elas têm sido enfrentadas. Ao que a aluna respondeu:

Até aqui, primeiro a adaptação à plataforma, segundo, deixar para trás o modelo da escola tradicional e começar a ver aprendizagem sob um olhar contemporâneo. (E)

Com determinação, disciplina e muita vontade de ir além. (E)

Percebemos em sua fala que a primeira dificuldade é a adaptação à plataforma. Em nossa observação do Moodle, constatamos que durante o módulo I do curso a aluna fez muitas

postagens no fórum de dúvidas, demonstrando dificuldades em seu manuseio, e sempre buscando esclarecê-las. No excerto a seguir, temos um diálogo com a professora, em que tentam solucionar o problema com uma atividade complementar:

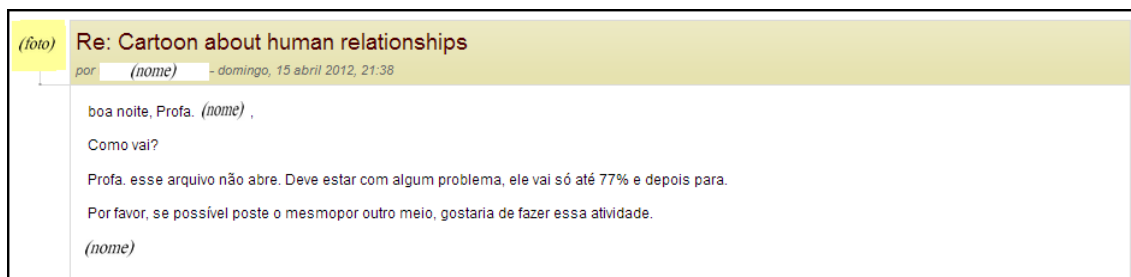


Figura 5 Fórum de atividades complementares C

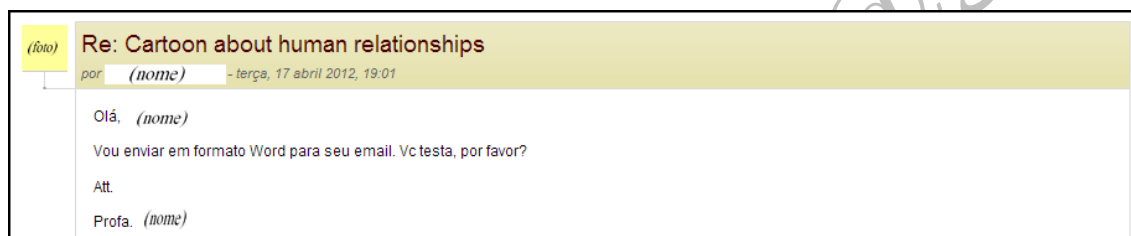


Figura 6 Fórum de atividades complementares D

No módulo II do curso, no entanto, observamos que a aluna fez uma única postagem sobre dúvidas. Isso pode ser indicativo de mais habilidade e adaptação à plataforma e, ao mesmo tempo, mostra indícios de desenvolvimento de autonomia. Ao se adaptar, ela consegue navegar mais livremente, resolver alguns entraves independentemente, e aos poucos, se torna uma aluna mais autônoma. Observamos que as dúvidas da aluna eram, recorrentemente, em relação ao manuseio das atividades na plataforma e não dúvidas sobre a língua propriamente.

Perguntamos à aluna quais as suas sugestões para melhorar o IngRede. Ela sugere, justamente, torná-lo mais fácil ao manuseio. Nisso lembramos que a autonomia depende também do suporte que é dado ao seu desenvolvimento:

Deixá-lo mais simples para o manuseio, no que diz enviar mensagem, postar arquivos. Quanto ao conteúdo acho que está bom. (E)

Concernente a sua segunda dificuldade de “deixar para trás o modelo tradicional de aprendizagem”, a interpretamos como a dificuldade de ressignificar suas crenças trazidas de um modelo tradicional de aprendizagem e adentrar a aprendizagem a distância.

Quando levantamos sua crença sobre o que é autonomia, a aluna enfatiza a ideia de “buscar”, “ir atrás”, “independentemente de terem te oferecido”. No exemplo a seguir,

chamamos atenção para sua atitude de pedir que a professora poste atividades extras, assim como fazia no módulo I no curso:

É você buscar, independente de terem te oferecido ou não algo. É você ir atrás ou fazer algo. (E)

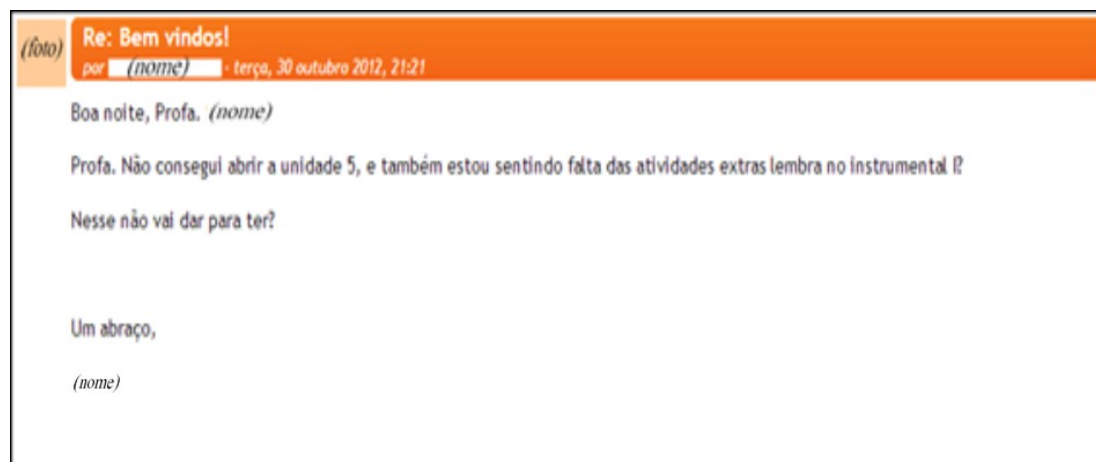


Figura 7 Fórum de notícias A

Outro aspecto questionado é se a aluna se considera autônoma. Ela responde que sim, e justifica dizendo que busca outros materiais que a ajudam a entender e ampliar conhecimentos. Além disso, ressalta que está engajada em outros cursos na área:

Sim. Porque além do que me é passado, através da plataforma, corro atrás de material que me ajuda a entender melhor, ampliar os conhecimentos. Por exemplo, estou além da graduação e do INGREDE, fazendo um curso de gramática, aqui na (nome da universidade), consegui, porque minha filha é petiana, ela cursa letras aqui e aí, abriram uma exceção para eu fazer. Com isso, estou atualizando a minha gramática. (E)

Fato curioso a ser observado, é sua visão em relação a si mesma enquanto aluna. Perguntamos se ela acha que poderia melhorar como aluna. Ao responder que “sim”, foi nosso interesse desvendar em que aspecto ela acha que deveria melhorar. Ela destaca “se dedicar mais”, “aproveitar melhor” e “traçar um plano de estudo”. Esse plano de estudo é notável em alunos autônomos bem sucedidos. Alunos autônomos traçam metas tomam a iniciativa em planejar e executar atividades, regularmente avaliam sua aprendizagem e efetividade (LITTLE, 1991). Evidenciamos, então, que a aluna acredita que deveria ser mais autônoma como meio de melhorar:

No sentido de me dedicar mais, aproveitar melhor o material ofertado e traçar um plano de estudo mais rígido para dar conta de assimilar melhor toda essa gama de

informações que estou recebendo. (E)

No exemplo a seguir, a aluna “com medo de perder o prazo” envia um arquivo errado como postagem. Essas expressões nos fóruns nos fazem pensar em seu depoimento do que precisa melhorar, organizar melhor um plano de estudo para assimilar tantas informações, o que ajudaria a estar mais ciente das datas do curso:

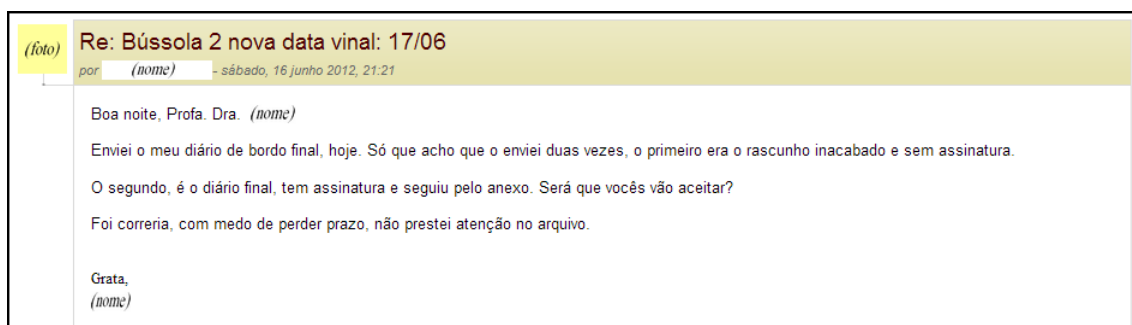


Figura 8 Fórum de notícias B

Como noticiado, a aluna enfrentou alguns problemas com postagens e datas. No Diário de Bordo I, uma das atividades avaliativas, a aluna perdeu a data e o enviou fora do prazo. Com isso, perdeu a nota que seria atribuída. Após a divulgação das notas finais, a aluna argumenta que postou a atividade e que esta não foi considerada. A professora responde que ela não postou a tempo, e a aluna continua a argumentar. A professora, então, envia a seu *email* pessoal documentos que comprovam a data de postagem e esclarece o conflito. A aluna continua discordando e dizendo que postou a tempo, mas afirma que não tem importância, “valeu a experiência e o aprendizado”. Pela observação no *Moodle*, constatamos que a aluna tentou realmente postar no prazo, mas o envio não havia sido concluído. Johnson et al. (1998) argumentam que a experiência de errar é boa para o aprendizado dos alunos. Eles defendem a ideia de que o professor deve permitir que os alunos façam suas próprias escolhas, mesmo que cometam erros, porque através do erro, o aluno aprende como “administrar” seu próprio aprendizado, e a tomar suas próprias decisões. Vejamos:

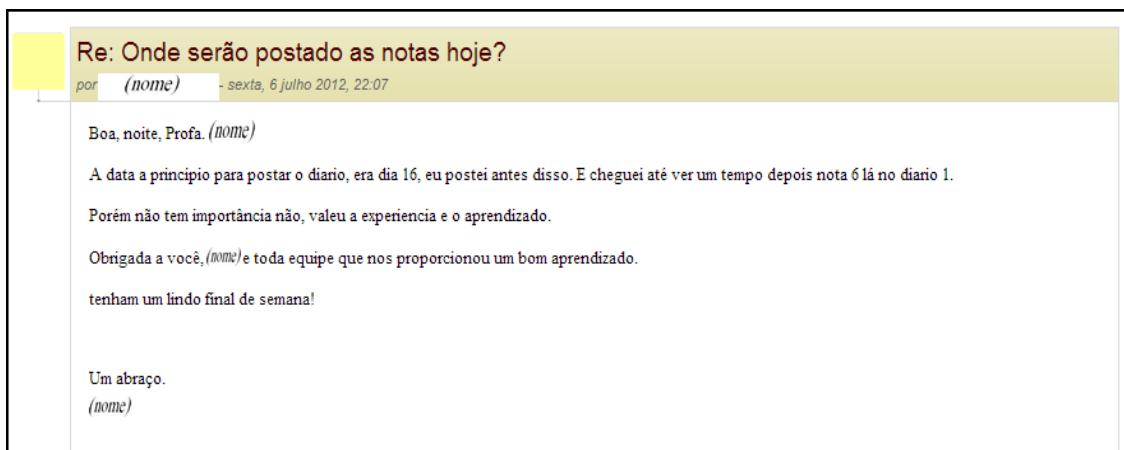


Figura 9 Fórum de dúvidas C

Como declara Wenden (1986), as crenças refletem de forma direta a abordagem de aprender línguas, isto é, os tipos de estratégias que os aprendizes utilizam, tanto quanto os locais onde as estratégias são utilizadas, a sua utilidade e os critérios para avaliar sua eficácia em atividades sociais. Em relação às suas estratégias de estudo, a participante afirma que buscava acessar a plataforma quase diariamente. Comparando mais uma vez seu dizer e seu fazer, verificamos que tal afirmação é verídica, ao conferirmos seus acessos à plataforma. Somente no módulo I, em cinco meses de curso foram 814 acessos, quase o triplo da média de acesso dos demais alunos. Já no módulo II foram 1759 acessos. Destacamos a avaliação positiva da aluna de que esse acesso quase diário tem feito a diferença em seu aprendizado:

Eu acessei todo o conteúdo com uma frequência quase diária, até terminar todos os exercícios de cada tópico. Gostei muito, e é que já disse, está fazendo uma diferença muito positiva para o meu aprendizado. E vou acessar mais, agora para ir para as dicas, baús e helps, onde tem a gramática paralela às aulas. (E)

Na reta final do módulo II do curso, voltamos a perguntar à aluna quais foram as dificuldades que encontrou, e como elas foram superadas. A participante cita o não domínio das tecnologias de informação e comunicação, a dificuldade em usar a plataforma, e agora destaca a dificuldade também com a língua, algo que ela não citava no início. Ela revela que o módulo II está mais difícil que o primeiro. Em relação à primeira dificuldade, ressalta que precisou de “disciplina”, “insistência” e “pesquisa”, reforçando a ideia de pesquisa que ela já havia revelado. No que diz respeito à segunda dificuldade, mostra sua evolução com os próprios exercícios e as explicações oferecidas pelo próprio curso. Em ambos os casos, volta a salientar o papel fundamental da “orientação” e “mediação” do professor:

O não domínio das TICs, para conseguir caminhar na plataforma, que o foi superado, através de disciplina, insistência, pesquisa e orientação do tutor. O pouco

conhecimento da LI, também foi um desafio, que pude superar à medida que avançava nos exercícios e nas orientações do próprio curso, e sempre com a mediação dos professores. (Q2)

Estou animada, e esse instrumental II está um pouco mais difícil que o primeiro, porém estou amando. (DR5)

A aluna expressa a crença de que o uso do computador na aprendizagem de línguas é imprescindível e que, sem ele, os estudos dos quais participa seriam inviáveis. Novamente, reforça a ideia de pesquisa que a permite “ir além”:

Eu, (nome), falo que a ferramenta computador é imprescindível na vida atual. E, principalmente, para ser aluna de EAD, sem o mesmo isso seria inviável, e para você ir além, pesquisar é fundamental. (Q2)

Para Little (op. cit.), a autonomia do aluno requer atitudes positivas em relação à aprendizagem, capacidade de reflexão, ser pró-ativo em se organizar e em interagir com os outros. Investigar a autonomia do aluno demanda, então, observar dimensões cognitivas, afetivas e sociais da aprendizagem de língua, o que envolve observar também como os alunos interagem uns com os outros. Dam (1984) defende que a autonomia do aluno aumenta a partir da colaboração, no sentido de aceitar a responsabilidade por seu próprio aprendizado e dividir essa responsabilidade com os demais colegas. No excerto abaixo, vemos a troca de mensagens com uma colega de turma, na qual nossa participante tenta ajudar, relatando que passou pela mesma dificuldade:

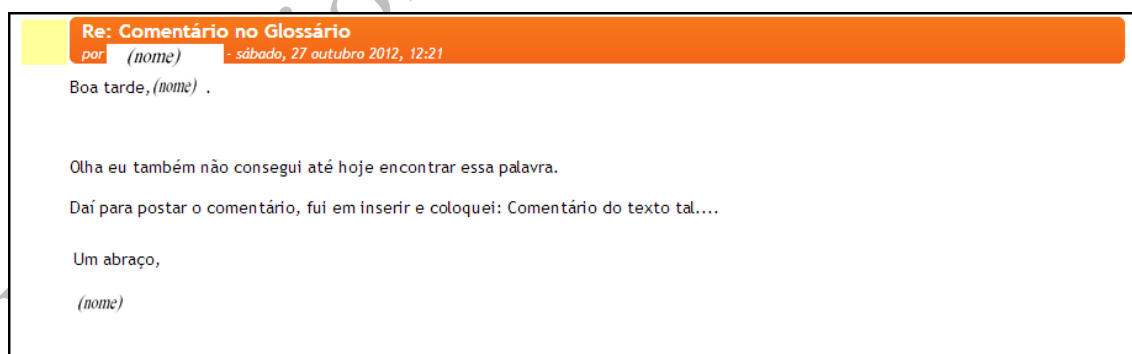


Figura 50 Fórum de dúvidas D

A aluna define a plataforma do curso como “interessante”, “desafiante” e “motivadora”.



Figura 61 Fórum de dúvidas D

Revela que está cada vez mais motivada, e que faria um módulo III do curso:

A condução do curso na plataforma Moodle é interessante, desafiante e motivadora. Continuo cada vez mais motivada, e chego até a ficar ansiosa, aguardando mais atividades extras, pois as da plataforma já estou terminando. E te digo, se houver o INGREDE III, quero participar. (DR5)

Por fim, ao término do curso, após um ano com dois semestres letivos, ao relatar sua experiência, a aluna revela que além de adquirir conhecimento, desenvolveu mais afinidade com o curso IngRede do que com seu curso de Letras a distância, cita suas dificuldades e afirma que a autonomia exige dedicação, compromisso e determinação. A aluna reconhece que tem um papel de protagonista na aprendizagem, mas destaca o professor como facilitador nesse processo. E, mais uma vez, expressa o desejo de continuar estudando:

O inglês instrumental II - Plano Piloto trouxe-me uma grande experiência na aquisição de conhecimento e intimidade com a LI. Confesso que embora esteja cursando Letras - Inglês, ainda não consegui desenvolver no curso uma afinidade como desenvolvi nesse instrumental. É obvio que dificuldades existem como o manusear da plataforma, o seu comprometimento, pois se trata de um curso a distância, então é lógico que o buscar conhecimento é autônomo, isso exige dedicação, compromisso e determinação. (DR6)

Embora sejamos o protagonista, os professores desempenharam um papel de destaque como facilitadores nesse processo de construção conjunta. (DR6)

Espero logo, logo o instrumental III. (DR6)

6. Considerações Finais

Neste estudo, objetivamos identificar as crenças de ensino e aprendizagem de língua inglesa e sua possível conexão com a autonomia em um AVA. De modo a embasar nossa reflexão, discutimos os conceitos de crenças e autonomia na aprendizagem de línguas, apresentamos brevemente o perfil de nossa participante, sua experiência com a língua e o

contexto não presencial e suas expectativas referentes ao IngRede. Em seguida, foram categorizadas crenças sobre aprender inglês a distância, crenças sobre um curso a distância, os papéis de alunos e professores, o uso do computador e a visão da própria aluna quanto à autonomia.

A aluna acredita que aprender inglês a distância é um desafio, palavra esta que usa para caracterizar sua experiência do início a o fim do curso. Em relação a fazer um curso a distância, a aluna tem a crença de que é estudar com mais tranquilidade de horário e local e usar as ferramentas disponíveis para pesquisa. Suas crenças sobre o uso do computador apontam para este como indispensável e fundamental forma de aquisição de conhecimento. Acredita ainda que o papel do aluno é “correr atrás” de oportunidades de aprender, pesquisar, buscar. Sua crença sobre a autonomia é a de que esta é buscar, fazer algo mesmo que não lhe tenha sido oferecido, e se considera uma aluna autônoma porque faz outros cursos na área e busca recursos adicionais para ampliar seu entendimento e conhecimento. Analisando sua própria prática, ela afirma que poderia melhorar como aluna no sentido de se organizar melhor e traçar um plano de estudo, ou seja, ser mais autônoma.

Sobre fazer um curso a distância e o papel do professor, a aluna parece ter reconstruído sua crença, deixando de ver um curso nessa modalidade como esfera em que há como pouca interação com o professor, e destacando o papel do professor como guia, orientador, facilitador na construção de conhecimento. Vemos, portanto, que o papel do professor não é diminuído com o desenvolvimento da autonomia do aluno, apenas redimensionado.

A aluna enfrentou dificuldades, principalmente em relação à adaptação à plataforma, uso da língua e, como ela mesma define, “deixar para trás um modelo de escola tradicional”. Apesar de descrever a plataforma como interessante, desafiante e motivadora, sugere tornar o curso mais fácil para manuseio. Observamos que suas postagens sobre dúvidas no segundo módulo do curso diminuíram consideravelmente, dando indícios de adaptação e mais autonomia em seus estudos. Como apontam Paiva e Braga (2011, p. 120), “o ambiente virtual em si não é sinônimo de autonomia”, depende do uso que dele é feito, e essa aluna tem explorado satisfatoriamente o ambiente. Além disso, a autonomia é um processo que exige tempo e suporte para que essa capacidade seja desenvolvida e aperfeiçoada.

A autonomia não é um construto diretamente observável. Não podemos observar a capacidade de controlar sua própria aprendizagem, no entanto, podemos observar o exercício dessa capacidade. Tais evidências podem ser diretas ou indiretas. Assim, analisamos suas

crenças sobre a aprendizagem de inglês a distância e relacionamos os dizeres da aluna com seu comportamento observável por meio da plataforma do curso. Relacionar o dizer e o fazer nos permite afirmar que a aluna é autônoma, sua prática revela suas crenças sobre aprender a distância, uso do computador na aprendizagem e o papel do aluno. Suas ações, como evidenciado nos excertos acima, correspondem às suas crenças em boa parte das situações. Suas crenças em relação a aprender inglês a distância podem contribuir para sua aprendizagem, pois acabam criando e/ou reforçando sua autonomia para aprender.

Deparamo-nos com o exemplo de aluna chegando à terceira idade, que se adaptou bem ao novo contexto de aprendizagem a distância mesmo depois de longo tempo sem estudar e sem contato com a língua inglesa. O fator idade é relevante para entendermos a autonomia, pois, como pontua Little (1991), nós reconhecemos aprendizes autônomos por seu comportamento, mas isso pode se manifestar de diferentes formas, dependendo de sua idade, do quanto conseguem progredir em sua aprendizagem em um intervalo de tempo, como percebem suas necessidades imediatas e outros. Assim, a autonomia pode se manifestar em cada indivíduo de diferentes maneiras.

Seu sucesso no curso pode ser interpretado pela correlação entre suas crenças realistas em relação ao contexto e sua autonomia, a qual parece ter sido aperfeiçoada com o curso. A aluna mostra capacidade de flexibilidade e mudança, o que já é significativo para a caracterizarmos como autônoma. Para Breen et al. (1997), alunos autônomos desenvolvem a capacidade cognitiva que os permite lidar com a mudança, negociar com os outros e fazer uso estratégico do ambiente de aprendizagem.

Segundo Johnson (1994), nossas crenças permeiam nossa forma de pensar e processar novas informações, portanto, elas têm um papel preponderante na elaboração de nossas percepções e comportamentos. Interpretamos uma situação de ensino a partir de nossas crenças. Concordamos com Alvarez (2007), ao conceituar que as crenças envolvem comprometimentos intelectual e prático. Pontuamos, então, em relação à conexão entre crenças e autonomia, que as crenças são nossas ideias, opiniões, valores e convicções que determinam nossas interpretações, ações e comportamentos em relação à tarefa de aprender. A autonomia refere-se às ações de organizar, planejar, conduzir e avaliar sua própria aprendizagem. Crenças e autonomia se aproximam principalmente no filtro cognitivo e na dinâmica de pensamento e ação. A autonomia é como uma força potencial a instrumentalizar nossas crenças na prática.

Desse modo, esquematizarmos a seguir a relação entre crenças e autonomia na aprendizagem de línguas:

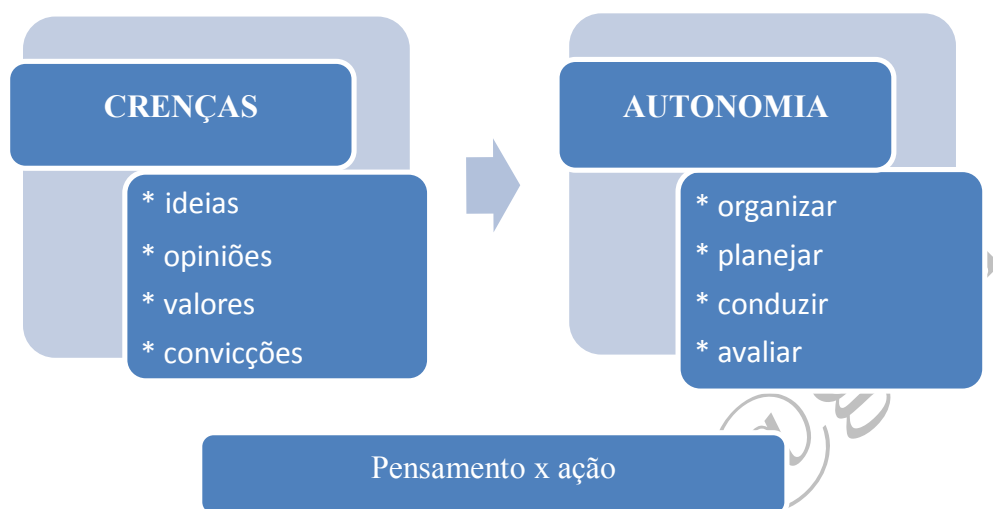


Figura 72 Crenças e autonomia na aprendizagem de línguas

Se é desejável ter alunos mais autônomos, pois a autonomia beneficia a aprendizagem de línguas, cabe ao professor ajudar na formação de alunos autônomos. A autonomia requer desenvolver características comportamentais e psicológicas progressivamente, e isso pode acontecer por meio da reflexão e conscientização acerca de suas crenças.

No caso de nossa participante, suas crenças exerceram impacto positivo no desenvolvimento de sua autonomia. Caso o aluno tenha crenças conflituosas em relação a estudar em um curso de línguas a distância e demais fatores envolvidos, o recomendado seria que professores promovessem momentos de estudo e reflexão para que os alunos possam rever essas crenças. Por exemplo, se um aluno acredita que o computador é o centro da aprendizagem, que ser autônomo é aprender sozinho ou não precisar de um professor, essas crenças poderiam funcionar com entraves ao desenvolvimento de sua autonomia e prosseguimento com o curso.

Silva (2005) postula que ao iniciar a aprendizagem de uma LE, o aluno já carrega um aglomerado de crenças, expectativas, valores e opiniões que o guiam durante o processo de aprendizagem e descoberta do novo. Em relação a esse mecanismo de descoberta, ao discorrer sobre a preparação dos alunos e a implementação da tecnologia no ensino de línguas, Holec (1980) alerta que a metodologia básica para formar o aluno, deveria ser a metodologia da descoberta (*discovery methodology*), o aprendiz deveria descobrir, com ou sem a ajuda de

outros colegas ou professores, o conhecimento e as técnicas que ele precisa enquanto tenta descobrir as respostas para as situações que enfrenta.

Na epígrafe que abre este artigo, aparece um trecho da entrevista em que nossa participante expressa sua crença de que como aprendiz, nesse contexto virtual de aprendizagem, seu papel tem sido de “descobridora”. Entendemos descobrir como sinônimo de conhecer algo novo, revelar, criar, encontrar, tomar conhecimento de e, de modo particular, a definição de descobrir (*discover*) que aparece na enciclopédia virtual Answers.com: “Aprender, especialmente por meio de esforço” (*To learn, especially by making an effort*). A nosso ver, tal definição se aplica de modo ímpar à aprendizagem autônoma de LE. Consideramos que a língua, em toda sua complexidade, não é apenas um conjunto definido de signos e regras gramaticais a ser decifrado e memorizado, e que, portanto, é ingênuo pensar que temos conhecimento e controle de toda a sua totalidade. Aliado a isso, contemplamos o conhecimento como algo imensurável e em constante processo de reformulação e expansão; há sempre algo novo a ser aprendido. Logo, argumentamos que a busca pelo conhecimento é infundável e, de modo semelhante, aprender uma língua é um constante exercício de descoberta e esforço. Talvez seja esse o sentido da aprendizagem autônoma: estar sempre disposto e em busca de descobrir algo; e esse o papel do professor: despertar no aluno o desejo de descobrir, de aprender a descobrir.

Deixamos, por fim, a voz da aluna que nos impulsionou à escritura desse texto enquanto pesquisadores, professores, eternos aprendizes de línguas e, como tal, “descobridores”:

Você imagina com cinquenta e seis anos voltar a estudar depois de trinta anos longe de qualquer atividade escolar. Aí eu me deparo com uma nova concepção de ensino, e mais ainda um ensino a distância, para conseguir assimilar e realmente aprender tenho que esforçar muito. Aí é onde te falei que o computador é fundamental, pois como seria sem ele? Ele está me ajudando nessa nova descoberta do mundo. (Q1)

Referências

ALVAREZ, M. L. O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras Espanhol. In: ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 191-231.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras**. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p. 71-92, 2001. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982001000100005>

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: _____; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 15-42.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, C. A. (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2008, p. 27-64.

BENSON, P. **Teaching and Researching Autonomy in Language Learning**. Pearson Education, 2001.

_____. Autonomy in language teaching and learning. State of the Art Article. **Language Teaching**, v. 40, n. 1, p. 21-40, 2007. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444806003958>

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador, introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BREEN, M. P.; MANN, S. Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Ed.). **Autonomy and Independence in Language Learning**. London: Longman, p. 132-149, 1997.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE**. 2004. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Pós-graduação em Estudos Linguísticos, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

_____. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 185-206, 2006. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982006000200009>

DAM, L. Developing learner autonomy: the teacher's responsibility. IN: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (Ed.). **Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment**. Dublin: Authentik, 2003.

DEWEY, J. **How we think**. Boston: D.C. Heath & Co, 1933.

_____. **Experience and Education**. New York: Touchstone, 1938.

DICKINSON, L. **Self-instruction in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DUFVA, H. Beliefs in Dialog: a Bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 131-151.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teacher**: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil. 1994. Tese de doutorado, Lancaster University, Inglaterra, 1994.

HUEW, E. L. T. **A Importância da Autonomia no Aprendizado de Língua Estrangeira para Alunos de Cursos Livres**, 2005. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/elisa.htm>. Acesso em: 19 nov. 2013.

HOLEC, H. Learner training: meeting needs in self- directed learning. In: ALTMAN, H. B; JAMES. C. V. (Ed.). **Foreign Language Learning**: Meeting Individual Needs. Oxford, 1980.

_____. **Autonomy and foreign language learning**. Pergamon, 1981.

JOHNSON, F. C *et al.* **Changing Teacher Roles in the Foreign Language Classroom**. Texas Papers in Foreign Language Education, v. 3, n. 2, p. 71-90. 1998.

JOHNSON, K. E. The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Preservice English as a Second Language Teachers. **Pergamon: Teaching and Teacher Education**, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994. **crossref** [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90024-8](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(94)90024-8)

KOHONEN, V. Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. In: NUNAN, D. (Org.). **Collaborative Language Learning and Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 14-39, 1992.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n.17, p. 57-75, 1991.

LOUIS, R. S. Helping students become autonomous learners: can technology help? **Teaching English with technology**. v. 6, n. 3, 2006.

LITTLE, D. **Learner Autonomy 1**: Definitions, Issues and Problems. Dublin: Authentik Language Learning Resources, 1991.

_____. Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. **System**, v. 23, n. 2, p. 175-182, 1995.

_____. Freedom to learn and compulsion to Interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information Technologies. In: PEMBERTON, R et al. (Ed.). **Taking control**: Autonomy in Language Learning. Hong Kong University Press, p. 203-218, 1996.

MASTRELLA, M. R. **A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa:** um estudo de caso. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras), UFG, Goiânia, 2002.

MICOLLI, L. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Práticas de Ensino e Aprendizagem de Inglês com foco na Autonomia.** Campinas: Pontes, 2007, p. 31-50.

NESPOR, J. **The role of beliefs in the practice of teaching.** *Journal of Curriculum Studies*, n.19, p. 317-328, 1987. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1080/0022027870190403>

NUNAN, D. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Org.). **Autonomy and Independence in Language Learning.** New York: Longman, 1997, p.192-203.

PAIVA, V. M. O.; BRAGA, J. C. F. Reconfigurando a sala de aula em ambientes virtuais de aprendizagem. In: BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada:** reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 2011, p. 119-139.

PAIVA, V. L. M. O. English Language teaching and learning in the Age of Technology. In: **Anais do 3º Congresso Abrapui**, 2012.

PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, n. 62, n. 3, p.307-332, 1992.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A.Y. Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas:** foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 43-64.

RIBAS, F. C. **Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública.** 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas.** Trad. Juan Jesús Zaro. Madri: Cambridge Press, 1998.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: J.SIKULA (Org.). **Handbook of Research on Teacher Education.** New York: Macmillan, 1996, p. 102-119.

RILEY, P. Who is who in self-access. **TESOL France News**, n. 6, v. 2, p. 23-35, 1986.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês).** 2005. Mestrado (Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

THOMSEN, H. Scaffolding target language use. IN: LITTLE, D. et al. (Org.). **Learner autonomy in the foreign language classroom:** teacher, learner, curriculum and assessment. Dublin: Authentik, 2003.

VIANA, N. A. **A desconstrução dos mitos na aprendizagem de língua estrangeira**. Uberlândia. Departamento de Letras, UFU, (mimeo), 1993.

VILAÇA, M. L. C. Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 9, n. 23, p. 42-53, 2010.

WENDEN, A. L. Helping language learners think about learning. **English Language Teaching Journal**, 40, p. 201-205, 1986. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1093/elt/40.1.3>

WOODS, D. The social construction of the beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 201-229.

Artigo recebido em: 18.02.2014

Artigo aprovado em: 05.03.2014

Os hodônimos da cidade de Lajeado-RS: sua natureza, suas interfaces

The street names in the town of Lajeado-RS: its nature, its interfaces

Kleber Eckert*
Vitalina Maria Frosi**

RESUMO: O presente artigo propõe-se a fazer um estudo hodonímico a partir dos nomes das vias públicas de Lajeado-RS. Para tanto, fez-se um levantamento dos nomes de todas as ruas, avenidas e travessas constantes no mapa urbano do município, os quais foram classificados e analisados à luz das taxinomias propostas por Dick (1990). Para dar sustentação teórica ao estudo, discutiram-se questões relacionadas à onomástica, à toponímia e à hodonímia.

PALAVRAS-CHAVE: Toponímia.; Hodonímia. Lajeado-RS. Origem étnica. História sociocultural.

ABSTRACT: The purpose of this article is to study the denominations from public streets names in Lajeado-RS. Therefore, a survey of the names of all streets, avenues, and side streets on the urban map of the municipality was carried out, which were classified and analyzed under the taxonomies proposed by Dick (1990). To give theoretical support to this study, issues related to onomastics, toponymy, and hodonymy were discussed.

KEYWORDS: Toponymy. Hodonymy. Lajeado-RS. Ethnic origin. Sociocultural history.

1. Introdução

O presente artigo tem por objetivo realizar uma leitura histórica, linguística e sociocultural do município de Lajeado-RS¹, tendo em conta os nomes que foram dados às vias públicas urbanas, sejam ruas, avenidas ou travessas. Para tanto, é feito o levantamento dos nomes de todos os logradouros urbanos constantes no mapa do município, referente ao ano de 2013, disponível no site da Prefeitura Municipal (www.lajeado.rs.gov.br) e, a partir desses dados, são feitas considerações acerca desses hodônimos, levando em consideração o nome que receberam e as implicações decorrentes dessa nomeação.

Para atender ao objetivo da pesquisa, inicialmente, faz-se uma breve síntese de aspectos históricos e socioculturais do município de Lajeado, com ênfase nos processos imigratórios de

* Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Câmpus Bento Gonçalves. Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade pela Universidade de Caxias do Sul – UCS (2009) e Doutorando em Letras na mesma instituição.

** Professora do Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade e do Doutorado em Letras, ambos da Universidade de Caxias do Sul – UCS. Mestre em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS (1989) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (1997).

¹ O município de Lajeado emancipou-se de Estrela em 1891 e localiza-se na região do Vale do Taquari, a 110 km da capital do RS, Porto Alegre. A população de Lajeado está em torno de 71.000 habitantes (Censo de 2010) e sua área territorial é de 90 km². Como município mãe, Lajeado deu origem a 11 novos municípios, a saber: Guaporé, Encantado, Arroio do Meio, Cruzeiro do Sul, Boqueirão do Leão, Progresso, Santa Clara do Sul, Sério, Marques de Souza, Forquetinha e Canudos do Vale. Fonte: www.ibge.gov.br. Acesso em 02 de jan. de 2013.

formação da comunidade, bem como nas características atuais do município. Na sequência, propõe-se uma reflexão sobre a onomástica e as relações dessa disciplina com outras áreas do conhecimento. Também se discute a diferença entre nome comum e nome próprio, entre signo linguístico e signo onomástico. Elaboram-se considerações sobre a opacidade e a transparência desse signo, a partir de estudos de Dauzat (1950), Guérios (1973), Dick (1990), Seabra (2006), Marcato (2009) e Mioranza (2009).

Especificamente na área da toponímia, que estuda o patrimônio dos nomes de lugar, são feitas ponderações acerca dos acidentes físicos e humanos nomeados para serem identificados como próprios, isto é, para serem diferenciados dos demais. Após, abordam-se questões relativas ao signo toponímico e às designações espontâneas e sistemáticas, além de se apresentarem as taxionomias de natureza física e antropocultural propostas por Dick (1990). As discussões sobre a toponímia baseiam-se nos princípios teóricos de Dauzat (1947), Dick (1990), Seabra (2006), Marcato (2009) e Isquerdo (2012).

Como microcosmo da toponímia, analisa-se o conceito da hodonímia, o seu objeto de estudo, bem como a importância e a simbologia da rua para o desenvolvimento das cidades, buscando-se suporte teórico nos preceitos de Dauzat (1947), de Dick (1996) e de Frosi (2010). Ainda, nas reflexões e análises hodonímicas, o presente estudo se ampara em pesquisas realizadas por Faggion, Dal Corno e Frosi (2008), Frosi (2010), Sartori (2010), Filgueiras (2011), Santos e Seabra (2011), Silva, B. (2011), Silva, M. (2011) e Cioato (2012).

Em relação à metodologia de pesquisa, primeiramente, foram listados todos os nomes de ruas, avenidas e travessas constantes no mapa oficial do município de Lajeado-RS, referente ao ano de 2013. De posse dos dados cartográficos, os hodônimos foram lançados em planilhas Excel e classificados segundo as taxionomias propostas por Dick (1990). Ainda, foram feitas subdivisões que serviram de base para a análise, tais como os antropo-hodônimos, que foram separados por gênero e origem étnica dos sobrenomes, e os coro-hodônimos, cuja subdivisão foi feita por cidades, estados e países.

2. Breve história sociocultural do município de Lajeado-RS²

Shierholt (1995, p. 13) acredita que o território onde hoje está localizado o município de Lajeado tenha sido habitado, inicialmente, por aborígenes ibiraiaras, pertencentes à tribo

² A síntese da história sociocultural do município de Lajeado-RS foi aproveitada do artigo sobre os antropônimos de Lajeado, publicado por Eckert (2013, p. 140-142) e que consta nas referências do presente artigo.

indígena Ibiaçá. De acordo com o pesquisador, os primeiros registros da localidade remontam ao início do século XIX, quando Lajeado era chamada de Conventos Velhos, sua primeira denominação oficial. Na época, os irmãos João e José Inácio Teixeira receberam sesmarias, que foram divididas em fazendas.

A partir do ano de 1853, terras compradas pela Companhia Batista Fialho de Vargas foram medidas pelo agrimensor alemão Carl Ernst Mützel, com o intuito de serem vendidas em pequenos lotes para os vindouros colonos alemães e seus descendentes (SECULTUR, 1997, p. 04). Portanto, o princípio da ocupação do território de Lajeado deu-se, no início do século XIX, por descendentes de portugueses e, meio século mais tarde, pelos alemães. É o que está evidenciado nos dados históricos que constam no site do IBGE (www.ibge.gov.br. Acesso em 02 de jan. de 2013): “Em 1858, já cultivavam o solo 188 pessoas, das quais 112 alemães. O relatório de Baptista, Fialho & Cia, em 1860, mencionava 231 colonos, sendo 145 alemães”.

A partir de então, a localidade começou a se desenvolver, tanto que, em 1875, foi elevada à categoria de sede distrital. Anos mais tarde, com a lei provincial de 26 de maio de 1881, a Freguesia de Santo Inácio dos Conventos foi estabelecida e instalada. Finalmente, pelo ato estadual nº 57, de 26 de janeiro de 1891, o município de Lajeado foi criado, o que era um pedido da população da época, que girava em torno de 18.000 habitantes (Fonte: www.ibge.gov.br. Acesso em 02 de jan. de 2013).

Depois do processo de emancipação, começou a imigração de colonos italianos e seus descendentes para a parte de Lajeado que era chamada de “Zona Alta”, que atualmente compreende os municípios de Progresso, Sério, Boqueirão do Leão, Pouso Novo, Nova Bréscia, Capitão, Encantado, Muçum e parte dos municípios de Marques de Souza e Travesseiro (Fonte: www.ibge.gov.br. Acesso em 02 de jan. de 2013). Esse processo migratório é destacado por Frosi e Mioranza (2009):

Nessa mesma década, inicia-se a ocupação espontânea das terras de Encantado. [...] Da Colônia Dona Isabel, de modo particular, deslocam-se grupos de imigrantes em demanda das terras de Encantado, de tal modo que no início do século XX, às margens do Taquari, a nova Colônia Encantado inicia sua expansão em direção ao norte... (p. 51).

Assim, diante do quadro de ocupação do território por portugueses, alemães e italianos, mostram-se alguns valores culturais trazidos pelos antepassados e que são mantidos até hoje. Como exemplos, destacam-se os grupos de danças folclóricas, as bandas, os corais comunitários, as sociedades comunitárias de lazer, entre outras. Já na atualidade, somam-se a

esses valores, os Centros de Tradições Gaúchas – CTG’s, que estão espalhados por todo o município (SECULTUR, 1997).

Atualmente, Lajeado é a maior cidade da região do Vale do Taquari e, por isso, é conhecida como Capital do Vale. Como município polo, atrai empresas, trabalhadores e estudantes dos municípios adjacentes e, inclusive, de outras regiões. É a cidade da região que possui uma indústria diversificada, com forte tradição da produção de alimentos, móveis e pedras preciosas. Ademais, há uma expansão acelerada na oferta de serviços e na construção civil (SECULTUR, 1997).

É o que também pode ser percebido nas palavras do historiador Shierholt, quando qualifica o município de Lajeado em relação à região onde ele está situado:

Entrecortada pelas rodovias BR 386, RS 130 e a Rota do Sol, a localização de Lajeado na região é privilegiada. A diversidade na produção da pequena propriedade rural, a variedade na indústria e no comércio, e o espírito cosmopolita dos lajeadenses atraem migrantes, ampliam opções econômicas, integram etnias e transformam Lajeado num polo político, educacional, cultural e econômico regional, a capital do Vale do Taquari (SHIERHOLT, 2000, p. 92).

3. A onomástica

Define-se, por tradição, o léxico de uma língua como o conjunto de palavras que forma essa língua, as quais nomeiam e exprimem, nas palavras de Seabra (2006, p. 1953), “o universo de uma sociedade”. É a lexicologia que estuda o patrimônio lexical de uma língua e é dela que faz parte a onomástica, cujo objeto de estudo é a origem e a formação dos nomes próprios.

O termo onomástica é de origem grega, formado pelos elementos *onoma* (nome) e *tékne* (arte), cujo resultado é *onomastiké*, que significa *a arte de nomear*. A forma grega aparece no latim tardio como *onomasticon*, que evolui e chega ao Português como onomástica, embora haja pesquisadores que adotem a forma onomasiologia (GUÉRIOS, 1973, p. 15) ou onomatologia (VASCONCELLOS, 1931, p. 3). De acordo com Mioranza (2009), o vocábulo foi usado, por um longo período de tempo, para indicar o estudo de todos os nomes próprios, seja de pessoas, seja de lugares. A disciplina está em constante diálogo com outras áreas da linguística, dentre elas com a linguística histórica que

estuda as raízes antigas e distantes que propiciaram o surgimento e a fixação dos nomes e sobrenomes. Essa parte da linguística, que busca origens e remonta aos vocábulos antigos, é chamada de etimologia. Os estudos etimológicos se voltam, portanto, sempre para o passado e procuram interpretar não somente as raízes lexicais como também todo o contexto histórico e social em que elas surgiram (MIORANZA, 2009, p. 27).

A disciplina possui dois grandes campos de investigação, que são, conforme Marcató (2009), a antroponímia e a toponímia. A primeira, também conhecida como antroponomástica, é a que se ocupa dos nomes próprios de pessoa, isto é, os antropônimos. A segunda, chamada também de toponomástica, é a que se refere aos estudos dos nomes de lugar, ou seja, os topônimos.

A divisão da disciplina em duas grandes áreas também é apresentada por Guérios (1973), ao afirmar que

o estudo dos nomes próprios classificam-no primordialmente em *nomes de pessoas*, a que se dá o título de *Antroponímia* (expressão que pela primeira vez foi empregada por J. Leite de Vasconcelos na *Revista Lusitana*, I, 45), e em *nomes de lugares* ou *geográficos*, que se denomina *Toponímia* (nomes de nações, províncias, cidades, sítios, montanhas, vales, rios, etc.) (1973, p. 15, grifos do autor).

Em relação a essa divisão, Dauzat (1950) esclarece que tanto os nomes de pessoas quanto os de lugares sofrem os mesmos fenômenos de cristalização e de esterilização linguísticas. O autor alerta, no entanto, que os primeiros são bem menos arcaicos que os segundos uma vez que

o aspecto do solo, as montanhas, os rios e zonas ribeirinhas permanecem fixos durante dois ou três milênios de história; a cidade, a aldeia duram mesmo durante séculos. Ao contrário, as gerações se sucedem rápidas, favorecendo as mudanças e o desaparecimento de nomes, sobretudo no decurso de períodos turbulentos. [...] as variações de moda, tão poderosas para os nomes de pessoas, não tiveram quase nenhuma influência sobre os nomes de lugares (DAUZAT, 1950, p. 05)³

Embora dividida em duas grandes áreas, Seabra (2006) chama a atenção para a confluência da Antroponímia e da Toponímia. Nas palavras da pesquisadora:

Apesar de se constituírem em campos semânticos de dimensões variáveis da Onomástica – pessoa e lugar – têm na mesma uma relação de inclusão, uma vez que se encontram no onoma, em uma área de intersecção: o vocábulo ao deixar o seu uso pleno na língua, transitando para o uso onomástico, reveste-se de caráter denominativo – em uso dêitico ou anafórico – e passa a ser referencializado como topônimo ou antropônimo (p. 1954, grifos da autora).

³ As traduções do francês e do italiano para o português, constantes neste texto, foram realizadas pela professora Vitalina Maria Frosi.

O estudo dos nomes próprios leva-nos a questionar ainda acerca da diferença entre nome comum e próprio. Em relação a esse questionamento, Marcato (2009) problematiza a discussão afirmando que o impasse consiste em identificar um sistema de nomes próprios com relação a um sistema de nomes comuns, já que o objeto de estudo da onomástica são os nomes próprios.

Na mesma linha de reflexão, Guérios (1973) crê que a distinção entre o nome próprio e o comum é artificial na perspectiva do linguista, pois na sua origem, seja ela remota ou não, todos os nomes próprios eram nomes comuns. Apesar da aparente artificialidade, segundo o autor, existe uma distinção real e concreta:

Todos os vocábulos ou signos possuem “alma”, i. é, *sentido* ou *significado*, e “corpo” ou *significante*, que é, na linguagem falada, o *som*, e na linguagem gráfica a *escrita*. Ora, os nomes próprios não lembram hoje, no intercâmbio linguístico, os sentidos que despertavam outrora na sua origem, nem lembram outros, donde se conclui que são vocábulos desprovidos de “alma”, ou melhor, ficaram “petrificados”; apenas conservaram o “corpo” ou significante (GUÉRIOS, 1973, p. 15-16, grifos do autor).

De maneira muito semelhante, Marcato (2009) alerta que nem sempre a onomástica é vista como pertencente à linguística. Ela o diz porque o nome próprio não é considerado totalmente um signo linguístico, exatamente pela “falta (ou a debilidade) do *significado* que é uma parte (a outra é o assim chamado *significante*) de que é composto um signo linguístico” (p. 18).

A autora ainda complementa a reflexão ao justificar por que o signo onomástico é considerado uma etiqueta ou um rótulo:

Com relação a um signo linguístico, o signo onomástico é formado por um *significante*, uma entidade fônica que se reporta diretamente a um indivíduo, que tem a função de identificar um indivíduo no interior de uma coletividade, sem a passagem por um significado relativo a um elemento ou objeto, individual e concreto, isto é, a um “referente” (MARCATO, 2009, p. 19).

Marcato (2009, p. 18) traz à discussão os conceitos de opacidade e transparência do signo onomástico. Para a autora, um signo transparente existe quando, ao nome próprio, há a possibilidade de associar elementos do vocabulário de dada língua, que é o que ocorre no italiano com *Monte Bianco*, por exemplo. Por outro lado, quando essa possibilidade inexistente, é porque o signo onomástico foi criado numa época remota, quando no território em que ocorre

esse signo falava-se outra língua, como ocorre com o topônimo *Verona*⁴. Neste último caso, diz-se que o signo é opaco.

Embora com outras palavras, Guérios (1973, p. 16) também discute a opacidade e a transparência do signo onomástico. O exemplo de signo opaco é o antropônimo *Licurgo*, que atualmente não lembra o primitivo caçador de lobos. Já um exemplo de signo transparente é o topônimo *Bahia*, uma vez que uma localidade que assim se chama pode traduzir, de fato e na atualidade, uma baía.

A partir deste último exemplo, é possível trazer à discussão empreendida por Dick (1990) acerca da motivação onomástica, especificamente em relação ao signo onomástico. Ela alega que “o elemento linguístico comum, revestido, aqui, de função onomástica ou identificadora de lugares, integra um processo relacionante de motivação onde, muitas vezes, se torna possível deduzir conexões hábeis entre o nome propriamente dito e a área por ele designada” (p. 34).

Por toda a complexidade que envolve a semântica do nome próprio, é preciso examiná-lo levando em conta também uma perspectiva extralinguística, seja ela diacrônica ou sincrônica (MARCATO, 2009). Além disso, é preciso considerar a onomástica num diálogo com outras áreas, fora da linguística, tais como a antropologia, a sociologia, a geografia, a história e a psicologia (MIORANZA, 2009). É o que defende Dick (1990, p. 33-34), especificamente em relação ao nome próprio de lugar, ao afirmar que “a Toponímia é um imenso complexo línguo-cultural, em que os dados das demais ciências se interseccionam necessariamente e, não, exclusivamente”.

4. A toponímia e a hodonímia

A toponímia, conforme já explicitado anteriormente, é um dos ramos da onomástica e tem sua origem nos elementos gregos *topos* (lugar) e *onoma* (nome), daí o termo toponímia significar o nome de um lugar. Portanto, é uma área que tem como foco de estudo, principalmente, o nome geográfico e também a documentação que registra esse nome próprio.

⁴ O nome “Verona” é continuação de uma forma antiga *Vērōna* que ficou praticamente imutável no tempo. Uma hipótese atribui ao nome Verona sua derivação “do etrusco, *veru*, *verona*, prováveis nomes de pessoa” (QUEIRAZZA et alii, 2006, p. 818-819). Essa hipótese encontra respaldo na presença do nome *Verona* na Toscana, onde a influência etrusca foi muito grande. Também Olivieri (1961, p. 151) refere-se a nomes tais como *Verona*, *Verone* e *Verolla*, existentes na Toscana e, portanto, corroborando com a hipótese de que o nome é de origem etrusca.

Nessa perspectiva, embora se adote a terminologia toponímia em sentido amplo no presente artigo, Marcato (2009, p. 105) sustenta que, atualmente, deveria ser feita uma distinção entre a toponímia e toponomástica, ocupando-se esta do estudo do nome em si e aquela da documentação em que o nome fora registrado.

Investigar a história do nome de um lugar, seja um acidente físico seja um acidente humano, é, para Dick (1990, p. 19), “um repositório dos mais ricos e sugestivos, face à complexidade dos fatores envolventes”. É o que também preconiza Dauzat (1947, p. 07), ao afirmar que “a toponímia, conjugada com a história, indica ou torna precisos os movimentos antigos dos povos, as migrações, as áreas de colonização, as regiões onde tal ou tal grupo linguístico deixou seus vestígios”.

Por sua vez, Isquierdo (2012, p. 117), ao discutir as relações entre léxico e toponímia, declara que “os sistemas toponomásticos subjacentes à toponímia de uma área territorial representam, em primeira instância, a perpetuação do léxico representativo do momento histórico em que o elemento geográfico foi nomeado”.

O objeto de estudo da toponímia é o nome de lugar, cujo conceito precisa ser descortinado para ser mais bem compreendido. O lugar pode ser um acidente físico (rio, lago, montanha, serra, bosque, etc.) ou então um acidente humano (país, estado, cidade, município, bairro, vila, avenida, rua, etc.) que recebe um nome para ser identificado como diferente dos demais. Logo, um dos aspectos de estudo da toponímia, além do nome do lugar em si, é estudar a motivação toponímica, isto é, entender a “estruturação dos motivos ou das fontes geradoras dos nomes de lugares” (DICK, 1990, p. 22).

Ainda sobre a identificação do lugar como único, a partir do nome que o lugar recebe, Seabra (2006, p. 1956) sustenta:

Os nomes de lugares designam de uma maneira única um espaço físico que corresponde a um conjunto de descrições ou, se quisermos, que é identificável por um determinado conjunto de propriedades que só a ele dizem respeito. Na maioria das vezes, essa nomeação se dá quando um lugar é “batizado” por uma pessoa ou por um grupo no início de seu povoamento e esse batismo passa a fazer parte da cadeia de acontecimentos que levou o denominador a associar o espaço físico ao nome, transmitindo-o, em seguida, aos membros de uma comunidade linguística.

Nesse sentido, Dick (1990, p. 38-39) defende que o signo toponímico é duplamente marcado, isto é, “o que era arbitrário, em termos de língua, transforma-se, no ato do batismo de

um lugar, em essencialmente motivado, não sendo exagero afirmar ser essa uma das principais características do topônimo”.

Acerca da designação dos topônimos, Dauzat (1947) indica que ela pode ocorrer de forma espontânea, quando é uma espécie de obra inconsciente de uma coletividade, ou então sistemática, “quando ela se deve à ação refletida da autoridade, de um conquistador, de um fundador de cidade” (p. 19-20). O estudioso acrescenta que os nomes de lugar podem ser originados de particularidades topográficas, do nome do fundador de uma cidade ou santo protetor da comunidade, de outros aspectos de ordem histórica, ou ainda de elementos diversos.

Dauzat (1947, p. 21-34) exemplifica as designações espontâneas referentes à geografia física e à geografia humana. No primeiro grupo, aparecem os nomes de localidades formadas a partir de acidentes físicos, como montes, vales, ilhas, cabos, fontes, rios, cursos d’água, lagos, etc. No outro, citam-se elementos da geografia humana, tais como estradas, cruzamentos de estradas, fortalezas, muros, mercados, indústrias, santuários ou templos.

Já as designações sistemáticas “são menos numerosas que as precedentes, portanto às vezes é mais difícil distingui-las, por falta de indicações históricas” (DAUZAT, 1947, p. 36). Como exemplo, uma nova localidade ter o nome do seu fundador, ou quando ocorriam migrações, havia o desejo de que as cidades criadas lembrassem as cidades do seu país de origem. Como exemplo desta última, Dauzat (1947, p. 38) cita os casos de Guadalajara e Valladolid (México) e Granada (Nicarágua).

Outra forma de olhar para a toponímia é a partir da nomeação por força do ambiente natural e do ambiente antropocultural. É o que defende Marcato (2009, p. 155-167) ao afirmar que o nome do lugar pode ser estudado e classificado com base em aspectos naturais, como a forma do terreno, a presença de plantas e animais, e a existência de cursos d’água e montanhas. Já o ambiente antropocultural tem a ver com a presença humana num território, bem como as suas atividades, as edificações, os espaços para cultos e os espaços para locomoção, como as vias e as estradas.

A divisão proposta por Marcato (2009) aproxima-se das taxionomias de natureza física e de natureza antropocultural, propostas por Dick (1990) para proceder à classificação dos topônimos. No primeiro grupo, estão os astrotopônimos (topônimos relativos aos corpos celestes), os cardinotopônimos (relativos às posições geográficas), os cromotopônimos (relativos à escala cromática), os dimensiotopônimos (relativos às dimensões dos acidentes geográficos), os fitotopônimos (relativos aos vegetais), os geomorfotopônimos (relativos às

formas topográficas), os hidrotopônimos (relativos a acidentes hidrográficos), os litotopônimos (relativos aos minerais, à constituição do solo), os meteorotopônimos (relativos aos fenômenos atmosféricos), os morfotopônimos (relativos às formas geométricas) e os zootopônimos (relativos aos animais).

No segundo grupo, Dick (1990) inclui os animotopônimos (topônimos relativos à vida psíquica, à cultura espiritual), os antropotopônimos (relativos aos nomes individuais), os axiotopônimos (relativos a títulos e dignidades que acompanham os nomes), os corotopônimos (relativos a nomes de cidades, regiões, estados, países, continentes), os cronotopônimos (relativos aos indicadores cronológicos representados pelos adjetivos novo ou velho), os ecotopônimos (relativos às habitações), os ergotopônimos (relativos aos elementos da cultura material), os etnotopônimos (relativos aos elementos étnicos – tribos, povos, castas) e os dirrematopônimos (constituídos de frases ou enunciados linguísticos).

Ainda nesse grupo, estão os hierotopônimos (relativos a nomes sagrados de crenças diversas, a efemérides religiosas, a associações religiosas e aos locais de culto), os quais se subdividem em hagiotopônimos (relativos aos nomes de santos do hagiológico romano) e em mitotopônimos (relativos a entidades mitológicas de outras crenças); os historiotopônimos (relativos aos movimentos de cunho histórico, seus membros e às datas comemorativas); os numerotopônimos (relativos aos adjetivos numerais); os poliotopônimos (relativos aos vocábulos vila, aldeia, cidade, povoação, arraial); os sociotopônimos (relativos às atividades profissionais, aos locais de trabalho); os somatopônimos (relativos metaforicamente às partes do corpo humano ou animal) e os hodotopônimos (relativos às vias de comunicação urbana ou rural).

Chega-se, assim, ao que Marcato (2009, p. 174) denomina de toponímia urbana, que analisa os nomes de cidades, vilas, bairros, castelos, casas entre outros. E, dentro desse ramo, a pesquisadora situa a hodonímia, à qual compete o estudo dos nomes das vias, estradas, ruas, avenidas, enfim, os espaços urbanos usados para a locomoção. É o que também considera Frosi (2010, p. 52), ao definir o objeto da hodonímia: “estudar a origem e a evolução dos nomes das vias e dos espaços públicos de circulação das comunidades urbanas, contemplando os vários aspectos interdisciplinares – históricos, sociais, econômicos, étnicos e culturais – que aí se entrecruzam e se envolvem”.

O termo é formado a partir de dois elementos gregos: *hodos* (via, estrada) e *onoma* (nome), daí a forma hodônimo, isto é, o nome da via, da estrada. A definição é também

explicitada por Marcató (2009, p. 177), para quem a hodonímia compreende “a denominação das estradas, a subdivisão das cidades em bairros ou distritos”. Já Sartori (2010, p. 32) classifica a hodonímia como um microcosmo da toponímia, e deixa claro que ela compreende “o conjunto dos nomes das ruas e praças e de todas as áreas de circulação de um centro urbano”.

A noção de microcosmo é especificada por Dick (1996, p. 133) quando a pesquisadora esclarece que “a rua é um ponto singular de atração da cidade, um verdadeiro microcosmo dentro do organismo maior do aglomerado urbano. Para ela tudo converge, desde o fato corriqueiro do dia-a-dia, o simples entra e sai das casas até as grandes comemorações solenes ou festivas”. Estudar, portanto, os nomes das ruas, é perceber que esses nomes “dão pistas do passado e do presente, dos ocupantes, das figuras ilustres homenageadas e dos interesses que estão por trás de sua nomeação” (SARTORI, 2010, p. 32).

Sobre o surgimento das vias públicas, Frosi (2010, p. 54) acredita que

as estradas nascem com os povoados, às vezes, antes deles. No espaço que ocupam, os homens abrem caminhos, até mesmo antes de construírem as bases convenientes e necessárias para a vida saudável do grupo humano. Entendemos que o tempo de vida de um povoado ou de uma cidade é praticamente igual àquele da sua primeira estrada.

Ademais, Frosi (2010, p. 56) defende que os hodônimos podem nos fornecer indícios da cultura, da história e da linguagem de um povo e que eles são um rastro acerca das sucessivas gerações de uma localidade, isto é, dos habitantes que nasceram, viveram e trabalharam num determinado território.

Para Frosi (2010, p. 56-57) os hodônimos

são reveladores da vida de uma comunidade, das escolhas feitas pelos homens e das vicissitudes por eles vividas. Os hodônimos informam a origem étnica do grupo, refletem a fidelidade para com seu universo cultural e/ou sua adesão ao novo ambiente e a tudo o que o cerca. [...] No jogo das presenças e ausências, os topônimos refletem também o prestígio de alguns e o anonimato de outros como reflexo da desigualdade que sempre caracterizou o mundo dos homens.

Numa perspectiva histórica, Dauzat (1947, p. 223-225) apresenta as razões de nomear uma via pública, isto é, as motivações que fazem com que uma rua tenha certo nome. Para o autor, é possível que o nome da rua seja dado em homenagem àqueles que a construíram, que o nome da rua faça referência a um edifício ou então revele locais onde atuavam certas categorias profissionais, o que revela uma espécie de “etimologia popular”. Dauzat assevera que essa perspectiva de nomeação mudou a partir do século XIX, pois as ruas passaram a ser

nomeadas com vitórias bélicas, homens célebres – locais ou nacionais – ou então nomes simbólicos.

Ainda numa perspectiva histórica ou temporal, para Frosi (2010, p. 56)

os hodônimos podem ser substituídos por outros; podem sofrer alterações formais; podem perder nuances de seu significado original e podem assumir outros sentidos; podem passar por alternâncias várias, consequentes da atuação de fatores a eles externos, às vezes, por conjunturas políticas, históricas ou de ordem diversa, mas, de qualquer modo, guardam tradições e crenças, sonhos e realizações: eles preservam a memória do passado e testemunham a tessitura do presente.

Como exemplo, pode-se citar o nome da Rua Júlio de Castilhos, do município de Caxias do Sul-RS, que aparece nos estudos de Silva, M. (2011, p. 52-55). Da sua pesquisa, citam-se as mudanças de nome de uma mesma via urbana: inicialmente o nome do logradouro era *Rua Grande*, por ser a maior e mais importante rua da cidade; depois ela passou a se chamar *Rua Silveira Martins* e, após, *Rua Júlio de Castilhos*, numa clara homenagem ao líder republicano e presidente da província do Rio Grande do Sul.

5. Hodônimos lajeadenses: taxionomias, significados e interfaces

A partir do levantamento realizado no mapa urbano do município de Lajeado, referente ao ano de 2013, em que constam os nomes de todas as vias urbanas do município e a sua respectiva localização, chegou-se ao total de 536 logradouros, entre ruas, avenidas e travessas. Numa primeira classificação, levando-se em conta as categorias taxionômicas propostas por Dick (1990), percebe-se que os hodônimos de natureza antropocultural superam em larga escala os de natureza física, conforme gráfico abaixo (Gráfico 01).

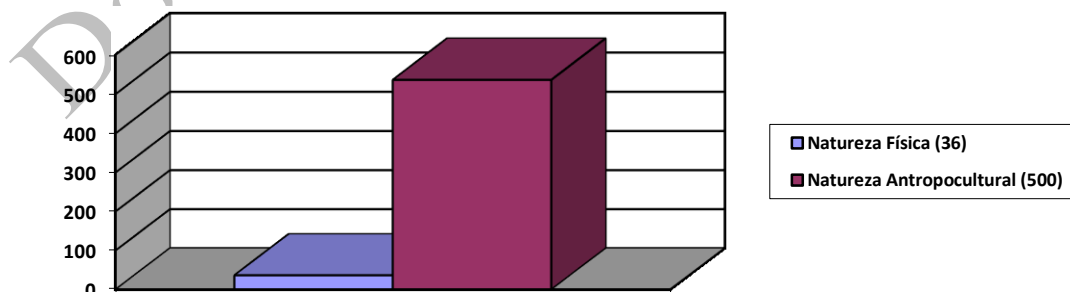


Gráfico 01 – Hodônimos de natureza física e antropocultural.

A análise desses primeiros dados, quais sejam, 500 hodônimos de natureza antropocultural e 36 de natureza física, que correspondem a 93,3% e a 6,7%, respectivamente, revela uma tendência geral da toponímia urbana, “pois aí há aglomerações de pessoas que buscam motivação nos fatos relacionados à cultura ou à história local ou nacional ao denominar um acidente humano” (CIOATO, 2012, p. 48).

Do total de hodônimos de natureza física (36), houve a classificação em cinco taxionomias, a saber: cardino-hodônimos (03), hidro-hodônimos (01), lito-hodônimos (03), zoo-hodônimos (06) e, em maior número, os fito-hodônimos (23). Como exemplos das taxionomias de natureza física têm-se: Rua Central, Av. Beira Rio, Rua Ametista, Rua dos Colibris e Rua das Laranjeiras, respectivamente (Gráfico 02).

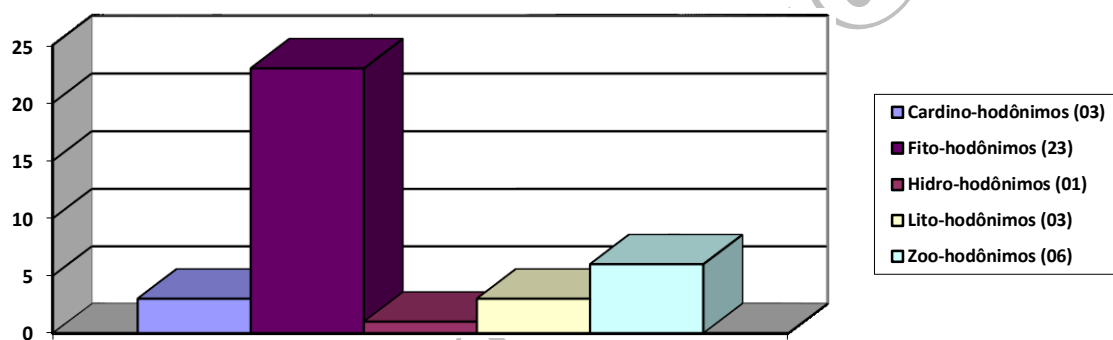


Gráfico 02 – Hodônimos de natureza física.

O que se pode depreender do baixo número de hodônimos de natureza física é que as ruas, avenidas e travessas, por serem um acidente geográfico eminentemente humano, apresentam uma tendência de serem nomeadas por nomes de natureza antropocultural. É o que pode ser inferido a partir da constatação de Santos e Seabra (2011, p. 24): “a motivação toponímica de natureza física é maior em se tratando dos acidentes físicos. Ora, isso é esperado, uma vez que a natureza física do topônimo remete ao acidente físico, ou ao seu referente.”

Se analisarmos apenas os hodônimos de natureza antropocultural, teremos a presença de onze taxionomias, conforme descrição a seguir: animo-hodônimos (03), axio-hodônimos (29), coro-hodônimos (68), eco-hodônimos (01), ergo-hodônimos (02), hagio-hodônimos (07), historio-hodônimos (18), mito-hodônimos (01), número-hodônimos (01), sócio-hodônimo (01) e, em número absolutamente maior, antropro-hodônimos (369). Como exemplos, podem ser citados: Travessa da Paz, Avenida Senador Alberto Pasqualini, Rua Bahia, Rua Galpão de Barro, Travessa da Bica, Rua Santo Inácio, Avenida Sete de Setembro, Rua Alan Kardec,

Avenida dos Quinze, Avenida ACVAT⁵ e Rua Machado de Assis, respectivamente (Gráfico 03).

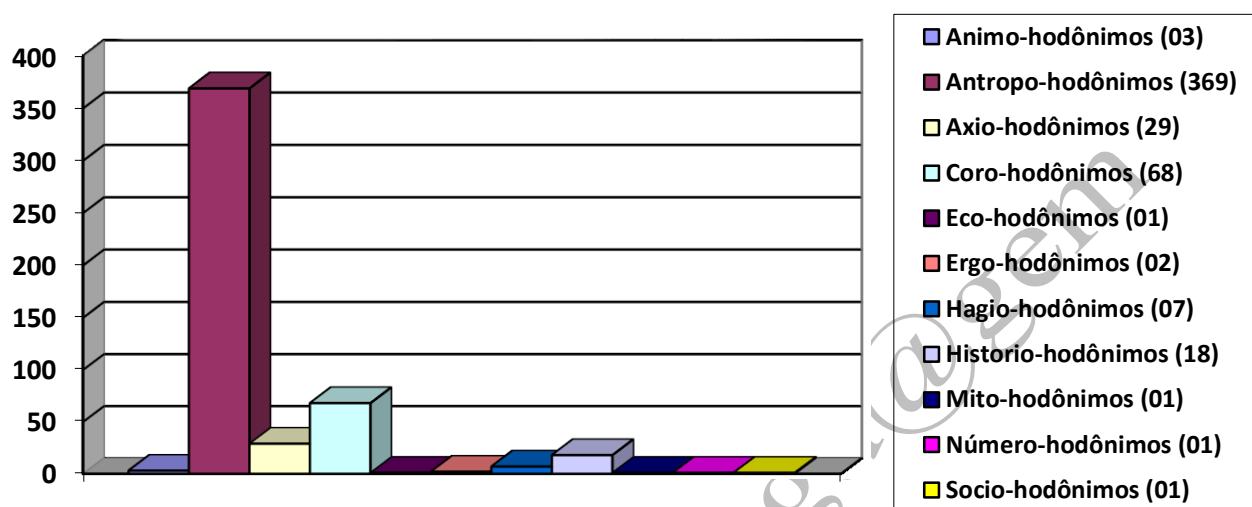


Gráfico 03 – Hodônimos de natureza antropocultural.

Como se pode perceber, existe um elevado número de antropo-hodônimos (369), os quais equivalem a 73,8% dos hodônimos de natureza antropocultural e a 68,8% do total de hodônimos pesquisados. A forte presença de antropo-hodônimos foi também identificada em outros estudos hodonímicos, como o realizado por Frosi (2010) a partir dos logradouros da cidade de Caxias do Sul-RS. Conforme a pesquisadora, do total de 3.611 hodônimos analisados, 3.178 são antropo-hodônimos, o que equivale a 88% do total. A pesquisa de Cioato (2012), que estudou os topônimos do município de São Marcos-RS, também revelou um alto percentual de antropo-hodônimos, que chegam a 75% do total dos nomes de ruas que foram analisados.

A elevada presença de antropotopônimos na onomástica brasileira já fora citada por Dick (1990, p. 285), ao afirmar que “dentre as taxionomias de natureza antropocultural, sobressaem-se, pela expressividade das formações onomásticas, os chamados antropotopônimos, ou nomes de lugares constituídos a partir dos designativos pessoais, seja em prenomes ou em apelidos de família, combinadamente ou não”.

Ademais, Filgueiras (2011, p. 41) conclui que a utilização de nomes de pessoas comuns ou públicas para nomear lugares, como ruas e avenidas, especialmente se essas pessoas se

⁵ ACVAT é a sigla de “Associação dos Caixeiros Viajantes do Alto Taquari”, por isso o hodônimo foi classificado como sócio-hodônimo já que se relaciona às atividades profissionais, no caso à atividade dos caixeiros viajantes. Francisquini (1998) sugere a classificação como acrônimo-hodônimo, pois o nome da avenida é formado por uma sigla. No presente trabalho, decidiu-se manter a classificação como sócio-hodônimo por toda a classificação ter sido feita com base nas taxionomias propostas por Dick (1990).

destacaram nos processos sócio-políticos e culturais da localidade, permite que se preserve parte da história regional ou nacional, além de permitir que essa história seja repassada às gerações futuras.

Quanto à distribuição dos antroponímicos por gênero, é possível perceber uma tendência que os estudos onomásticos têm demonstrado, isto é, uma supremacia dos antroponímicos masculinos em detrimento dos femininos (FROSI, 2010; FILGUEIRAS, 2011; SILVA, B. 2011; CIOATO, 2012). No caso do presente estudo, os nomes masculinos correspondem a 91,3% enquanto os femininos ocupam apenas 8,7% do total (Gráfico 04).

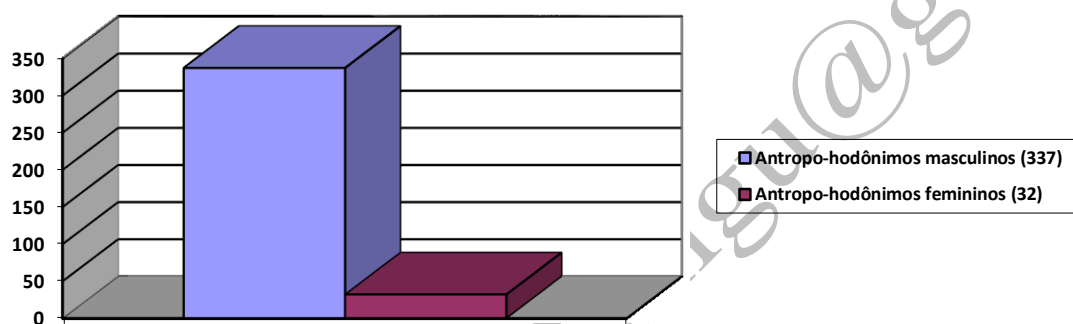


Gráfico 04 – Antroponímicos distribuídos por gênero.

Sobre a discrepância relativa ao gênero, Frosi (2010, p. 68) assevera que “isso nos adverte quanto ao papel que, de modo geral, foi desempenhado pela mulher, através do tempo. A desigualdade dos dois gêneros, em detrimento da mulher e com privilégios para o homem, reflete-se também nos onomásticos.” Silva, B. (2011), num estudo sobre a presença de nomes de mulheres imigrantes nos onomásticos da cidade de Maringá-PR, observa que, mesmo naquelas vias nomeadas com nomes femininos, na lei ou ato de nomeação, aparece constantemente a referência às ações do marido ou dos filhos, tais como “esposa de...” “ajudou o marido...” “o marido foi...”, “mãe de tantos filhos...”, “seus filhos na cidade residem e contribuem para o progresso da cidade...” (p. 402).

Olhando ainda para os antroponímicos a partir da perspectiva da origem étnica dos sobrenomes, destacam-se 214 de origem alemã (58%), 117 de origem lusa (31,7%), 26 de origem italiana (7%) e 12 sobrenomes pertencentes a outros grupos étnicos (3,3%), como poloneses, ingleses, hispânicos, etc., conforme pode ser visualizado no Gráfico 05.

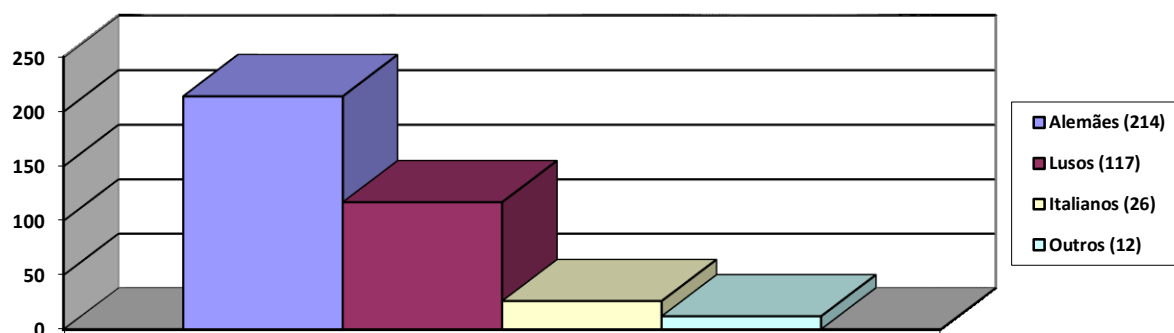


Gráfico 05 – Antropo-hodônimos distribuídos por origem étnica.

Os dados acima, que indicam uma supremacia dos hodônimos de origem alemã sobre os demais, estão em consonância com a história de ocupação e colonização do município de Lajeado-RS. A ocupação da localidade iniciou com os irmãos João e José Inácio Teixeira recebendo sesmarias, as quais foram, depois, divididas em fazendas, por volta de 1800. Meio século mais tarde, a contar de 1853, Fialho de Vargas comprou as terras dos irmãos Teixeira e passou a vender pequenos lotes aos imigrantes alemães e seus descendentes. Portanto, a fundação de Lajeado é de origem lusa, embora a localidade tenha se desenvolvido com mais efervescência a partir da chegada da população de origem germânica.

É preciso ainda mencionar que, apesar de Lajeado não ter sido colonizado diretamente por imigrantes italianos e seus descendentes, a presença de um pequeno número de hodônimos de origem italiana também pode ser compreendida à luz da análise histórica da evolução do município. Ao analisar a presença de antropônimos de origem italiana no município, Eckert (2013) explica o fenômeno, que também pode ser aplicado aos antropo-hodônimos:

o município, que hoje possui 90 km², era dez vezes maior no ato de sua emancipação, em 1891, e abarcava uma região onde atualmente localizam-se 11 outros municípios. Entre eles, vários que foram colonizados por descendentes de imigrantes italianos, num processo que Frosi e Mioranza (2009) chamam de correntes migratórias internas (p. 157).

Quanto ao número de hodônimos de origem lusa, percebeu-se que mais da metade, isto é, 62 dos 117, remete não a personalidades locais, e sim a vultos históricos que tiveram destaque na sociedade do Rio Grande do Sul e do Brasil. Entre eles, podemos citar: nomes que remetem à época do descobrimento do Brasil e à época do Brasil colônia (Rua Pedro Álvares Cabral, Rua Mem de Sá), Presidentes da República (Rua Washington Luis), integrantes da Revolução Farroupilha (Rua Antônio de Souza Neto), políticos gaúchos do Período Republicano (Rua Osvaldo Aranha), escritores de renome nacional (Rua Machado de Assis), médicos brasileiros

(Rua Oswaldo Cruz), músicos de renome nacional (Rua Heitor Vilalobos) e demais intelectuais brasileiros (Rua Joaquim Nabuco) (Gráfico 06).

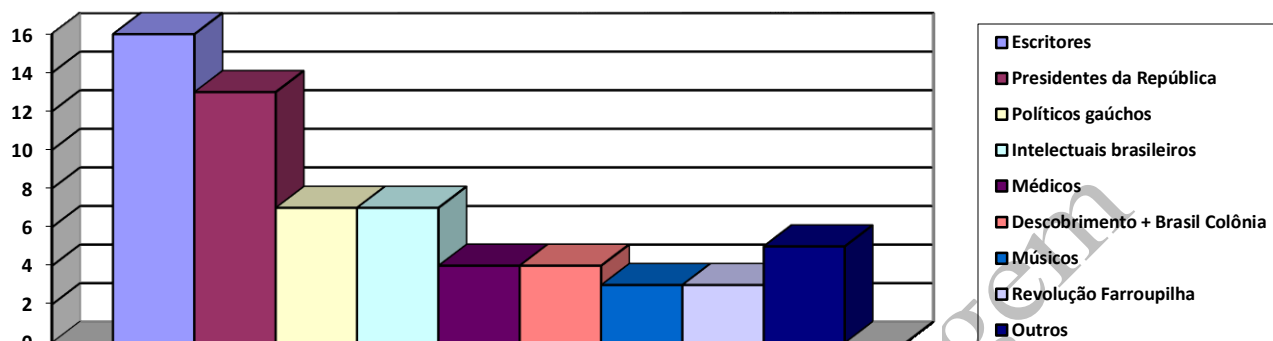


Gráfico 06 – Antropo-hodônimos de origem lusa a partir de vultos históricos estaduais e nacionais.

Lajeado não é a única cidade em que vários logradouros receberam nomes de personalidades nacionais ou estaduais. Outros estudos hodonímicos (FAGGION, DAL CORNO, FROSI, 2008; FROSI, 2010; SARTORI, 2010; CIOATO, 2012) têm mostrado que essa é uma prática comum em outras cidades do Rio Grande do Sul, reforçando, dessa maneira, a tese defendida por Dick (1995), que afirma ser uma característica da toponímia brasileira “homenagear personalidades públicas formadoras do pensamento político e cultural do país” (p. 64).

Além dos antropo-hodônimos, cuja análise deu-se a partir de diferentes prismas, há ainda duas taxionomias que merecem ser analisadas e discutidas: os coro-hodônimos e os hagio-hodônimos. A primeira delas pelo número considerável de hodônimos (68 logradouros, que correspondem a 12,68% do total e que são a segunda taxionomia mais comum) e a outra pela quase inexistência (07 logradouros que correspondem a apenas 1,3% do total).

Dos 68 coro-hodônimos analisados, 41 derivam de nomes de cidades (dos quais 13 são nomes de capitais de estados), 18 de estados e 9 de países, conforme exemplos a seguir: Rua Porto Alegre, Rua Sergipe e Rua Uruguai (Gráfico 07). A maciça presença de coro-hodônimos também foi identificada em estudo realizado por Faggion, Dal Corno e Frosi (2008, p. 290) sobre as ruas de outra cidade gaúcha, Bento Gonçalves, localizada a 75 km de Lajeado. Segundo as pesquisadoras, o alto número de coro-hodônimos no município parece indicar que havia a necessidade premente de nomear os logradouros da cidade que crescia num ritmo acelerado, e uma solução encontrada tenha sido a escolha dos coro-hodônimos.

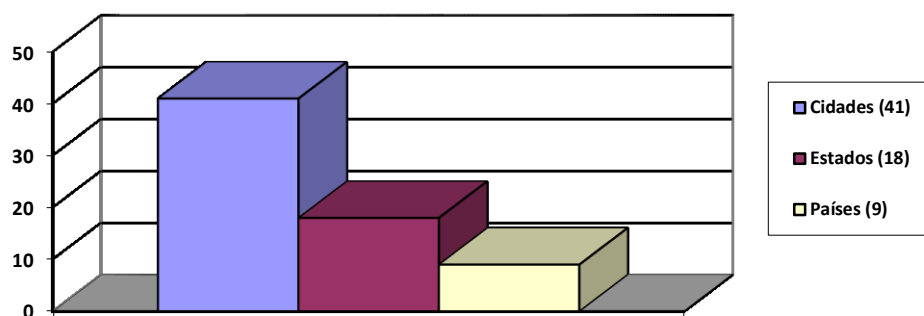


Gráfico 07 – Distribuição dos coro-hodônimos quanto à origem (cidades, estados, países).

Embora no presente estudo não se tenha como objetivo principal discutir e analisar a motivação toponímica, é preciso mencionar que as ruas nomeadas com nomes de países localizam-se todas no mesmo bairro, que se chama, não por acaso, Bairro das Nações. Já a grande maioria das ruas com nomes de Estados e cidades (gaúchas ou brasileiras) está situada em dois bairros, São Cristóvão e Universitário, cujo desenvolvimento cresceu vertiginosamente nas últimas décadas, conforme dados disponíveis no site da Prefeitura Municipal de Lajeado (www.lajeado.rs.gov.br). Essas informações podem corroborar a tese de Faggion, Dal Corno e Frosi (2008) acerca da motivação hodonímica, isto é, nomear ruas e avenidas com nomes de cidades ou estados como alternativa ao rápido crescimento da cidade.

E, finalmente, a pouca presença de hagio-hodônimos é outro dado que merece destaque, uma vez que os nomes das vias públicas e, é claro, a motivação da nomeação, pode ser um indicativo da história cultural de uma comunidade. Uma das explicações pode ter relação com a história de colonização e desenvolvimento de Lajeado, que ocorreu, predominantemente, com a imigração de alemães e seus descendentes, muitos dos quais não professavam a religião católica, a partir da qual se formaram os hagiopônimos, isto é, nomes de lugares com nomes de santos e santas do hagiológico católico romano.

Tampouco é possível afirmar que em Lajeado, tendo em conta os imigrantes alemães e seus descendentes, tenha predominado a religião luterana, uma vez que o município possui várias comunidades católicas, entre elas, três paróquias, que atualmente pertencem à Diocese de Santa Cruz do Sul (www.mitrasc.com.br). Guardadas as devidas proporções, pode-se inferir que, assim como nos topônimos estudados por Seabra (2007) na região do Carmo-MG – nos quais houve pouca expressividade dos hagiopônimos – a pouca presença dos hagio-hodônimos em Lajeado não significa que o povo não tenha religiosidade, pois “o fortalecimento

da fé cristã se impõe pela ausência de astrotopônimos, meteorotopônimos e mitotopônimos” (SEABRA, 2007, p. 102).

Além disso, se estabelecermos uma comparação com os nomes dos bairros de Lajeado, percebe-se que a religiosidade se manifesta em 06 dos 27 bairros, o que corresponde a 22,3% do total, bem superior ao percentual de hagio-hodônimos, que ficou em 1,3%. Dos 06 bairros que guardam uma relação com a religiosidade, 04 podem ser classificados como hagiopônimos, pois foi a partir do nome do santo que o bairro passou a ser denominado, como os bairros Santo André, Santo Antônio, São Bento e São Cristóvão. Os outros dois topônimos são Bom Pastor e Igrejinha.

6. Considerações finais

Ao fazer o levantamento e a análise dos hodônimos de Lajeado, é possível realizar algumas leituras da realidade sócio-histórica do município, ou seja, os nomes das ruas e avenidas permitem que se entendam aspectos culturais da comunidade lajeadense. Entre esses aspectos, pode ser citada a história de ocupação do território e, a partir dela, os vestígios deixados pelos habitantes e, é claro, o que esses vestígios significam.

Portanto, um dos aspectos a ser considerado é o elevado número de antropo-hodônimos em detrimento das outras taxionomias, que também foi percebido em outros estudos hodonímicos do Rio Grande do Sul e também em estudos toponímicos do Brasil. Ainda nessa categoria, o baixo número de antropo-hodônimos do gênero feminino revela o papel que a mulher tem desempenhado ao longo do tempo, a quem cabia o cuidado da casa e dos filhos, e em Lajeado não teria sido diferente.

Os sobrenomes dos antropo-hodônimos mostram uma sintonia entre a história de colonização de Lajeado e a nomeação dos logradouros, uma vez que os antropo-hodônimos de origem alemã se sobrepõem aos das demais etnias, como a portuguesa e a italiana. É preciso lembrar que a ocupação do território ocorreu, predominantemente, por imigrantes alemães e seus descendentes, embora a criação da localidade tenha sido de origem portuguesa, com os irmãos João e José Inácio Teixeira recebendo sesmarias que depois foram divididas em fazendas.

Os percentuais de sobrenomes dos antropo-hodônimos referentes à origem étnica – 58% de origem alemã, 31,7% de origem lusa e 7% de origem italiana – aproximam-se dos sobrenomes que ainda hoje existem em Lajeado. Em estudo realizado a partir dos 20

sobrenomes com maior número de ocorrências no município, Eckert (2013) percebeu que 10 eram de origem alemã, 9 de origem lusa e apenas 1 de origem italiana, o que corresponde a 50%, 45% e 5%, respectivamente. Logo, pode-se dizer que na origem étnica dos sobrenomes dos antropo-hodônimos refletem-se os sobrenomes da população que hoje reside no município, ou vice-versa.

Por fim, o presente estudo permitiu que se fizesse uma leitura da realidade de Lajeado a partir dos nomes de seus logradouros. É possível, em estudos futuros, buscar os documentos escritos – tais como Leis, Decretos e Atos de Denominação – que nomeiam as vias públicas municipais e analisar a motivação hodonímica, bem como se houve mudanças nos nomes das ruas e avenidas ao longo do tempo e por que essas mudanças aconteceram.

Este estudo serviu, ainda, como ponto de partida para outros estudos toponímicos sobre o município de Lajeado como, por exemplo, o significado dos nomes dos bairros da cidade. As reflexões aqui propostas poderão contribuir com subsídios para estudos hodonímicos de outros municípios do Vale do Taquari, do qual Lajeado faz parte, bem como na elaboração de um futuro atlas toponímico da região do Vale do Taquari e, quem sabe, do Rio Grande do Sul.

Referências

CIOATO, F. B. **Os nomes do município de São Marcos**: linhas, comunidades, bairros e ruas. Dissertação (Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade). Universidade de Caxias do Sul – UCS, Caxias do Sul, 2012.

DAUZAT, A. **Les noms de lieux**: origen et évolution – Villes et villages – Pauys – Cours d'eau – montagnes – lieuxdits. 5 ed. Paris: Delagrave, 1947.

_____. **Les noms de personnes**: origen et évolution Prénoms – Noms de famille – Surnoms. 4 ed. Paris: Delagrave, 1950.

DICK, M. V. de P. do A. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

_____. O léxico toponímico: marcadores e recorrências linguísticas. In: **Revista Brasileira de Linguística**. (SBPL) (Sociedade Brasileira de Professores de Linguística). São Paulo: Plêiade, 1995, v. 8.

_____. **A dinâmica dos nomes na cidade de São Paulo 1554-1897**. São Paulo: Anablume, 1996.

ECKERT, K. Quem é quem? Um estudo antroponímico a partir dos sobrenomes do município de Lajeado-RS. In: **Domínios de Linguagem**. v. 07, n. 01, jan./jun de 2013.

FAGGION, C. M.; DAL CORNO, G. O. M.; FROSI, V. M. Topônimos em Bento Gonçalves: motivação e denominação. In: **Métis**. Caxias do Sul, v. 7, n. 13, jan./jun. 2008.

FILGUEIRAS, Z. F. **A presença italiana em nomes de ruas de Belo Horizonte**: passado e presente. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2011.

FRANCISQUINI, I. de A. **O nome e o lugar**: uma proposta de estudos toponímicos na microrregião de Paranavaí. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, 1998.

FROSI, V. M.; MIORANZA, C. **Imigração Italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul**: processos de formação e evolução de uma comunidade ítalo-brasileira. 2 ed. rev. e aum. Caxias do Sul: Educus, 2009.

FROSI, V. M. Os logradouros de Caxias do Sul: seus nomes, suas interconexões. In: II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 2010, Évora. **A Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas**. Évora: Universidade de Évora, 2010. p. 50-73.

GUÉRIOS, R. F. M. **Dicionário Etimológico de Nomes e Sobrenomes**. 2 ed. São Paulo: Ave Maria, 1973.

ISQUERDO, A. N. Léxico regional e léxico toponímico: interfaces linguísticas, históricas e culturais. In: ISQUERDO, A. N.; SEABRA M. C. T. C. de (Orgs.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. V. VI, Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012, p. 115-140.

MARCATO, C. **Nomi di persona, nomi di luogo**: introduzione all'onomastica italiana. Bologna: il Mulino, 2009.

MIORANZA, C. **Filius Quondam**: a origem e o significado dos sobrenomes italianos. 2 ed. São Paulo: Larousse, 2009.

OLIVIERI, D. **Toponomastica Veneta**. Venezia-Roma: Istituto per la collaborazione culturale, 1961.

QUEIRAZZA, G. G. et alii. **Dizionario di toponomastica**: storia e significato dei nomi geografici italiani. Torino: UTET, 2006.

SANTOS, M. M. D. dos; SEABRA, M. C. T. C. de. Memória do Patrimônio linguístico de Minas Gerais: Análise da motivação toponímica de natureza física da Comarca de Vila Rica em registros cartográficos históricos. In: **Anais do I Simpósio Brasileiro de Cartografia Histórica**. Paraty, 2011.

SARTORI, T. O. **Ruas de minha cidade**: um estudo hodonímico. Dissertação (Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade). Universidade de Caxias do Sul – UCS, Caxias do Sul, 2010.

SEABRA, M. C. T. C. de. Referência e onomástica. In: **Múltiplas perspectivas em linguística: Anais do XI Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (XI SILEL)**. Uberlândia: ILEEL, 2006. p. 1953-1960. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_442.pdf>.

_____. A formação e a fixação da língua portuguesa em Minas Gerais: a toponímia da região do Carmo. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. v. 03. Campo Grande: Editora UFMS, 2007.

SECULTUR – Secretaria de Cultura e Turismo de Lajeado. **Descobrimo Lajeado: aspectos históricos, culturais, paisagísticos e muito mais...** Caxias do Sul: Mercoplan, 1997.

SHIERHOLT, J. A. **Lajeado II: APEUAT – raízes do ensino superior**. Lajeado: J.A. Shierholt, 1995.

_____. Imigração italiana no Vale do Taquari. In: **Anais do I e II Simpósios Raízes do Vale**. Lajeado: Grafocem, 2000, p. 92.

SILVA, B. S. M. da. As imigrantes de Londrina: uma análise hodonímica. In: **Anais do V Congresso Internacional de História**. Maringá, 2011.

SILVA, M. D. P. da. **A razão de nomear: o papel da identidade étnica na denominação dos logradouros de Caxias do Sul**. Dissertação (Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade). Universidade de Caxias do Sul – UCS, Caxias do Sul, 2011.

VASCONCELLOS, J. L. de. **Opúsculos**. Coimbra: Imprensa da Universidade, v. III, 1931. Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/bdc/etnologia/opusculos/vol03/opusculos03.html> Acesso em: 06 de fev. 2012. v. III.

www.ibge.gov.br Acesso em 02/01/2013.

www.lajeado.rs.gov.br Acesso em 04/12/2013.

www.mitrasc.com.br Acesso em 04/12/2013

Artigo recebido em: 05.01.2014

Artigo aprovado em: 15.03.2014

Discurso e poder: o controle do que dizemos na rede visto pela política de privacidade do Google

Discourse and power: control of what we say on the net seen by the Google privacy policy

Lícia Frezza Pisa*

RESUMO: O presente trabalho visa a analisar, por meio das noções de discurso e poder estudadas por Foucault, como os mecanismos oriundos da internet, nesse caso, o buscador Google, não se apresentam como no imaginário popular, ou seja, como democráticos e livres. Ao contrário, é possível perceber como o controle exercido por esse(s) mecanismo(s) é fundamental para a manutenção dos discursos, das tendências, do consumo, etc. contrapondo a ideia de que tudo da rede é permitido e não vigiado e ao usuário seria possível falar tudo o que quiser. O artigo analisa as políticas de privacidade e de termos de serviço por meio da análise do discurso da escola francesa, da qual Foucault faz parte, e constata que o Google passa a ter posse de tudo aquilo que fazemos no *site* e nos outros *sites* de sua propriedade e o que compreendemos é que a sensação de ausência de poder é que alimenta o poder de mão única que o Google exerce sobre todos os nossos discursos.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso. Poder. Google. Foucault.

ABSTRACT: This study aims at analyzing, based on the notions of discourse and power studied by Foucault, in which way the mechanisms from the Internet, in this case, the Google search engine, do not introduce themselves as it is seen in most people's imagination, in other words, being free and democratic. On the contrary, we can see that the control established by these mechanisms is essential for the maintenance of the discourses, trends, consumption, etc. opposing the idea that everything is allowed on the network and it is not watched by anybody else, therefore, the user would be able to say whatever he wanted to say. This article analyses the privacy policies and the terms of service based on the French school discourse analysis, in which Foucault was a member. It was noticed that Google possesses everything we do at the site and also at the other sites that the company owns. We can conclude that the absence of power is the responsible for the 'one way' power Google has over all our speeches.

KEYWORDS: Discourse Analysis. Power. Google. Foucault.

A motivação deste trabalho se deu ao pensar no controle e na vigilância que ocorrem no âmbito da internet e como esse controle, cada vez mais eficiente, pode disciplinar o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que falamos. Como nos colocamos a falar sobre nós mesmos sem a menor precaução e com a sensação de liberdade, de não estarmos sendo vigiados e de que nossos dados não estão sendo utilizados por outros?

À nossa disposição circulam discursos de várias esferas, imprensa e sociedade em geral, veiculando a ideia de que as ferramentas interativas da internet seriam livres, de uso

* Mestre em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos/SP. Docente do curso de Publicidade e Propaganda do Instituto Municipal de Ensino Superior de Bebedouro Victório Cardassi – Imesb e do Centro Universitário de Franca – Uni-Facef.

democrático, um espaço em que seria possível fazer, dizer, comentar tudo, um espaço sem lei, em que não haveria fiscalização ou vigilância, como nos exemplos que seguem para ilustrar: “a internet é mesmo democrática [...] creio que o principal ponto observado atualmente é a possibilidade de cada ser humano publicar aquilo que bem entende e disseminar esse conteúdo” (TURCHI, 2009, p. 1), “é grande o potencial democrático contido na nova tecnologia de comunicação e informação” (PINTO, 2004), “a Internet é democrática desde sua concepção” (SCHARA, 2010). Porém, mesmo as pessoas fornecendo informações, a “grande parte do conteúdo gerado pelo usuário na internet é publicada anonimamente ou sob seu pseudônimo, ninguém sabe quem é de fato o verdadeiro autor desse conteúdo gerado” (KEEN, 2009, p. 23).

É possível perceber que mesmo sem saber a origem, credibilidade e validade do que se diz na internet, a sensação de liberdade continua presente. Assim, o conceito de democracia não será investigado e problematizado, visto que a análise se preocupa em compreender os mecanismos de poder que fazem com que, no imaginário popular, a democracia se vincule à liberdade de ação e de fala, com o poder ausente. Defende-se, portanto, que a Internet é um espaço vigiado e controlado e esse controle, essa vigilância e os efeitos desses mecanismos serão analisados segundo as noções de discurso e poder elaboradas por Michel Foucault. O funcionamento do poder será analisado tomando a relação entre o poder e liberdade sendo de implicação mútua e não de um excluindo a presença do outro ou um prevalecendo sobre o outro.

Utilizaremos as noções de discurso e poder, pois entendemos que os discursos são produzidos e circulam segundo táticas (meios) e estratégias (finalidade) de poder. Assim, o poder atravessa os discursos fazendo funcionar uma engrenagem que faz ver de um modo, falar certas coisas, proliferar determinados temas e não outros, se constituir de uma dada maneira, desejar de uma dada forma e não de outra. O poder é encarado, então, como uma tecnologia⁶, utilizado para uma finalidade, uma estratégia, e por meio de tática(s), com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de certas situações.

Desse modo, a estratégia configura a conjuntura e as correlações de forças necessárias às diversas situações de confrontos enfrentados, produzidos, e a tática vem a ser o meio pelo qual os efeitos de poder são produzidos e favorecidos, neste caso, como os usuários agem como se não estivessem sendo controlados justamente para fornecerem cada vez mais informações? E como esse controle afeta os nossos modos de ser e dizer? Logo, “[...] o poder não é nem fonte

⁶ A tecnologia são práticas de regularidade, modos de fazer que agregam os conceitos de estratégia e tática (CASTRO, 2009).

e nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder” (FOUCAULT, 2006, p. 253). Os discursos, então, acontecem em rede e devem ser analisados de acordo com outros acontecimentos discursivos, que mantêm uma relação com o poder e com os sujeitos que se apropriam e disseminam tais discursos.

O artigo se estrutura apresentando inicialmente as noções de poder jurídico, estratégico e disciplinar, estudadas por Michel Foucault. Na sequência, são feitas as análises das políticas de privacidade e termos de serviço do Google colocando em questão o controle, o poder e a liberdade. Para a conclusão são apresentados alguns apontamentos sobre a utilização das noções de poder em que fica clara a utilização não-democrática que o Google faz das informações que armazena.

1. Poder: jurídico, estratégico e disciplinar

Para Foucault, o poder é heterogêneo e existe como uma multiplicidade de forças dentro de um mesmo domínio. Não pertence a uma classe ou a uma instituição, não opera apenas pela lógica da dominação, regra, relação de autoridade ou pela lei. Para o autor, o poder tem várias faces e várias instâncias, por isso o denomina microfísico.

Em seus estudos genealógicos sobre a sexualidade no Ocidente (1988), Foucault delineou algumas noções sobre o poder e percebeu que a partir do século XVI – ao contrário de um silêncio em torno do sexo, de uma proibição sobre o falar – houve uma disseminação de discursos sobre isso, que passaram a circular nos meios institucionais como a escola, a Igreja e a família, e se tornou objeto de produção de saberes por meio da medicina e da pedagogia, por exemplo. O que ocorreu foi que, ao invés de se reprimir e silenciar as práticas sexuais, foi possível a sua permissão, a fala, a inclusão, a incitação, fazendo com que a lógica do poder operasse de forma a se deixar falar sobre o sexo e, assim, quanto mais informações produzidas sobre o sexo, mais seria possível controlá-lo. A lógica do poder passou de uma imposição hierárquica que censurava, para um poder microfísico, ou seja, um poder que não se pode possuir, que não existe em si mesmo, pois está inserido em todas as relações, um poder que se exerce, que se pratica. Se o poder circula, ele não é hierárquico e não pertence a alguém ou a alguma classe e, sendo de natureza circulante, ele retorna, dinamiza, produz novos efeitos, se reconfigura e, por isso, está em constante modificação.

Com isso, as relações de poder não operam hierarquicamente, apenas o poder jurídico opera de maneira hierárquica. Toda relação, então, é uma relação de poder, que opera de maneira difusa e não tem alguém que o controle, não opera de maneira dicotômica de dominador *versus* dominado, portanto, não havendo ponto de resistência, mas resistências múltiplas. Assim, resumidamente, pode-se dizer que, para Foucault, há duas dinâmicas de poder: o poder jurídico, que opera pela proibição, repressão e pela censura; e o poder estratégico, que opera pela incitação, pelo prazer e pela intensificação (FOUCAULT, 1988).

O poder que opera de forma negativa, que rejeita, exclui, recusa, censura, proíbe o tocar, o falar, o circular, o consumir, seria o poder jurídico ou poder-lei. É o poder que diz o que é lícito ou ilícito, que interdita, que cumpre a lei. O poder estratégico ou poder-prazer opera de maneira criativa e sutil, contrapondo-se ao poder jurídico, pois ele é circular e não pertence a ninguém que o domine, não é hierárquico nem impositivo, não opera de maneira binária, constitui-se nas relações, não é fruto de uma intenção subjetiva, e não tem um ponto de resistência exterior, mas resistências múltiplas inscritas na sua própria dinâmica.

Desse modo, pensar o funcionamento político, que se estabelece na internet, nas buscas no Google, pode ocorrer mediante a compreensão da valorização de certos modos, certas práticas, certas verdades, etc., e implica pensar como essas práticas e verdades estão inseridas numa rede de produção e circulação que valoriza certos discursos e não outros, produzindo certas verdades e não outras. Assim, podemos analisar a maneira como o poder atua, tomando como base certas “regras metodológicas” propostas por Foucault (1988):

a) *regra de imanência*: a relação saber-poder gera conhecimento com estatuto de verdade produzido por procedimentos políticos, como a observação, a confissão, a transcrição, a gravação, o registro, etc., existentes e legitimadas por certos tipos de relação, como, [...] “por exemplo, as relações que se estabelecem entre penitente e confessor, ou fiel e diretor de consciência” (FOUCAULT, 1998, p. 109);

b) *regra das variações contínuas*: a relação poder-saber não é dinâmica: “As relações de poder-saber não são formas dadas de repartição, são ‘matrizes de transformações’ (FOUCAULT, 1998, p. 110);

c) *regra do duplo condicionamento*: a relação poder-saber não é impositiva ou homogênea, [...] “ao contrário, deve-se pensar em duplo condicionamento, de uma estratégia, através da especificidade de táticas possíveis e, das táticas pelo invólucro estratégico que as faz funcionar” (FOUCAULT, 1998, p. 110); e

d) *regra da polivalência tática dos discursos*: a relação poder-saber se articula de forma a produzir vários discursos de diversas ordens falando sobre o mesmo tema. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta (FOUCAULT, 1998, p. 111).

Foucault (1990) percebeu que, a partir dos séculos XVII e XVIII, o poder passou a operar pela lógica da vigilância, passando a atuar disciplinando e normatizando as condutas, os comportamentos, os corpos e os discursos, sendo este poder disciplinador. Bentham⁷, em 1791, foi quem inventou o panóptico e influenciou as ideias de Foucault. O modelo panóptico funcionava com uma torre central rodeada de celas vazadas dos dois lados (dentro e fora da construção) por janelas, de modo que quem ocupasse a cela pudesse ser vigiado constantemente: “devido ao efeito de contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se na luminosidade, as pequenas silhuetas prisioneiras nas celas da periferia” (FOUCAULT, 1999, p. 115). Desse modo, o panóptico exercia duplo efeito de normatização: pela ação contínua normatizava as condutas até chegar ao ponto do próprio sujeito ser o vigilante de si mesmo, e também pela observação individualizante, feita por terceiros, produzindo saberes por meio da classificação, do exame, do registro, dos relatórios, etc. “Fórmula maravilhosa: um poder contínuo e de custo afinal de contas irrisório” (FOUCAULT, 1999, p. 120).

2. Poder e liberdade no Google

O Google é um dos *sites* de busca mais acessados em todo o mundo⁸. É uma organização que agrega outros *sites* de serviços, como o Youtube, Orkut, Google+, etc. O que os usuários não percebem é como são incitados a participar do que o Google oferece sem nenhuma garantia de credibilidade. Mas de que maneira o Google pode controlar o que dizemos e saber quais temas irão nos interessar?

O mecanismo de busca é um registro histórico quantitativo das solicitações anteriores. Assim, tudo o que o mecanismo de busca oferece é um sistema de classificação que nos devolve a sabedoria das massas. Em termos de links clicados e sites visitados, o Google é um espelho eletrônico de nós mesmos (KEEN, 2009. p.90).

⁷ Jeremy Bentham, filósofo e jurista inglês, pensou o Panóptico como modelo prisional (FOUCAULT, 1975).

⁸ Classificação dos sites mais acessados em 2013. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2013/02/os-20-sites-mais-acessados-no-mundo-em-2013.html>>. Acesso em 24 jan. 2014.

Percebemos que, ao utilizar o buscador do Google, estamos desenvolvendo então a sabedoria das massas ou “inteligência coletiva”, que é a sabedoria de todos os usuários e a lógica do mecanismo de busca, chamado pelos técnicos de algoritmo. “O mecanismo de busca é uma agregação dos 90 milhões de perguntas que fazemos coletivamente ao Google a cada dia” (KEEN, 2009, p.11).

Podemos observar, então, que as formas de funcionamento do poder na Internet se dão com a sensação de liberdade, que é simplesmente a sensação da (suposta) ausência do poder-lei e é o que faz com que os usuários falem cada vez mais de si e sobre tudo o que lhes interessa. Isso pode ser explicado pela

crença de que a prática da liberdade estaria vinculada à possibilidade de minimização dos efeitos de poder, em que liberdade e poder seriam vistos como antagonistas. Tem-se, com isso, um mascaramento dos efeitos do poder que operam, entre outros, produzindo discursos verdadeiros sobre modos de ser, concepções de mundo ou formas de se relacionar, sem que tais discursos sejam problematizados (BUZATO; SEVERO, 2010, p. 6).

Entendemos que os mecanismos para apreender saberes (dados, informações, discursos, etc.), na relação saber-poder, são ocultados de forma a dar ao usuário a sensação de liberdade de navegação, quando, no entanto, tudo o que é feito, todas as buscas e cliques são registrados e controlados, “são repositórios de nossos desejos e identidades individuais”, como diz Keen (2009, p. 12).

Defende-se neste artigo que o funcionamento do poder é potencializado pelas ferramentas da Internet, pois a relação poder-saber se faz pela participação e pelo uso, e se aproveita do *espetáculo público* e da *epidemia do narcisismo* (KEEN, 2012), como também da *espetacularização do eu* (SIBÍLIA, 2008), para incentivar e intensificar a lógica de se conseguir, no caso do Google, pesquisas e anúncios relevantes ao usuário, fazendo funcionar a engrenagem do poder estratégico e, assim, quanto mais informações se tem sobre o que se pesquisa, o que se diz, o que se busca, é possível um controle mais refinado sobre o que as pessoas no mundo estão dizendo, pesquisando, buscando e, conseqüentemente, o Google consegue classificar, tipificar, organizar, e selecionar os discursos e as tendências⁹, operando, nesse caso, pela lógica do poder disciplinar, pelo registro contínuo em base de dados, pela classificação.

⁹ Prova deste poder que opera registrando e incitando a circulação é o Google Trends, que é um buscador de tendências que consegue agrupar e selecionar as informações que circulam pelo Google. Disponível em: <www.google.com.br/trends>.

Veremos, a seguir, alguns trechos das políticas de privacidade e termos de serviço do Google¹⁰ lançadas em março de 2012, com a proposta de serem mais claras e simples ao usuário.

2.1 Utilização das informações

Quando navegamos pelo Google em busca de informações ou mesmo utilizando alguns dos serviços disponíveis, temos a sensação de liberdade, de livre navegação, de poder pesquisar qualquer coisa. Porém, para que o Google possa ser eficiente quanto às informações ou mesmo lançar produtos e tendências, ele rastreia e controla tudo o que fazemos e dizemos. A coleta dessas informações se dá pelas informações que os usuários inserem ao se inscreverem em algum serviço que exija uma conta, pedindo informações pessoais como nome, *e-mail*, telefone ou cartão de crédito. Outra maneira é pedir informações a partir do uso dos serviços, ou seja, dessa forma, o Google pretende compreender o modo como o usuário se relaciona e interage com conteúdos e anúncios. Algumas dessas informações são armazenadas automaticamente, como:

[...] detalhes de como você usou nosso serviço, como suas consultas de pesquisa; informações de registro de telefonia, como o número de seu telefone, número de quem chama, números de encaminhamentos, horário e data de chamadas, duração das chamadas, informações de identificador de SMS e tipos de chamadas; endereço de protocolo de Internet; informações de evento de dispositivo como problemas, atividade de sistema; e [...] *cookies*¹¹ que podem identificar exclusivamente seu navegador ou sua Conta Google¹².

Os *cookies* podem ser utilizados no dispositivo do usuário para coletar informações sobre a interação com serviços como publicidade ou recursos do Google que aparecem em outros *sites*. É possível bloquear os *cookies*, porém, isso implica uma “perda” para o usuário, uma vez que, segundo o Google, “nossos serviços podem não funcionar de maneira adequada se seus *cookies* estiverem desativados”¹³, ou seja, perdem-se algumas funcionalidades.

A utilização de *cookies* pelo Google pretende melhorar a experiência do usuário e fornecer melhores serviços e direcionar de forma eficaz os anúncios para que sejam relevantes e estejam de acordo com os interesses do usuário.

¹⁰ Políticas de Privacidade e Termos de Serviço do Google disponíveis em <<http://www.google.com.br/intl/pt-BR/policies/>>. Acesso em 24 jan. 2014.

¹¹ *Cookie* é um mecanismo que armazena as informações recebidas por um navegador na máquina do usuário. Essas informações são registradas em forma de cadeia de texto. O *cookie* do Google expira em 2036 (KEEN, 2009).

¹² Trecho disponível em: <<http://www.google.com/intl/pt-BR/policies/privacy/>>. Acesso em 24 jan. 2014.

¹³ Trecho disponível em: <<http://www.google.com/intl/pt-BR/policies/privacy/>>. Acesso em 24 jan. 2014.

Os *cookies* transformam nossos hábitos em dados. Eles são minas de ouro para negociantes e anunciantes. Registram nossos sites preferidos, lembram as informações de nosso cartão de crédito, armazenam o que pomos nas nossas sacolas de compras eletrônicas e anotam em que anúncios de banner clicamos (KEEN, 2009, p. 163).

Outro modo de coleta de informações é preencher um perfil do Google e deixá-lo público, incluindo nome e foto. Esse recurso é oferecido caso o usuário queira aproveitar melhor os recursos de compartilhamento. Notamos que a melhora do serviço e da experiência do usuário se dá mediante a maior quantidade de informações que o usuário expõe, mesmo não se dando conta disso.

É possível, ainda, que o Google armazene informações específicas como modelo de *hardware*, versão do sistema operacional, informações de redes móveis como o número de telefone: “o Google pode associar seus identificadores de dispositivo ou número de telefone com sua Conta do Google”¹⁴. Outra forma de armazenar informações, caso o usuário esteja utilizando um serviço de identificador de localização, é coletar informações sobre a localização real quando o usuário utiliza sinais de GPS de dispositivos móveis, o que facilita ao usuário receber informações sobre torres de celular e acesso Wi-Fi mais próximo. Esse serviço oferece um conforto ao usuário, porém, como poderíamos falar em privacidade nesse caso? Poderíamos pensar em um mecanismo de controle social de localização e, assim pensarmos no poder disciplinar controlando as ações dos usuários?

Basicamente, podemos compreender a premissa do Google como “usamos essas informações para oferecer a você um conteúdo específico – como fornecer para você resultados mais relevantes de pesquisa e anúncios”¹⁵, que tenta justificar a sua política. Porém, há a possibilidade de resistência a esse controle de informação por meio do recebimento de anúncios e publicidades *relevantes e específicas* pela desativação do *cookie*, por exemplo. Contudo, corre-se o risco de se ter o melhoramento dos serviços do Google prejudicado, o que incita o usuário a continuar fornecendo informações para o Google. A resistência, entretanto, torna-se limitada, pois podemos levantar a questão de que poucos são os usuários que leem sobre essas políticas e não levam em consideração que muito dessa evolução em sistemas de buscas, corretor ortográfico, envio de anúncios, criação de novos serviços, etc. se dá com o controle de tudo o que o usuário faz, diz e procura na rede.

¹⁴ Idem.

¹⁵ Idem.

2.2 Compartilhamento de informações com terceiros

Além do controle das informações, o Google também compartilha informações com terceiros, como administradores de domínios ou administradores que fornecem suporte de algum aplicativo ao usuário. Esses terceiros passam a ter acesso às informações da conta Google do usuário (*e-mails* e outros dados), sendo permitido visualizar estatísticas da conta relacionadas aos aplicativos que o usuário instala, alterar senha, suspender ou encerrar o acesso, acessar e reter informações da conta, restringir a capacidade de configurações de privacidade, excluir ou editar informações. É possível, também, ter acesso a essas informações, caso haja alguma solicitação lícita da legislação, regulação, processo legal ou solicitação do governo para investigação de possíveis violações.

É descrito ainda, nas políticas de privacidade, que empresas de comunicação, tecnologia e agências de governos do mundo todo solicitam informações sobre usuários, serviços e produtos. Há, inclusive, uma ferramenta específica para isso, a Ferramenta de Solicitação do Governo, que apresenta a quantidade de solicitações recebidas e as questões mais frequentes, como investigações criminais e pedido de remoção de conteúdo, tais como: pornografia infantil, difamação, incitação ao ódio, roubo de identidade, direitos autorais, conteúdo que viole lei local ou judicial (esses temas demonstram que não é possível falar livremente como se imagina). Algumas agências governamentais optam por pedir o bloqueio de serviços específicos para controlar o acesso a conteúdos em sua jurisdição.

Podemos perceber que há um interesse crescente dos governos nas redes de informação de modo a controlar os cidadãos no mundo neoliberal (ANDREJEVIC, 2005). Albrechtslund (2008) relata que é necessário cruzar um volume muito grande de informações quando se trata de identificar supostos criminosos, por isso são levadas em consideração todas as informações possíveis, seja pelo Orkut, pelo Youtube, pelo Google + (ou outros serviços do Google), enfim, são considerados vários mecanismos que trazem descrições sobre as atividades, o círculo de amigos, os dados pessoais, as opiniões políticas, as crenças religiosas, orientação sexual, etc. A polícia do Canadá e dos Estados Unidos, por exemplo, tem rastreado vídeos de crimes no Youtube e incentivado os usuários a identificar supostos criminosos¹⁶. Notamos o poder disciplinar operando pela lógica do panóptico, numa vigilância coletiva, em que todos vigiam todos e o controle dos indivíduos é registrado continuamente, sendo que alguns estudos

¹⁶ “The police using social networking sites during criminal investigations is an example of leaky containers, since public and private, official and social, mix in completely new ways” (ALBRECHTSLUND, 2008, p. 4).

(ALBRECHTSLUND, 2008) já tentaram renomear o panóptico em *superpanopticon* e *electronic panopticon*, em que os bancos de dados informatizados são tomados como uma tecnologia melhorada do panóptico, pois agiria englobando as inovações culturais, fornecidas pelos discursos dos usuários.

2.3 Recuperação das informações

Acessando os Termos de Serviço¹⁷ podemos encontrar algumas barreiras caso o usuário necessite recuperar algumas informações que, segundo o Google, requeiram um esforço técnico muito grande, ou que coloque em risco a privacidade de outros usuários ou mesmo de solicitar informações localizadas em fitas de *backup*. Mas podemos questionar o tipo de privacidade nos serviços do Google como sendo de mão única, ou seja, nada democrática (como no imaginário popular), pois se o Google pode fornecer as informações dos usuários para terceiros, por que o próprio usuário não pode recuperá-las, já que foram feitos *backups*? Por que os *backups* ficam em poder “apenas” do Google? O Google traz a informação de que se o usuário exclui informações de algum serviço, essas informações não são excluídas automaticamente e “pode não ser possível remover informações de nossos sistemas de *backups*”¹⁸, ou seja, se os *backups* não são excluídos, por que o usuário não pode consultá-los, caso necessite, visto que são suas informações? Seria apenas algum trâmite de programação ou seria a proteção inviolável da informação adquirida, gratuitamente, pelo Google? Podemos compreender o poder-lei atuando de modo a proibir e censurar a recuperação dos dados do usuário pelo próprio usuário.

2.4 As informações “vendidas”

As informações dos usuários, que ora são de propriedade do Google, podem ser transferidas para outra(s) empresa(s), caso o Google esteja envolvido em alguma fusão, aquisição ou venda e, conseqüentemente, o usuário pode ser submetido a uma política de privacidade diferente. E, caso o usuário não concorde com essa nova política e não deseje mais utilizar e compartilhar os serviços que antes eram do Google, e como os *backups* não são excluídos, por mais que o usuário saia da rede, suas informações continuam em poder de outra empresa. Ou seja, tudo o que usuário faz *online*, tudo o que busca, que pensa, que compartilha

¹⁷ Disponível em: < <http://www.google.com/intl/pt-BR/policies/terms/>>. Acesso em 24 jan. 2014.

¹⁸ Trecho disponível em: <http://www.google.com/intl/pt-BR/policies/privacy/>. Acesso em 24 jan. 2014.

fica registrado e em poder do Google ou de outra empresa sem a menor chance de sermos donos das nossas informações, da nossa identidade na rede.

A internet colaborativa que os usuários ajudam a construir diariamente com suas próprias informações e que ajudam o Google a enriquecer não tem custo nenhum, pois oferecemos todas as informações gratuitamente e passamos, assim, a não mais ser donos das nossas informações. Na verdade, o que o usuário não percebe é que essa gratuidade de informações vale muito financeiramente:

O âmago do negócio do Google, 99% de sua receita, reside na venda de publicidade. De fato, dos 16 bilhões gastos por todas as indústrias com publicidade online em 2006, estima-se que 4 bilhões, colossais 25%, foram para o Google. Na verdade, Larry Page e Sergei Brin, os multibilionários fundadores do Google, são os verdadeiros plutocratas da web 2.0 – eles descobriram como transformar o conteúdo gratuito de outras pessoas numa máquina publicitária de muitos bilhões de dólares (KEEN, 2009, p. 129).

2.5 Direitos autorais

Podemos encontrar nos termos de uso algumas possibilidades dadas ao Google com relação ao material publicado pelo usuário, como: ao fazer um *upload* ou enviar algum conteúdo, o usuário concede ao Google uma “licença mundial para usar, hospedar, armazenar, reproduzir, modificar, criar obras derivadas, comunicar, publicar, executar e exibir publicamente e distribuir tal conteúdo”¹⁹. Apesar desta licença ser destinada para fins restritos de operações e melhoria dos serviços Google, ela perdura até mesmo quando o usuário deixa de utilizar os serviços, ou seja, trata-se de um modelo altamente autoritário e sem volta para o usuário, que não poderá “copiar, modificar, distribuir, vender ou alugar qualquer parte de nossos Serviços ou o *software* incluso [...] exceto quando você tiver nossa permissão por escrito”²⁰.

Foucault (2006) trata a função do autor como uma forma de caracterização e controle do discurso, em que a autoria “assegura uma função classificatória; tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, apô-los a outros” (FOUCAULT, 2006, p. 273). Notamos o poder jurídico atuando de modo a proibir o autor de ser o autor de sua publicação, mas há a possibilidade de o Google conceder autorização ao usuário da sua própria autoria, o que significa poder controlar toda a informação e utilizá-la da maneira que

¹⁹ Trecho disponível em: < <http://www.google.com/intl/pt-BR/policies/terms/>>. Acesso em 24 jan. 2014.

²⁰ Idem.

melhor lhe convier, porém, apesar de percebermos o poder-lei atuando com autoridade, há algumas contradições com relação aos direitos autorais no mundo digital. Lessig²¹ (2004) propõe que quanto mais leis e controles estiverem protegendo os autores e também grandes conglomerados informacionais e comerciais, menos cultura criativa irá ser criada. O fato de ser possível reproduzir, recriar, copiar, fazer ajustes, alterar, são fatores que melhorariam a produção cultural. Por outro lado, Keen (2009) contesta Lessig, pois acredita que a maior parte do conteúdo que está sendo compartilhado foi composto, escrito por alguém e deve ter os seus direitos preservados ou pelo menos citados.

Recortar e colar, é claro, é uma brincadeira de criança na web 2.0, tornando possível uma nova geração de cleptomaníacos intelectuais, que pensam que sua capacidade de recortar e colar uma opinião ou um pensamento bem formulados os transforma em seus (KEEN, 2009, p. 26).

Para Keen (2009), quanto mais possibilidade de compartilhamentos sem o devido direito autoral e de forma amadora, menos cultura, menos notícias confiáveis e mais informações inúteis teremos.

2.6 Lógica dos serviços

A premissa da melhoria dos serviços Google está focada em fornecer a melhor experiência ao usuário: “quando os usuários compartilham informações conosco, nós somos capazes de criar serviços e produtos que sejam relevantes para eles [...] e os recursos de melhoria de privacidade”²². Mas ao questionarmos o que significa esta privacidade para o Google, percebemos que o Google não é democrático, pois essa privacidade é ressignificada em permissão de usos e modificações pelo Google e por terceiros, ou seja, as informações dos usuários estão em segurança para eles, mas caso o próprio usuário queira recuperar suas informações, isso não é possível. A privacidade passa de segurança dos dados do usuário a um rastreamento, armazenamento e cruzamento de informações cada vez mais detalhada para fornecer ao usuário melhores produtos, anúncios relevantes e contextualizados e esse serviço direcionado é que faria com que o usuário, tomado como público consumidor, se tornasse fiel ao Google.

²¹ Lawrence Lessig é o fundador do Creative Commons, órgão que trata de licenças públicas e traz a ideia de copyleft, que objetiva “a criação de uma coletividade de obras culturais publicamente acessíveis, incrementando o domínio público e concretizando as promessas da internet e da tecnologia de maximizar o potencial criativo humano” (LEMOS, 2005, p. 84).

²² Trecho disponível em: < <https://www.google.com/intl/pt-BR/policies/technologies/>>. Acesso em 24 jan. 2014.

O Google coloca que: “a nossa ambição é ser a liderança em inovação tecnológica”²³, e essa inovação depende da matéria-prima humana, ou seja, necessita que as pessoas divulguem suas informações, porém, a política de privacidade não pode resguardar todas as informações somente ao usuário, pois senão, não haveria inovação tecnológica, daí a imensa contradição/paradoxo no que diz respeito à questão da privacidade, pois não opera como via de mão dupla e sim de mão única.

Outra questão que podemos constatar é a necessidade de se conseguir cada vez mais a verdade, as informações autênticas dos usuários, criando, por exemplo, a rede Google +, que pretende ser uma rede social mais segmentada para organizar os contatos sociais: amigos, família, trabalho, etc. e, assim, compartilhar informações precisas em cada grupo. Esse compartilhamento faz com que usuários falem mais abertamente em seus grupos específicos em que ocupam diferentes posições de sujeito e, assim, é possível apreender, com maior possibilidade de “verdade”, os discursos que circulam no Google, evidenciando uma estratégia de poder-saber: quanto mais se sabe sobre determinado assunto, mais poder se tem para controlá-lo e quanto mais autenticidade se tem sobre os discursos, certificando-se de que o que se busca é verdadeiro e não *fake* ou brincadeiras, mais acertadamente se sabe sobre o que as pessoas falam, como falam, como se comportam, como se posicionam, o que desejam, etc.

3. Conclusão

Percebemos que a principal tática do poder para o funcionamento do Google é a utilização do poder estratégico ou poder-prazer por meio da *polivalência tática dos discursos* em que é possível a ideia de uso democrático circular, de forma a dar a sensação de liberdade aos usuários, fazendo com que os mesmos acreditem que o Google é democrático e que podemos pesquisar, falar, fazer qualquer coisa e, assim, sem conhecimento de que tudo o que se faz, se fala, se posiciona é registrado, continuam a alimentar o enorme banco de dados do Google, sem ao menos se darem conta de que, no momento em que clicam em “enviar”, não são mais donos das suas falas, pois tudo passa a ser de propriedade do Google.

E é assim que, controlando todas as pesquisas sobre tudo o que se diz é que “[...] mecanismos de busca como o Google sabem mais sobre nossos hábitos, interesses e desejos do que nossos amigos, nossos entes queridos e nosso psiquiatra juntos” (KEEN, 2009, p. 25).

²³ Trecho disponível em: < <https://www.google.com/intl/pt-BR/policies/technologies/>>. Acesso em 24 jan. 2014.

Portanto, pela incitação ao uso contínuo do Google é possível apreender certas necessidades, certos discursos e devolver ao usuário novas formas de se comunicar, novos produtos, anúncios contextualizados com as necessidades e desejos e publicidades relevantes.

Observamos que o poder jurídico se apresenta na proibição de algumas ações por parte do usuário e a total autonomia em “manusear” as informações dos usuários, como descrito nos direitos autorais, dando total poder e posse ao Google para poder utilizar de qualquer maneira os dados dos usuários e negando totalmente, inclusive, a recuperação desses dados por parte do usuário. É pela maneira como o poder jurídico atua que percebemos que, aquilo que no imaginário popular seria a democracia, é um equívoco.

Com o poder disciplinar podemos perceber que o mesmo atua na relação poder-saber, pois pela *regra da imanência*, por meio do registro contínuo e estatístico, é possível gerar conhecimento. Esse mecanismo estatístico, próprio do funcionamento da maioria dos serviços dispostos na internet, pode ser executado no Google por meio dos *cookies* que fazem todo o rastreamento de informações e armazenamento de dados como um *panóptico eletrônico* (ALBRECHTSLUND, 2008).

Com isso, percebemos que o discurso que circula como verdade é que há uma liberdade de utilização de serviços na internet, como o Google, e é por isso que cada vez mais se publica o que se pensa, o que se quer (compreendendo essas ações como confissões para se apreender saberes) e mais o Google apreende tudo isso, transforma essa informação em conhecimento e passa a exercer um controle²⁴, como se o Google determinasse o agendamento dos assuntos a serem veiculados. Assim, mesmo os termos de serviços e políticas de privacidade estarem a disposição de qualquer usuário, é por meio da disciplinarização e pelo poder estratégico que certos discursos passam a ser tomados como verdadeiros.

O poder de controle que o Google exerce sobre nossas informações seria o que Castells (1999) coloca como sendo um novo capitalismo, chamado informacionismo, em que uma nova economia emerge com as implicações do sistema informacional, ou seja, “a lucratividade e a competitividade são os verdadeiros determinantes da inovação tecnológica e do crescimento da produtividade” (p. 136). E na era da informação, o que seria mais valioso senão o gerenciamento

²⁴ Vale ressaltar o documentário de 2006 O mundo segundo o Google (*Le monde selon Google* – título original), dirigido por Ijsbrand Van Veelen em que traz questionamentos sobre o Google se tornar uma nova Biblioteca de Alexandria ou um monopólio que desafia a liberdade de expressão. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=sWxTrKICMnk>>.

e controle da informação gerando novas informações, novos produtos, novas tendências, novas falas ou o controle do que se fala?

Essa dinâmica do poder pode ser entendida quando se obtém informação, se compila dados e, com isso, novos discursos são apreendidos. Esse cruzamento de informações e geração de dados, estatísticas, tendências, etc. é devolvido ao usuário em forma de novos serviços, novos discursos, novos modos de ser e devemos lembrar do controle do que é dito e do que é tido como válido, como verdadeiro pelos usuários, pois para Foucault (1970), o discurso é controlado em toda a sociedade, seja pela incitação, seja pela exclusão, pelo interdito. O interdito nos dá a consciência de que não podemos falar tudo o que queremos para qualquer pessoa e em qualquer lugar. A palavra interdita funciona como tabu, limitando certos dizeres e fazendo outros se tornarem recorrentes, ou seja, há um poder disciplinador que controla os discursos para que certos temas não sejam incitados em determinados lugares.

Porém, há uma situação chamada bombardeio do Google, em que qualquer pessoa que sabe manipular as técnicas de busca pode criar *hiperlinks* e *links* cruzados para determinadas páginas para esse resultado ser o primeiro na busca ou os primeiros ou mesmo nem aparecer. “Esses bombardeios estão tentando corromper a “sabedoria” coletiva armazenada no algoritmo do Google” (KEEN, 2009, p. 91), o que nos leva a pensar que esse tipo de ação pode ser utilizada para controlar a opinião popular e direcionar os discursos a serem discutidos, ou seja, será que há controle do que é dito? Qual seria, então, a sabedoria das massas, os discursos das massas? Os usuários estão sendo vítimas da própria fala, porém com a sensação de liberdade de pensamento? Podemos pensar em mudos falando com mudos?

Sendo assim, percebemos que não há discurso neutro com relação à liberdade de expressão na rede e cabe ressaltar alguns movimentos que lutam pela neutralidade da rede, como o *Save the Internet*²⁵, um movimento norte-americano que luta para não haver o controle de como os usuários utilizam a rede, não obstruir o acesso à internet (acelerando ou retardando o fluxo de informações) e poderem utilizar equipamentos, aplicativos e serviços sem interferência de fornecedores da rede.

Percebemos, então, como o Google atua na disseminação e controle de certos temas, certos discursos e, cada vez mais no controle das próprias pessoas, suas ações e pensamentos, pois além de adquirir a marca de telefonia móvel, Motorola, em 2012, o que faz com que

²⁵ Disponível em: <<http://www.savetheinternet.com/sti-home>>. Acesso em 11 set. 2013.

controle o fluxo de ligações e uso de serviços pelo celular, acabou de adquirir mais dois produtos com a intenção de entrar na casa dos usuários: um termostato e um detector de fumaça, ambos conectados pela internet com os serviços Google a fim de fornecer informações sobre a rotina doméstica, quantidade de pessoas, quais seus horários, como elas se movimentam, etc (VILICIC, 2014), na tentativa de prever até o que queremos antes de sentir o desejo.

Se para Keen (2012, p. 39), “o Facebook está se tornando a própria imagem da humanidade”, apreendendo identidades, falas e comportamentos, por que não pensar o mesmo do Google?

Referências

ALBRECHTSLUND, A. Online social networking as participatory surveillance. **First Monday**, Volume 13, número 3, Março 2008. Disponível em <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/2142/1949> . Acesso em 22 Ago. 2011.

ANDREJEVIC, M. The work of watching one another: lateral surveillance, risk and governace. **Surveillance & Society People watching people**. 2 (4): 479-497, 2005. Disponível em: [http://www.surveillance-and-society.org/articles2\(4\)/lateral.pdf](http://www.surveillance-and-society.org/articles2(4)/lateral.pdf) . Acesso em 19 Ago. 2011.

BUZATO, M. E. K.; SEVERO, C. G. Apontamentos para uma análise do poder em práticas discursivas e não-discursivas na WEB 2.0. In: **Anais do IX Encontro do Celsul**. Palhoça, SC, out. 2010. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Marcelo%20Buzato.pdf> . Acesso em 08 out. 2010.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. V1. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad.: Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Tradução: Roberto Machado. 14.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **História da Sexualidade**: a vontade de saber. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque; J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Vigiar e Punir**. Tradução: Raquel Ramallete. 30. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 1970. <http://www.scribd.com/doc/2520353/Michel-Foucault-A-Ordem-do-Discurso>. Acesso em 20 dez. 2010.

_____. O que é um autor. In: FOUCAULT, M. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Tradução: Inês Autran Dourado Barbosa 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

KEEN, A. **Vertigem digital**: por que as redes sociais estão nos dividindo, diminuindo e desorientando. Tradução Alexandre Martins. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

_____. **O culto do amador**: como blogs, myspace, youtube e a pirataria digital estão destruindo nossa economia, cultura e valores. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LEMOS, R. **Direito, tecnologia e cultura**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

LESSIG, L. **Cultura Livre**: como a mídia usa a tecnologia e a lei para barrar a criação cultural e controlar a criatividade. Trad.: Fábio Emilio Costa. Creative Commons. 2004. Disponível em: <http://www.rau-tu.unicamp.br/nourau/softwarelivre/document/?view=14> Acesso em 18 Out 2011.

PINTO, M. F. Democracia e participação na era da informação. **Revista Espaço Acadêmico**, n 38, ano IV Julho 2004. ISSN 1519.6186. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/038/38cpinto.htm>. Acesso em 10 Out. 2011.

SCHARA, L. A internet é democrática desde sua concepção. Entrevista. **Jornal Correio Brasiliense**. 02/07/2010. Disponível em: http://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/tecnologia/2010/07/02/interna_tecnologia,200492/a-internet-e-democratica-desde-sua-concepcao.shtml Acesso em 10 Out. 2011.

SIBILIA, M. P. **O Show do eu**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

TURCHI, S. **A internet é democrática**. 2009. Disponível em: <http://www.sandraturchi.com.br/destaque/09/a-internet-e-democratica> Acesso em 13 Out. 2011.

VILICIC, F. A revolução da internet das coisas. **Revista Veja**, edição 2357, ano 47, nº 4, 2014.

Artigo recebido em: 24.01.2014

Artigo aprovado em: 15.03.2014

A representação de *Semântica* em manuais de introdução e dicionários de linguística: uma possível análise da escritura
The representation of *Semantics* in manuals of introduction and dictionaries of linguistics: a possible analysis of writing

Adriana Bonumá Bertoloni*
Ana Lúcia Cheloti Prochnow**
Silvana Schwab Nascimento***

RESUMO: O objetivo deste artigo é mostrar como a Semântica é representada em dois dicionários referência em estudos linguísticos, a saber, *Dicionário das Ciências da Linguagem* (1972), de Ducrot & Todorov, e *Dicionário de Linguística* (1998), de Dubois *et al.*; e em dois manuais de introdução à linguística, quais sejam, *Introdução à Linguística*, organizado por Mussalim & Bentes (2001), e *Introdução à Linguística*, organizado por Fiorin (2007). Com esta proposta, pretendemos definir o que se apresenta como Semântica em obras que frequentemente são indicadas em programas de Cursos de Graduação em Letras e fomentar no leitor alguns questionamentos que circundam uma área do saber a qual enfoca o significado como uma das questões-chave em suas discussões. Por fim, ao apresentarmos a representação de Semântica nas obras mencionadas, pretendemos compreender o lugar dos estudos da significação nas ciências da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Semântica. Representação. Manuais. Dicionários.

ABSTRACT: The purpose of this article is to show how Semantics is represented in two reference dictionaries in linguistic studies, namely, *Dicionário das Ciências da Linguagem* (1972), by Ducrot and Todorov, and *Dicionário de Linguística* (1998), by Dubois *et al.*, and two manuals of introduction to linguistics, namely, *Introdução à Linguística*, organized by Mussalim and Bentes (2001), and *Introdução à Linguística*, organized by Fiorin (2007). With this proposal, we intend to define what is presented as Semantics in works that are often listed at Undergraduate Programs in Languages and stimulate the reader with some questions that surround an area of knowledge which focuses on meaning as one of the key issues in their discussions. Finally, when presenting the semantic representation of the works mentioned, we intend to understand the place of studies in meaning in language sciences.

KEYWORDS: Semantics. Representation. Manuals. Dictionaries.

1. Considerações Iniciais

É nosso objetivo, neste estudo, mostrar como a Semântica vem sendo representada em dois manuais de introdução à linguística e em dois dicionários de linguística que, geralmente,

* Mestre em Letras UFRGS. Do Curso de Pós - Graduação em Letras - Estudos Linguísticos UFSM. Professora do Colégio Militar de Santa Maria.

** Mestre em Educação UFSM. Doutoranda do Curso de Pós - Graduação Doutoranda em Letras - Estudos Linguísticos UFSM. Professora do Colégio Militar de Santa Maria.

*** Mestre em Letras - Estudos Linguísticos – UFSM. Doutoranda do Curso de Pós - Graduação em Letras - Estudos Linguísticos UFSM. Professora de Língua Portuguesa da FISMA (Faculdade Integrada de Santa Maria).

são indicados em programas de Cursos de Graduação em Letras. Os livros selecionados são **Dicionário das Ciências da Linguagem** (1972), de Ducrot & Todorov, **Dicionário de Linguística** (1998), de Dubois *et al.*, e **Introdução à Linguística**, organizado por Mussalim & Bentes (2001), e **Introdução à Linguística**, organizado por Fiorin (2007).

Entendemos que essas obras são relevantes para tentar compreender como se constitui e circula um discurso *sobre* a Semântica em conjunturas diferentes. Os dicionários, por exemplo, são considerados por Auroux (1992) como instrumentos linguísticos que são parte da relação entre sociedade e história. Podemos considerar este instrumento como um objeto discursivo, entendido “como um discurso sobre a língua, mais especificamente sobre as palavras ou sobre um setor da realidade, para um público leitor, em certas condições sociais e históricas” (NUNES, 2010, p. 7).

Por sua vez, os manuais podem ser considerados como livros introdutórios que se configuram como um discurso a respeito *de* ou *sobre*, no caso de nosso estudo, um discurso *sobre*¹ a Semântica. Entendemos esses manuais como resultados de tendências teóricas de uma determinada ‘comunidade de conhecimento’ (cf. Auroux, 2008) e conjuntura sócio-histórica em que o estudioso está inserido. A respeito disso, Auroux (2008, p. 141) destaca “o ato de saber (a produção de conhecimento) não é ele mesmo algo sem relação com a temporalidade”. Na produção desse conhecimento, são ativados conhecimentos antecedentes, os quais Auroux (Ibid.) define como “horizontes de retrospectão”. Esses podem se figurar de maneiras distintas, ora como conhecimentos comuns, ora como conhecimentos indexados, com autores ou mesmo com datas.

É nessa perspectiva que pretendemos contribuir, mesmo que de maneira parcial, para mostrar como é representada a Semântica nos instrumentos linguísticos escolhidos, e, conseqüentemente, a questão da historização dessa área do saber, pois, segundo Auroux,

não se pode abordar seriamente a questão da historização das ciências sem estudar a constituição e a estrutura dos horizontes de retrospectão, bem como a forma como os domínios de objetos são afetados pela temporalidade, o que podemos chamar de “modos de historização”. Os dois não são independentes (AUROUX, 2008, p. 147).

¹ Orlandi (1990, p. 37) define “discurso sobre” como “uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos. (...) o ‘discurso sobre’ é um lugar importante para organizar as diferentes vozes (dos discursos *de*)”.

Assim, consideramos que tanto os dicionários escolhidos quanto os manuais que enfocam as questões Semânticas podem nos sinalizar como a área do saber intitulada Semântica vem se configurando e se estabelecendo no fazer acadêmico.

2. A Semântica em dicionários sobre estudos da linguagem

2.1 A Semântica no Dicionário das Ciências da Linguagem (1972), de Ducrot & Todorov

O **Dicionário das Ciências da Linguagem** (1972) tem como autores Oswald Ducrot e Tzvetan Todorov, ambos nomes reconhecidos nos estudos da linguagem. Ducrot possui uma vasta produção intelectual e seus estudos estão centrados, especialmente, no que tange à teoria da argumentação; os estudos de Todorov estão relacionados às questões de filosofia da linguagem, de linguística e de teoria literária.

Quanto à estrutura do **Dicionário das Ciências da Linguagem**, verificamos já no índice um “certo estranhamento”, pois este possui uma estrutura diferente das encontradas nos dicionários ditos “tradicionais”. Ele não está dividido em verbetes, em ordem alfabética, mas por temáticas. É no prefácio que os autores comentam esta estrutura:

O livro está organizado não segundo uma lista de palavras, mas segundo uma *articulação conceptual* do domínio estudado.... Os artigos sucedem-se segundo uma ordem *analítica*, e não alfabética.... A primeira secção, *As escolas*, segue as principais tendências cujo encadeamento constitui a *história da linguística moderna* (gramáticas gerais, linguística histórica, glossemática, etc). A segunda, *Os domínios*, descreve o *conjunto das disciplinas de que é objeto a linguagem*: as diferentes partes da linguística, a poética, a estilística, a psicolinguística, a filosofia da linguagem... As outras duas seções são consagradas à descrição dos principais conceitos utilizados. Em primeiro lugar, *Os conceitos metodológicos*.... Depois, na última seção os conceitos mais particulares, ditos *descritivos* (*ibid.*, p. 13-14).

Em seguida, os autores justificam essa estrutura e indicam o público ao qual está dirigida a obra:

Assim elaborada, a obra parece-nos susceptível duma dupla leitura: pode utilizar-se como dicionário e como enciclopédia. Destina-se, pois, tanto aos especialistas como aos principiantes em cada um dos domínios que vão da linguística aos estudos literários (*ibid.*, p. 14).

Nesse sentido, podemos nos remeter à importância das enciclopédias para o estabelecimento das disciplinas. No obra “L’ Encyclopédie ou la création des disciplines”, mais especificamente no texto “La naissance de la Grammaire Générale (2003)”, Aurox discorre a

respeito desse marco fundador que é a enciclopédia para a criação disciplinas, ou seja, é com a enciclopédia que se estabiliza um fazer metalinguístico sobre áreas de conhecimento.

Quanto ao lugar da Semântica neste dicionário, podemos dizer que ela permeia praticamente todos os tópicos. Os autores já sinalizam isso no próprio prefácio: “Para estudarmos os problemas da linguagem optamos por encará-los numa perspectiva essencialmente *semântica*. Os problemas da significação, dos seus níveis, dos seus modos de manifestação, encontram-se ao longo de toda a obra” (ibid., p. 12). Portanto, no **Dicionário das Ciências da Linguagem**, a Semântica localiza-se no interior de vários capítulos, com especial lugar a temáticas como: “Semântica no sentido da lógica matemática” (ibid., p. 397), “Semântica combinatória” (ibid., p. 319), “Semântica generativa” (ibid., p. 75-76), “Aspecto Semântico” (ibid., p. 352), “Traço Semântico, traço semântico contextual e inerente” (ibid., p. 320- 321).

Essa forma adotada pelos autores e já sinalizada por eles no prefácio assemelha-se à enciclopédia e faz com que o leitor veja as questões da linguagem de maneira relacionada (por exemplo, no tópico “aquisição da linguagem”, há uma seção intitulada “Sintaxe e Semântica”) (ibid., p. 197). Isso leva o leitor a não fragmentar as teorias que tratam da linguagem e observar a Semântica como constitutiva de todo o ato linguístico. Para os autores, “Se no comportamento humano, tudo é signo, a presença duma ‘linguagem’ em sentido lato, já não permite delimitar um objeto de conhecimento entre outros” (ibid., p. 11).

2.2 A Semântica no Dicionário de Linguística (1998), de Dubois *et al.*

O **Dicionário de Linguística** tem como autores um grupo de linguistas das universidades de Paris e de Ruão: Jean Dubois, Mathée Giacomo, Louis Guespin, Christiane Marcellesi, Jean-Baptiste Marcellesi e Jean Pierre Mevel. Sua primeira edição é datada de 1973.

É no próprio prefácio da obra que encontramos alguns esclarecimentos sobre como a obra está estruturada, a função de um dicionário e a pertinência de se “fazer um dicionário de linguística” (1998, p. 8). Quanto à estrutura, este dicionário apresenta os termos ou verbetes em ordem alfabética. Nesse sentido, os autores do dicionário justificam esta estrutura, ao mesmo tempo, em que sinalizam os problemas oriundos dela:

O que os leitores pedem é uma tradução dos termos que ignoram, com a ajuda das palavras e dos conceitos mais correntes nas gramáticas. Mas essa tradução, essa forma de glossário que somos levados a dar a um dicionário científico e técnico traz à baila, por sua vez, diversos problemas: a definição do termo

ignorado utiliza palavras que devem ser conhecidas do leitor; mas a que nível se situaria esse leitor? (ibid., p. 5)

E, em seguida, os autores lembram que o dicionário apresenta, após cada definição, exemplos que de alguma maneira fornece uma segunda definição. Isso faz com que este dicionário tome “a forma de uma enciclopédia: depois da palavra de entrada, definição e comentários se misturam para fornecer um enunciado completo sobre a noção coberta pela palavra” (ibid., p. 6). Novamente aí temos a referência à enciclopédia como importante no estabelecimento de uma disciplina.

Além disso, os autores mostram a importância de se fazer um dicionário de linguística. Citam o momento como oportuno devido “à convergência de diversos fatores relacionados com o desenvolvimento da própria linguística” (ibid., p. 8).

Quanto à Semântica, a abordagem inicial se dá a partir da gramática gerativa transformacional. Em seguida, é apresentada a Semântica via teoria de Katz e Fodor (baseada nos primeiros trabalhos de Chomsky, que defende uma gramática – preexistente -, um dicionário e regras de projeção), a qual diz que há uma espécie “de dicionário e regras possíveis de associar-se à gramática para formar a interpretação semântica” (ibid., p. 528).

Também, para caracterizar a Semântica, neste dicionário, encontramos a teoria de Weinrich que explica como “o sentido de uma frase, de uma estrutura específica, deriva do sentido plenamente especificado de seus elementos” (ibid., p. 530). Após, são apresentados os pressupostos da Semântica soviética que tomam por base uma teoria estratificacionalista (concebem a língua como uma série de códigos superpostos).

Observamos, assim, que, neste dicionário, a Semântica apresentada é aquela ainda relacionada com as ideias defendidas pela teoria gerativa (o item III é específico da “Semântica Gerativa”) em que, na frase, há uma estrutura Semântica profunda, a qual, por uma série de transformações, leva à estrutura superficial.

3. A Semântica em livros de introdução à linguística

3.1 A Semântica na obra *Introdução à Linguística (2001)*, de Mussalim & Bentes

Primeiramente, teceremos algumas considerações a respeito da obra *Introdução à Linguística*, organizada pelas linguistas Fernanda Mussalim e Anna Christina Bentes. Sua primeira publicação data de 2001 e é o segundo de uma coleção de três volumes. O prefácio é de autoria de Sírio Possenti e, de imediato, nesta parte da obra, podemos relacionar às questões

já mencionadas sobre o estabelecimento de uma área de saber e, especialmente, à representação do público-leitor de um manual de linguística:

se trata de uma obra contendo textos sobre Linguística, destinada de certa forma à sua divulgação, ou, dito de outra maneira, destinada a propiciar uma introdução não-trivial a um campo de saber já veterano, mas para muitos completamente desconhecido (Prefácio, 2001, p. 7).

Importante destacar que, para argumentar a favor da importância da obra, Possenti, na apresentação, elenca fatos que considera corriqueiros no meio acadêmico como o desconhecimento por parte dos estudantes das “questões mais banais às quais se dedica à Linguística” (ibid., p. 8). Também chama a atenção para o fato do sucesso dos “pseudoprofessores” ao participarem de programas na mídia, que repetem questões da gramática normativa ao invés de ocuparem-se de questões linguísticas. Segundo ele, “em resumo: Linguística é uma coisa de que ninguém nunca ouviu falar. Daí a relevância de um livro como este” (ibid., p. 8).

Podemos, assim, verificar que a obra se destina basicamente aos estudantes de Letras, apesar de, em alguns momentos, Possenti dirigir-se aos profissionais da área da linguagem. Para os últimos, a obra serviria para “atualização mínima”, deixando claro que não devem buscar no livro “ferramentas para seu trabalho” (ibid., p. 8). Seria basicamente uma obra de atualização para esses profissionais.

É nesse contexto de apresentação que, no volume 2, serão trabalhadas as seguintes temáticas (ordem aqui como é apresentada no sumário): Semântica, Pragmática, Análise da Conversação, Análise do Discurso, Neurolinguística, Psicolinguística, Aquisição da Linguagem, Língua e Ensino: Políticas de Fechamento.

Pelas temáticas que compõem o volume 2 do Introdução à Linguística, observamos que o capítulo dedicado à Semântica é o primeiro, seguido da Pragmática. A autora do texto sobre Semântica é Roberta Pires de Oliveira, professora de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal de Santa Catarina, Mestre em Linguística pela Universidade de Campinas e Doutora em Linguística pela Katholieke Universte Leuven (Bélgica).

O texto dedicado à Semântica está assim dividido: 1- Introdução; 2-Semântica Formal; 3- Semântica da Enunciação; 4- Semântica Cognitiva e 5- Uma rápida conclusão. Esta divisão sinaliza um recorte de uma representação histórica dos estudos de Semântica no Brasil. Guimarães (2004), ao contextualizar esses estudos no Brasil, menciona que é a partir da década de 1960, com a introdução da Linguística nos cursos de Letras no Brasil, que irão se sustentar

as diferentes disciplinas linguísticas (é o caso da Semântica). A década de 1970 será um momento importante para se definir o quadro dos estudos da significação. Começa, neste momento, no conjunto dos estudos sobre o sentido, a “consideração do sujeito na linguagem” (Ibid., p. 109) e, nessa perspectiva, Guimarães assim apresenta os estudos da significação:

a) as análises sêmicas dos estudos estruturais ou da semântica gerativa (que não usava diretamente a palavra sema); b) as análises semióticas do texto, que aliam a descrição sêmica ao estudo do percurso do sentido; c) os estudos de semântica formal; d) os estudos pragmáticos; e) os estudos enunciativos; f) os estudos discursivos. Com exceção das análises sêmicas, de um lado, e de certas abordagens formais, as demais posições passaram a incluir, cada uma a seu modo, a questão do sujeito no estudo da significação.

Esses trabalhos irão ancorar os estudos do significado tanto que, nas próximas décadas (1980 e 1990), “os estudos linguísticos se desenvolveram diretamente afetados pelo conhecimento que então se produziu no campo dos estudos da significação e da questão do sujeito da linguagem” (Ibid., p. 109).

Observamos que nessa obra, no capítulo dedicado à Semântica, há uma preocupação da autora em situar o leitor em diferentes vertentes da Semântica. Já na introdução do texto, Oliveira aborda a complexidade de definir os objetos de estudos da Semântica devido ao fato de não haver consenso entre os semanticistas sobre o que se entende por significado. Consequentemente, existem várias formas de descrever o significado e várias semânticas. As que a autora irá descrever brevemente na introdução são quatro correntes semânticas: a Estrutural, a Formal, a Enunciativa e a Cognitiva. No decorrer do texto, enfatiza a Semântica Formal, a Semântica da Enunciação e a Semântica Cognitiva.

A autora argumenta que não irá se deter na Semântica Estrutural por ser pouco discutida e trabalhada no atual estágio da Linguística Brasileira e por manter o paradigma saussuriano significante/significado como fundamental em sua teoria. Não leva em conta aspectos que estão fora do sistema linguístico, importantes para a produção de sentido. As outras Semânticas serão mais detalhadas no texto, porque dão aporte teórico às várias pesquisas desenvolvidas nos estudos linguísticos, considerando, de alguma maneira, (é o caso da Semântica da Enunciação) a função do sujeito na linguagem, indo assim ao encontro do que apresentamos anteriormente em Guimarães (2004).

Na discussão a respeito da Semântica Formal, a autora opta em iniciar por ela, porque “historicamente ela antecede as demais o que a torna o referencial teórico e o grande inimigo a ser destruído” (Oliveira, 2001, p. 19). Apresenta, então, um percurso histórico, iniciando por

Aristóteles (pioneiro neste estudo), que mostra as relações de significado que se dão independentemente do conteúdo das expressões. Em seguida, descreve os postulados de Frege (1848-1925) quanto à Semântica Formal, definindo conceitos/exemplificações de sentido e referência/quantificador, legados importantes deixados pelo estudioso.

Na Semântica da Enunciação, basicamente, Oliveira se reporta às ideias de Oswald Ducrot e às objeções que este estudioso faz à Semântica Formal. A da Enunciação postula que estamos sempre inseridos na linguagem (aqui dá ênfase especial aos dêiticos), enquanto a Formal enfatiza a linguagem como algo externo a ela mesma. Em seguida, mostra conceitos próprios da Semântica da Enunciação ancorados em exemplos como enunciado polifônico, polissemia, negação descritiva.

Para discorrer sobre a Semântica Cognitiva, a autora apresenta inicialmente os estudos de George Lakoff e Mark Johnson (precursores dessa área com a publicação, em 1980, de *Metaphors we live by*), que consideram o significado como uma questão de cognição, ou seja, não só como um fenômeno puramente linguístico. A partir daí, Oliveira dá ênfase a essa teoria com exemplos e discussões de dois mecanismos privilegiados na Semântica Cognitiva: a metáfora e a metonímia.

No que intitula “Rápida Conclusão”, Oliveira reitera que a “intenção era apresentar fenômenos que já fazem parte da Semântica, independentemente do modelo adotado. O que muda é a forma de descrever o fenômeno” (2001, p. 42). A partir disso, a autora espera que tenha conseguido “mostrar as linhas mestres dos modelos semânticos atuais: o modelo formal, o enunciativo e o modelo cognitivo (Ibid., p. 42)”. E ainda destaca: “Se conseguimos apresentar esse quadro minimamente, acreditamos que você, leitor, tem condições de seguir em frente, de aprofundar (veja aí uma metáfora para a Semântica Cognitiva)” (Ibid., p. 42).

Dessa maneira, a autora encerra o seu texto sobre a Semântica, argumentando, mais uma vez, que a linguagem é um objeto muito complexo, a qual vai exigir diferentes abordagens para uma possível compreensão e que “somente espiando a linguagem por diferentes buracos de fechadura, poderemos um dia chegar a compreendê-la melhor” (Ibid., p. 43).

Está claro aqui que a autora, por um lado, espera que seu público-leitor tome consciência da complexidade do objeto “linguagem” (aqui representado pela área da Semântica) e que, por outro, ao formular sua escrita, na condição de pesquisador, leve em conta que também está escrevendo algo para ser lido. Para Perrot & Soudière:

Écrire, c'est nouer avec un terrain, mais aussi des devanciers, des autorités, des pairs, un dialogue. C' est jouer avec du déjà-dit, du déjà-écrit. Mais, em même temps, nulle soumission: car à partir d'eux et grâce à eux, comme on prend la parole, chaque chercheur prend lui aussi l' écriture, pour être lu a son tour – du moins il l'espère, et on ne peut que le lui souhaiter (1994, p. 13)²

Nessa perspectiva podemos verificar uma das funções deste manual, conforme explicitado no prefácio, que é instigar o leitor a buscar outros subsídios teóricos para aprofundar os conceitos apresentados.

3.2 A Semântica na obra **Introdução à Linguística (2003), de Fiorin**

A obra **Introdução à Linguística (2003)** é composta de dois volumes organizados por José Luiz Fiorin. Os estudos de Semântica encontram-se no volume dois, intitulado “Princípios de Análise” e dois capítulos são dedicados à Semântica, a saber: Semântica Lexical e Semântica Formal. Interessante mencionar aqui que os recortes são feitos a partir de um processo de disciplinarização dos estudos linguísticos, comuns em programas de cursos de graduação em Letras (há, neste mesmo volume, um capítulo dedicado à Fonética, Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Pragmática e Estudos do discurso). Essa maneira de descrever o objeto língua e suas perspectivas de estudos é justificada pelo organizador no prefácio desse mesmo volume:

Neste livro, não se pretende fazer um curso completo de fonética, fonologia, e assim por diante. O que se quer é introduzir o aluno nos princípios da análise linguística em seus diferentes níveis e em suas várias perspectivas. O que se deseja é que o aluno aprenda o que significa fazer a análise linguística, vendo a língua como um fenômeno complexo. Mais do que ensinar fonética, sintaxe, etc., este livro visa a levar o aluno a apreender o espírito da descrição e da explicação dos fatos linguísticos (FIORIN, 2003, p. 7).

À Semântica são dedicados dois capítulos (um à Semântica Formal e outro à Lexical) na obra **Introdução à Linguística**, de Fiorin. Podemos nos perguntar, por que somente os estudos semânticos têm esse “privilegio” de ocupar dois capítulos de uma obra intitulada de “Introdução à Linguística”? E por que somente a Semântica Formal e Lexical? É novamente no prefácio que Fiorin justifica essas escolhas:

² Tradução nossa: Escrever é vincular-se a um terreno, mas também a antecessores, autoridades, pares, é um diálogo. É jogar com o já-dito, o já-escrito. Mas, ao mesmo tempo, sem submissão: pois a partir deles e graças a eles, como tomamos a fala, cada pesquisador constitui também a sua escritura, para, por sua vez, ser lida – ao menos é o que ele espera, e só o que podemos desejar a ele.

Por que colocar, num livro de introdução, dois capítulos teoricamente distintos para estudar um mesmo aspecto da linguagem? Porque, como dissemos acima, o que almejamos é ensinar aos estudantes uma atitude científica (FIORIN, 2003, p. 7).

Essa atitude científica é entendida pelo prefaciador por um discurso que tem por objetivo construir modelos que explicam parte da realidade, mas que nunca irão chegar a uma verdade absoluta, mas a consensos parciais sobre um fenômeno. Temos nesse sentido uma representação de ciência, validada por uma representação de uma comunidade científica dada. Conforme Auroux (2008, p. 130), as comunidades de conhecimento “são normativas e funcionam com a ajuda do reconhecimento de externalidades e/ou são externalidades; tanto quanto estes elementos referem-se à representação, trata-se do que se chama ‘**conhecimento**’ ou ‘**saber**’”.

O capítulo intitulado “A semântica Lexical” é escrito por Antonio Pietroforte e Ivã Lopes. O primeiro é mestre e doutor em linguística pela USP e professor na mesma instituição; o segundo é também professor da USP e doutor em Semiótica e Linguística Geral pela mesma instituição.

A abordagem adotada pelos autores neste capítulo dá conta das relações de sentido entre os signos. Os temas discutidos dizem respeito às concepções de linguagem, signo, sentido, predominantemente, a partir dos conceitos do linguista dinamarquês Louis Hjelmslev. Além disso, a partir de trechos de textos variados (como textos literários), são apresentadas figuras como homonímia, antonímia, sinonímia e a própria polissemia. No final do capítulo, há exercícios que privilegiam os conceitos apresentados e a bibliografia com sugestões de leitura.

O capítulo “Semântica Formal” tem como autores a professora Ana Lúcia de Paula Müller e Evani de Carvalho Viotti (ambas professoras da USP com doutorado em Linguística). A abordagem adotada pelas autoras, no que diz respeito à Semântica, dá ênfase à Semântica Formal que privilegia o “estudo da relação que existe entre as expressões linguísticas e o mundo” (2003, p. 138). A partir daí, as autoras abordam as denotações, as relações semânticas no nível da palavra e no nível da sentença, noções de sentido e referência, acarretamento e pressuposição, sinonímia e paráfrase, contradição, ambiguidade, relações dêiticas e anafóricas e as relações de escopo. Há uma conclusão que enfatiza que no texto foi traçado um panorama de algumas questões tratadas pela Semântica Formal. Em seguida, como no capítulo anterior, há exercícios, bibliografia e sugestões de leitura.

Entendemos, então, que há uma necessidade nesta obra de apresentar um panorama da Semântica, calcado exclusivamente em dois recortes (Semântica Lexical e Formal), deixando

de lado outras abordagens como a Semântica da Enunciação e a Cognitiva. Aqui podemos nos remeter a Foucault (2007) no que diz respeito à questão da disciplina, pois o que a envolve relaciona-se também a uma questão de recorte. Para o autor, a disciplina “não é a soma de tudo o que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa, não é nem mesmo o conjunto de tudo o que pode ser aceito, a propósito de um mesmo dado, em virtude de um princípio de coerência ou de sistematicidade” (Ibid., p. 31).

4. Considerações Finais

Nos dicionários selecionados para a análise e nos manuais de introdução à linguística, percebemos que há diferentes maneiras de se representar a Semântica. Isso está relacionado ao fato de, conforme Auroux (2008), a cada conjuntura estar relacionada uma representação distinta do sistema de objetos.

Nessa perspectiva, observamos que, nos dicionários selecionados, há uma preocupação latente em adotar uma forma enciclopédica para transmitir ao leitor as representações da Semântica. Isso fica evidente e de forma mais explícita no **Dicionário das Ciências da Linguagem** (1972), de Ducrot & Todorov, o qual está organizado “não segundo uma lista de palavras, mas segundo uma *articulação conceptual* do domínio estudado” (p.13-14).

Quanto à representação da Semântica, nesses dicionários, observamos que ainda está relacionada, predominantemente, às questões da teoria gerativa, pois nesta época (década de 1970) ainda eram esses estudos que vigoravam. Nesse sentido, verificamos uma das funções do dicionário que é a pedagógica. Para Dias e Bezerra,

o dicionário, enquanto instrumento linguístico, exerce uma função pedagógica. Mas ele opera sob o efeito da completude e sustenta uma legitimidade do saber sobre a significação. Nesse sentido, nele se inscreve uma relação dos falantes com a língua. E trata-se de uma relação historicamente sustentada (2006, p. 33).

Nos manuais de introdução à linguística, por sua vez, a Semântica está representada a partir das condições de produção e à finalidade pretendida com a sua circulação e divulgação. Na obra **Introdução à Linguística** (2001) de Mussalim & Bentes, as vertentes escolhidas para descrever a Semântica são a Formal, a Enunciativa e a Cognitiva; na obra **Introdução à Linguística** (2003), de Fiorin, as Semânticas Formal e Lexical são as descritas.

Assim, a partir de diferentes materialidades em conjunturas sócio-históricas e ideológicas também distintas (os dicionários na década de 1970 e os manuais em 2000), verificamos como a Semântica é representada e como ela vem sendo abordada e vai se

configurando para um futuro, pois conforme Auroux (2008), o saber não é estático. Esse saber se vincula a algo anterior e se projeta para um futuro sempre relacionado às condições sócio-históricas em que está inserido.

Referências Bibliográficas

- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Unicamp, 1992.
- _____ et al. **L'Encyclopédie ou la création des disciplines**. Paris: CNRS, 2003.
- _____. **A questão da origem das línguas**, seguido de A historicidade das ciências. Trad. Mariângela Peccioli Gali Joanilho. Campinas, SP: RG, 2008.
- DIAS, L. F.; BEZERRA, M. A. Gramática e Dicionário. In: GUIMARÃES, E. ; ZOPPI-FONTANA, M. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem: a palavra e a frase**. Campinas: Pontes, 2006.
- DUBOIS, J. et al. **Dicionário de Linguística**. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1998.
- DUCROT, O.; TODOROV, T. **Dicionário das ciências da linguagem**. Lisboa: Dom Quixote, 1972.
- FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à linguística: princípios de análise**. São Paulo: Contexto, 2007. 2 v.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- GUIMARÃES, E. **História da Semântica: Sujeito, Sentido e Gramática no Brasil**. São Paulo, Campinas: Pontes, 2004.
- MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. 2 v.
- NUNES, H. Dicionários: história, leitura e produção. In: ENCONTRO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA, 8, 2010. **Anais eletrônicos**. Disponível em www.portalrevistas.ucb.br Acesso em 30 novembro 2012. p.6-21.
- ORLANDI, E. P. **Terra à vista: discurso do confronto, velho e novo mundo**. São Paulo: Cortez, 1990.
- PERROT, M.; SOUDIÈRE, M. **L'écriture des sciences de l' homme**. Paris: Centre national de la Recherche Scientifique, 1994.

Artigo recebido em: 13.02.2014

Artigo aprovado em: 15.03.2014

O sistema de atitude na seção de apresentação de dois livros didáticos¹

The attitude system in the presentation section of two textbooks

Daiane Aline Kummer*
Pâmela Mariel Marques**

RESUMO: Este trabalho visa verificar como a seção de apresentação de dois livros didáticos (LDs) é avaliada com ênfase no sistema de atitude. Para isso, dois LDs de duas áreas do conhecimento, língua inglesa e biologia, foram selecionados: *Prime* (DIAS; JUCA; FARIA, 2010) e *Biologia das células* (MARTHO; AMABIS, 2009). Este estudo tem como base teórica e metodológica a perspectiva da Análise Crítica de Gênero (MOTTA-ROTH, 2008) associada ao Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005). Inicialmente, identificamos os expoentes linguísticos que evidenciam o sistema de atitude, tabulamos os dados, interpretamos e comparamos os dados das análises das duas coleções. Os resultados revelam que o LD de biologia foca em aspectos positivos dessa área de conhecimento, enquanto que o LD de língua inglesa enfatiza “o aluno”, apresentando os benefícios do uso desse livro para esse público. Ademais, em ambas as análises das seções de apresentação, notou-se um interesse muito mais econômico do que pedagógico por parte dos autores.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema de atitude. Livros didáticos de língua inglesa e de biologia. Seção de apresentação.

ABSTRACT: This work aims at verifying how the presentation section of two textbook is appraised based on the system of attitude. To do that, two textbooks from two areas: English Language e Biology were selected: *Prime* (DIAS; JUCA; FARIA, 2010) and *Biologia das células* (MARTHO; AMABIS, 2009). This study is based on the theoretical and methodological perspective of the Critical Genre Analysis (MOTTA-ROTH, 2008) associated to the Appraisal System (MARTIN; WHITE, 2005). Firstly, we identified the linguistic features that unveil the attitude system, we arranged the findings, we interpreted and compared the data. The results reveal that the biology textbook focus on positive aspects of the area, while the English language textbook emphasizes “the student”, presenting the benefits of the textbook selection to this audience. Furthermore, in both analyses, we noticed more economical interests than pedagogical ones by the authors.

KEYWORDS: System of attitude. English language and biology textbooks. Presentation section.

1. Introdução

Os livros didáticos (LDs) desempenham “um papel central no contexto pedagógico” (SOUZA, 2011, p. 15), configurando-se como um apoio aos professores e alunos no processo de ensino/aprendizagem. Assim sendo, os LDs dirigem-se “simultaneamente, a dois leitores: o professor e o aluno”, pois promove o “aprendizado coletivo” que é “orientado por um professor” (LAJOLO, 1996, p.4).

¹ Agradecemos a Profª. Dra. Sara Regina Scotta Cabral (UFSM) pelas sugestões e revisão do texto.

* Programa de Pós-Graduação em Letras, no nível de Mestrado, da Universidade Federal de Santa Maria.

** Programa de Pós-Graduação em Letras, no nível de Mestrado, da Universidade Federal de Santa Maria.

Entretanto, além de leitores, professores e alunos também são considerados consumidores do LD. Segundo Gray (2010), o LD pode ser visto como um produto a ser vendido e um artefato cultural, imbuído de ideologias. Baião (2007) confirma essa concepção, salientando que a seção de apresentação do LD pode ser entendida como um “verdadeiro cartão de visitas” (p.8) e “visa atingir o interlocutor no intuito de cativar-lhe a simpatia para um produto altamente rentável na indústria editorial brasileira – o livro didático” (Ibid, p.12). Em vista disso, ressaltamos a necessidade de um estudo e reflexão desse recurso pedagógico, inclusive da seção de apresentação do LD, a fim de um manuseio mais crítico e consciente por professores e alunos.

Neste sentido, a fim de contribuir para essa reflexão, buscamos verificar como a seção de apresentação de dois LDs é avaliada, ou seja, como o autor do livro se posiciona atitudinalmente nessa seção. Dois LDs de duas áreas do conhecimento foram selecionados: biologia e língua inglesa. O LD de biologia foi selecionado pelo “*status* que [a área de biologia] adquiriu principalmente no último século em função dos avanços e importantes invenções proporcionadas pelo seu desenvolvimento, provocando mudanças de mentalidades e práticas sociais” (SOBRINHO, 2009, p. 15).

Essa expansão da área de biologia é semelhante ao processo de difusão e importância que a área da linguagem tem ganhado no contexto escolar atualmente, como no caso do LD de língua estrangeira. O LD de língua estrangeira tem ganhado espaço no cenário brasileiro ao ser recentemente recomendado pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD (BRASIL, 2011c), apesar das pesquisas realizadas sobre LDs no Brasil tenderem a se concentrar nos LDs de língua portuguesa (FARIA, 1984; LAJOLO, 1996; BUNZEN; 2005, 2008).

Investigar LDs de diferentes áreas se faz relevante a fim de comparar como os autores se colocam em relação ao propósito de cada área, visto que ambas podem promover mudanças de ordem social e cultural. Além disso, Ticks (2003, p. 39) destaca que os LDs “fazem parte da rotina das escolas, públicas ou privadas, e media [sic] [medeiam] a relação professor-aluno no trabalho educacional da [segunda língua]” ou mesmo de outra disciplina, sendo imprescindível uma análise desses materiais.

Deste modo, na próxima seção, alguns conceitos e trabalhos prévios relacionados a este estudo são apresentados e discutidos.

2. Fundamentação teórica

2.1 Conceitos gerais

Este estudo se insere no campo teórico da Análise Crítica de Gênero (ACG), a qual está associada à proposta teórico-metodológica da Sócioretórica (SWALES, 1990; BHATIA, 1993), às propostas da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992; 2003) e da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). A ACG propõe uma análise “que é, ao mesmo tempo, detalhada, porque explica e localiza os elementos linguísticos no tempo e no espaço, e problematizadora, porque desnaturaliza os valores que estão postos” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 370).

Com base nessa perspectiva, e mais especificamente a partir da Linguística Sistêmico-Funcional, podemos conceber a linguagem como um “sistema semiótico complexo que contém vários níveis ou estratos” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 24), o que está relacionado às funções às quais a linguagem serve na vida humana (Ibid). A partir desses diferentes estratos, “podemos analisar a linguagem em uso em determinada situação tanto em seus aspectos formais quanto em seus aspectos funcionais” (SCHERER, 2013, p. 39), podendo ser representados pela Figura 1. Segundo Motta-Roth (2008, p. 353), “[c]ada círculo concêntrico recontextualiza os círculos menores e assim subseqüentemente (cf.: Martin 1992:496), à medida que a análise passa a enfocar unidades cada vez maiores, da fonologia ao discurso”. Para a autora, “[n]essa representação, gênero é uma conformação de significados recorrentes, organizada em estágios e orientada para o objetivo de realizar práticas sociais (cf.: Martin 2002: 269)” (Ibid).

Dentre os diferentes níveis de significação que realizam a linguagem, destacamos o estrato semântico que trata de “vários aspectos de organização discursiva” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 9), por exemplo, “como a avaliação é estabelecida, ampliada, direcionada e obtida (avaliatividade)” (Ibid). O nível semântico abarca três significados: ideacional, interpessoal e textual. Na metafunção ideacional representamos a experiência de mundo através da linguagem, atribuindo funções aos participantes da oração, ao passo que, na metafunção interpessoal, os diferentes tipos de interação/relações entre os participantes da atividade social mediada pela linguagem são destacados. Já em termos textuais, organizamos a mensagem em relação ao que queremos salientar (HALLIDAY; HASAN, 1989). O sistema de avaliatividade, foco deste trabalho, se insere no significado interpessoal.

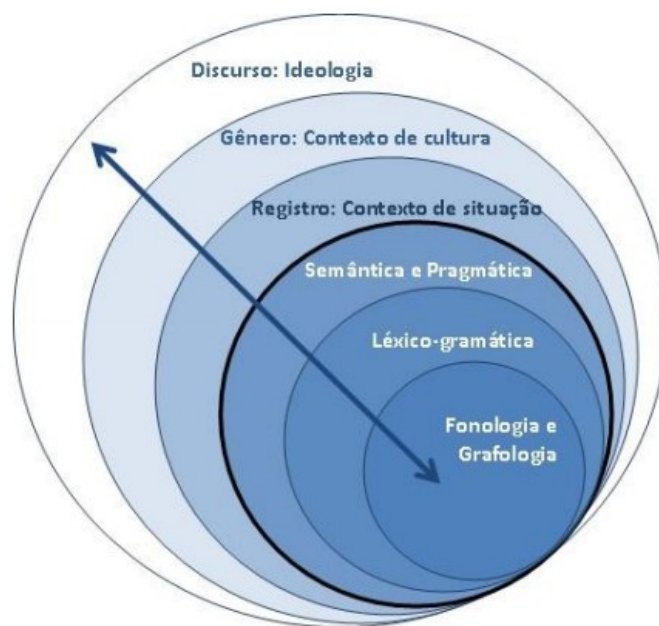


Figura 1 – Estratificação dos planos comunicativos (SCHERER, 2013, p. 39 apud MOTTA-ROTH, 2008, p. 352).

O sistema de avaliatividade abrange três outros sistemas: *atitude*, *engajamento* e *gradação*. A *atitude* está relacionada aos “sentimentos, inclusive reações emocionais, julgamentos de comportamentos e avaliações de coisas” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 35), enquanto que o *engajamento* trata da “origem das atitudes e o jogo de vozes em torno das opiniões no discurso” (Ibid), já a *gradação* corresponde a fenômenos graduáveis, como sentimentos que podem ser amplificados e outras categorias que podem ser obscurecidas (Ibid). Uma vez que este estudo trabalha com a categoria de *atitude*, salientamos ainda que tal categoria pode ser subdividida em três subsistemas: *afeto*- que está relacionado a sentimentos positivos e negativos, como por exemplo: feliz, triste; *julgamento* – que trata de atitudes com relação a comportamentos, os quais admiramos ou criticamos; e ainda *apreciação*- que “envolve avaliações de fenômenos semióticos e naturais, de acordo com as maneiras como eles são valorizados ou não em um dado campo” (Ibid, p. 43), como caro ou barato, bonito ou feio. As categorias de *afeto*, *julgamento* e *apreciação* também são subdivididas em outros subsistemas, os quais são discutidos na seção de *Resultados* deste trabalho.

Na sequência, estudos prévios sobre livros didáticos e o sistema de avaliatividade são apresentados.

2.2 Estudos prévios

De acordo com Vian Jr, Souza e Almeida (2010, p. 11), “pesquisas em Linguística Sistêmico-Funcional no Brasil têm aumentado significativamente” e são responsáveis pela ampliação de alguns aspectos da teoria, como o Sistema de Avaliatividade. Um dos estudos que corroborou para ampliar as pesquisas no que tange o sistema de avaliatividade em livros didáticos de língua inglesa foi o de Rossi (2012).

Assim como o presente trabalho, Rossi (2012) verificou como o sistema de avaliatividade se manifesta em uma seção de LDs. Mais especificamente, o objetivo deste trabalho foi “investigar em que medida o subsistema de Gradação aparece nas descrições dos gêneros discursivos em livros didáticos e de que maneira essas descrições lidam com o conceito de gênero” (Ibid, p. 138). Segundo Rossi (2012), a análise demonstra um “baixo grau de comprometimento das autoras em relação às informações sobre o(s) gênero(s) discursivo(s) que é (são) explorado(s) em cada unidade por meio das marcas de Gradação” (Ibid, p. 148). Dessa forma, a autora (Ibid) destaca a importância do sistema de Avaliatividade para o “ensino de inglês como língua estrangeira ao tornar alunos/leitores mais críticos em relação ao discurso apresentado” (Ibid, p. 150).

É importante salientar que o estudo de Rossi (2012) trabalha com um dos exemplares do corpus utilizado no presente trabalho, um dos volumes pertencente à coleção *Prime* (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2010). Entretanto, a seção analisada foi *Genre Analysis*, enquanto que, no presente trabalho, a seção investigada é a *apresentação* do LD.

Deste modo, outro trabalho a ser mencionado é a pesquisa de Baião (2007) que trabalha com a seção de *apresentação* de LDs. Baião (2007) investigou “aspectos formais, discursivos e interacionais” (Ibid, p. 9) que caracterizam a *apresentação* do LD como um gênero textual. Para cumprir o objetivo de seu trabalho, Baião (2007) propõe questionários para alunos e professores. Segundo o autor (Ibid) a *apresentação* do LD “constitui um dos vários espaços discursivos do livro didático em que se podem depreender a concepção linguística adotada pelo autor e a explicitação de um projeto didático-pedagógico” (p. 12). Conforme Baião (2007), a *apresentação* é dirigida para o aluno, contudo a partir da análise, é possível verificar que a seção de *apresentação* atinge principalmente o professor, uma vez que é ele o responsável pela escolha do LD. Portanto, nota-se a necessidade de uma análise dessa seção a fim de contribuir para uma postura mais crítica e investigativa do professor.

Na próxima seção, o *corpus* e os procedimentos de análise do presente trabalho são apresentados.

3. Metodologia

3.1 Seleção do *corpus*

O *corpus* deste trabalho é constituído pelas seções de apresentação de dois LDs recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2011c), ambos indicados para o Ensino Médio. Um LD de língua inglesa da coleção *Prime* (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2010) (ANEXO 1) e outro LD de biologia da coleção *Biologia das células* (MARTHO; AMABIS, 2009) (ANEXO 2) foram selecionados.

Dois critérios foram considerados para a seleção dos LDs, o primeiro critério foi a avaliação desses LDs nos respectivos guias de livros didáticos. O Guia de livros didáticos de língua estrangeira apresenta uma tabela com a colocação dos LDs de acordo com o atendimento de cada coleção aos critérios de avaliação (BRASIL, 2011b). A coleção *Prime* é a que melhor atende aos critérios, portanto o volume 1 dessa coleção foi selecionado para análise. O Guia de livros didáticos de biologia (BRASIL, 2011a) não faz tal classificação entre as coleções, portanto verificamos a distribuição/adoção dos LDs de biologia nas escolas estaduais de Santa Maria². Das oito coleções de biologia oferecidas pelo PNLD, a coleção *Biologia das células* (MARTHO; AMABIS, 2009) é adotada pelo maior número de escolas estaduais em Santa Maria (BRASIL, 2011c). Assim sendo, o volume 1 da coleção *Biologia das células* foi selecionado para análise.

O volume 1 de cada coleção foi selecionado uma vez que a seção de apresentação é igual nos três volumes de cada coleção.

3.2 Procedimentos de análise

A análise deste estudo seguiu três etapas. Primeiramente, os expoentes linguísticos que evidenciam o sistema de atitude (juízo, afeto e apreciação) foram identificados e categorizados. Em um segundo momento, os dados foram tabulados e interpretados de acordo com o contexto e as categorias do sistema de atitude. Por fim, uma comparação dos resultados obtidos a partir das análises nos dois LDs foi realizada.

² Cidade de residência das autoras.

4. Resultados e discussão

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise das apresentações dos dois LDs. Para isso é importante salientar que Martin e White (2005) destacam que as realizações da atitude nos textos podem ser inscritas ou invocadas, ou seja, explícitas ou implícitas. No presente trabalho, ambas as realizações são consideradas, porém não há um detalhamento dessas categorias na discussão dos resultados das análises de cada apresentação.

O resultado da análise pode ser observado nos gráficos 1 e 2. Os gráficos apresentam a categorização dos itens avaliados na seção de apresentação dos LDs analisados. Lembramos que, segundo Baião (2007), a seção de apresentação é dirigida do autor (ou autores/editores) do LD para o aluno, portanto, consideramos a posição atitudinal do/dos autor/autores com relação aos itens avaliados por ele/eles. Em ambas as apresentações, os principais itens avaliados são o aluno, a coleção e a área do conhecimento à qual o LD é dirigido.

Para explicar os resultados, é importante destacar que a seção de apresentação se configura como “um texto curto, de leitura rápida, cujo objetivo explícito é o de fazer uma pequena explanação sobre determinada concepção de língua e uma respectiva prática pedagógica, no intuito de promover comercialmente a obra” (Ibid, p. 47). Essa concepção da seção de apresentação está mais relacionada ao LD de língua portuguesa ou estrangeira, contudo também pode ser direcionada, de certa forma, à área da biologia no sentido de se tratar de um texto curto, de destacar a prática pedagógica e promover o LD comercialmente. Nesse sentido, salientamos ainda que, apesar de a apresentação ser endereçada ao “Prezado(a) Aluno(a)” (no LD de língua inglesa) e ao “Prezado estudante, prezada estudante” (no LD de biologia), Baião (2007) afirma que ela acaba atingindo o professor, visto que é ele quem seleciona a coleção a ser adotada.

4.1 A seção de apresentação do LD de biologia

O gráfico 1 apresenta a categorização dos itens avaliados na seção de apresentação do LD de biologia. No total são 22 realizações do sistema de *atitude*, distribuídas entre as

categorias de *afeto*, *juízo* e *apreciação*. O aluno é avaliado em 11 realizações, a área da biologia é avaliada em 9 e a coleção em duas³.

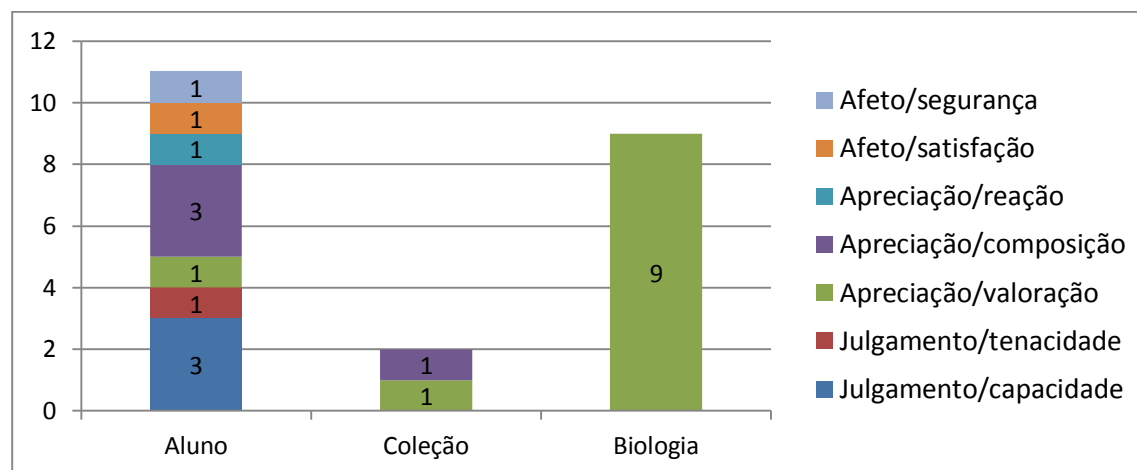


Gráfico 1 - Categorização dos itens avaliados na seção de apresentação do LD de Biologia.

O aluno é avaliado nos três subsistemas da *atitude*, mas principalmente nos de *juízo* e *apreciação*. O subsistema de *juízo*, como já destacado, foca na avaliação de comportamentos (MARTIN; WHITE, 2005). Ele pode ser dividido em dois tipos, um deles é o juízo de estima social, que trata de quão normal, capaz e tenaz alguém é, e está relacionado às relações familiares (Ibid). O segundo tipo de julgamentos é o de sanção social, que se refere a quão verdadeiro e ético alguém é e está relacionado com regras de como se comportar, em instituições como a Igreja, por exemplo (Ibid). No caso da avaliação do aluno, no LD de biologia, a grande parte dos itens avaliados foca no sistema de *juízo* (Gráfico 1), na *capacidade* positiva do aluno como: (1) “exige **dedicação**”, (2) “seus **esforços** serão recompensados” e (3) “se sentir seguro e **preparado** para provas e exames”. Portanto, o aluno precisa ser dedicado e se esforçar durante seus estudos de biologia, para se sentir preparado, capaz de realizar as provas. Entretanto, o aluno não é apenas avaliado com relação a sua capacidade, mas também precisa ser tenaz: (4) “exige dedicação e **paciência**” para cumprir com as tarefas.

³Os itens avaliados foram agrupados nos gráficos em vista da relação entre um termo e outro, como por exemplo em “tornar o estudo mais motivador”, consideramos que o item avaliado é o “estudo”, esse “estudo” se refere ao estudo do aluno que se tornará mais motivador, portanto, incluímos esse item, “estudo”, na coluna de “aluno” dos gráficos.

O aluno é ainda avaliado em termos de *afeto*, sob duas subcategorias, *segurança* e *satisfação*. A categoria de *segurança* está relacionada com os sentimentos de “paz e ansiedade em relação ao que está em seu redor” (Ibid, p. 49), como em (5) “se sentir **seguro**”. A categoria de *satisfação* enfoca os “sentimentos de conquista e frustração em relação às atividades [em] que estamos envolvidos” (Ibid, p. 50), como em (6) “você sentirá o **prazer** de ser parte integrante desse enorme organismo que é o planeta Terra”. Desse modo, ao utilizar esse livro, além de se sentir seguro em utilizar seus conhecimentos sobre a área, o aluno ainda desenvolverá apreço e interesse pela área.

O recurso avaliativo de *apreciação* também apresenta subcategorias: *reação*, *composição* e *valoração*. A *reação* está relacionada à reação às coisas (Ibid). No LD de biologia, tem-se (7) “tornar o estudo mais **motivador**”, ou seja, a coleção tem como objetivo chamar a atenção do aluno, para que ele se motive mais. Dessa forma, o item avaliado é o termo “estudo do aluno”, que também é avaliado em termos de *composição*, ou seja, a qualidade e complexidade, como em (8) “tornar seu estudo mais **focalizado e eficiente**”, (9) “o estudo requer **rigor conceitual**”. Além disso, as atividades do aluno fora da sala de aula também foram avaliadas em termos de *composição*, como em (10) “exercício **pleno** da cidadania”.

O termo “visão” também foi incluído na coluna do aluno, uma vez que trata da visão do aluno. Na apresentação, esse termo é avaliado em termos de *valoração*, ou seja, o valor de algo e a opinião de quem avalia (Ibid), (11) “você passará a ter uma visão mais **ampla**”. Todas essas realizações evidenciam a tentativa do autor da apresentação de deixar clara a sua intenção de motivar o aluno e ainda fornecer um estudo de qualidade, ampliando o ponto de vista do aluno.

A coleção também é avaliada, porém em apenas duas realizações. Essas realizações dizem respeito ao subsistema de *apreciação*, e suas subcategorias de *valoração* e *composição*. O LD é, então, avaliado como um companheiro: (12) “[c]onsidere este livro um **parceiro**”, na categoria de *apreciação/valoração*, na qual está invocada numa metáfora lexical, buscando a empatia do aluno. Outra realização classificada na categoria de *apreciação/composição* está relacionada ao texto do LD, (13) “procuramos tornar o texto do livro o mais **leve e ilustrado**”. Nesse sentido, o LD é proposto como um apoio ao aluno, em termos de qualidade e complexidade.

Diferentemente do LD de língua inglesa, na seção de apresentação do LD de biologia a área do conhecimento é avaliada com um número alto de realizações. As 9 avaliações da área são *apreciações* de valoração como: (14) “uma das ciências de maior **destaque**”, (15) “uma das

mais **promissoras**”, (16) “[c]onhecer a natureza da vida é cada vez mais **importante**”, (17) “[c]onhecer a organização microscópica dos seres vivos é a **base**”, (18) “apresentamos **novas** descobertas científicas”, (19) “[a] Biologia é **desafiadora**”, (20) “os conceitos que consideramos mais **importantes**” (inscitas), (21) “**ambiciosa empreitada** que é desvendar os segredos da vida”, (22) “o **poder** da ciência”. A área do conhecimento da biologia é uma área bastante reconhecida e valorizada e, na seção de apresentação do LD de biologia, essa ideia é confirmada, sendo a biologia avaliada de forma positiva, como uma área de muita importância.

A partir desses resultados, percebe-se que o foco da seção de apresentação do LD de biologia é mostrar a importância da área (por meio das *apreciações* de valoração), sendo o LD um apoio (por meio do recurso de *apreciação* de composição e valoração) para o estudo do aluno, que precisa ser dedicado para se dar bem, desempenhando um papel ativo em seu aprendizado (principalmente, por meio do recurso avaliativo de *juízo*).

4.2 A seção de apresentação do LD de língua inglesa

Na seção de apresentação do LD de língua inglesa, há um total de 19 realizações no sistema de *atitude*, as quais avaliam principalmente três itens (o aluno, a coleção, a área do conhecimento) também recorrentes no LD de Biologia. Sendo assim, o Gráfico 2 demonstra que o item mais avaliado é o aluno, do mesmo modo que no LD de Biologia. Foram encontradas 13 realizações relacionadas ao aluno, 5 referentes à coleção e uma referente à língua inglesa.

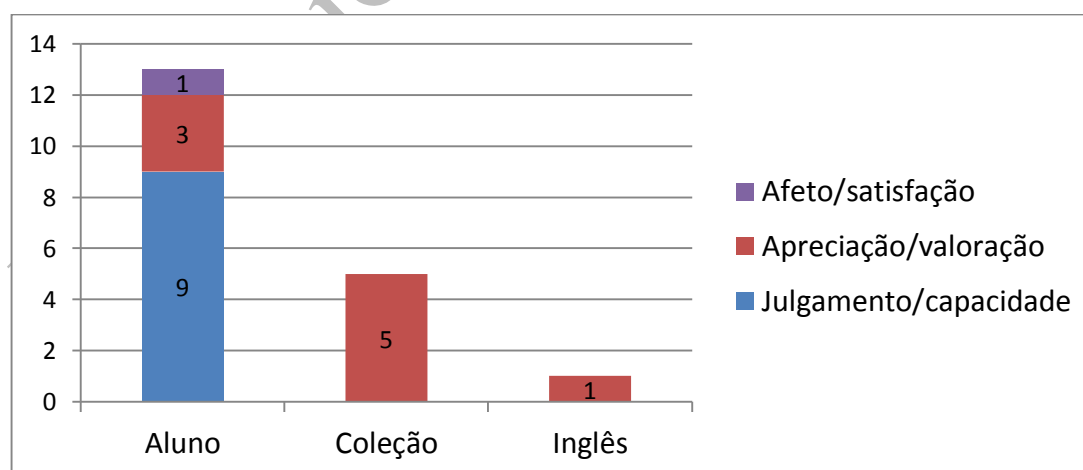


Gráfico 2 - Categoriação dos itens avaliados na seção de apresentação do LD de Língua Inglesa.

As avaliações relativas ao aluno no sistema de *atitude* são todas positivas e, assim como no LD de biologia, pertencem principalmente a duas subcategorias - *apreciação* e *juízo*.

A categoria de *juízo* foi a mais recorrente em ambos os LDs em relação ao aluno. O aluno, especialmente em 9 realizações no LD de língua inglesa, é avaliado como alguém capaz de aprender a língua inglesa para além das estruturas gramaticais, sendo responsabilizado pelo seu aprendizado e pelo uso efetivo do livro, visto que a coleção é um recurso que promoverá/intermediará o aprendizado, como, por exemplo, em (1) “[p]ara que você **amplie** seus conhecimentos sobre si...”, (2) “[m]unido-o (a) de instrumentos”, (3) “[p]ara se **posicionar criticamente** frente a questões pessoais, sociais e profissionais”, (4) “[a]mpliar seu vocabulário”, (5) “[a]prender melhor”, (6) “[a]profundar seu conhecimento linguístico”, (7) “[v]ai **desenvolver** gradualmente sua habilidade”, (8) “[c]onstruir seu **próprio conhecimento**” e (9) “[d]esenvolverá sua **autonomia**”. Como pode ser visto, geralmente, o expoente linguístico vinculado ao aluno é um processo sugerindo mudanças e transformações que o LD proporcionará, ou seja, o aluno precisa do LD para alcançar essas transformações.

A seção de apresentação constrói, além disso, uma representação de aluno não só como aprendiz, mas como um produtor de conhecimento que deve ser valorizado. Podemos observar isso em três realizações de *apreciação* de valoração, (10) “[você, prezado(a) aluno(a), é o (a) **principal** agente dessa coleção”, (11) “[você desenvolverá sua autonomia como aprendiz, o que lhe **valerá** por toda a vida”, (12) “[seu conhecimento de mundo e suas opiniões são **extremamente importantes**”. Neste sentido, a presença ainda de uma realização de afeto de satisfação ((13) “[v]ocê se sinta mais **Prime e Prime forever**) salienta a transformação do aluno a partir do uso da coleção, isto é, além do conhecimento linguístico, se sentirá “[o primeiro, o único, singular”.

A baixa incidência de avaliações referentes à coleção e a língua inglesa atribui mais responsabilidade ao aluno em relação ao seu aprendizado. Além disso, isso delimita o papel da coleção no aprendizado do mesmo, como pode ser visto na apresentação em que a coleção é avaliada com *apreciações* de valoração como em (14) “[representa bem essa coleção”, (15) “[além de proporcionar **oportunidades**”, (16) “[a coleção **valoriza e incentiva** o uso de vários recursos tecnológicos”, (17) “[essa coleção, que é **inédita**”, (18) “[forma **inteligente e altamente inovadora**”. Do mesmo modo, a área do conhecimento, “[língua inglesa”, é avaliada somente uma vez em (19) “[n]ecessidade de se saber inglês nos dias de hoje” como *apreciação* de valoração para apresentar e justificar o ensino de língua inglesa e, inclusive, a compra da coleção.

O LD de língua inglesa, portanto parece ser apresentado ao aluno e ao professor como uma fonte de conhecimento imprescindível (*apreciações* de valoração) para o aprendizado de uma língua; como destaca Baião (2007, p. 41), a apresentação “procura sobretudo promover o trabalho do autor”. Além disso, o LD é promovido a partir da apresentação das habilidades que o aluno desenvolverá a partir do uso deste LD (*juízos* de capacidade), desempenhando um papel mais passivo em seu aprendizado e dependente do LD.

5. Conclusão

Considerando o papel dos LDs no contexto escolar, salientamos a importância de análises que reflitam sobre esse recurso. Neste trabalho, buscamos verificar como o autor se posiciona atitudinalmente na seção de apresentação de dois LDs de duas áreas do conhecimento, a fim de promover uma reflexão sobre a função dessa seção nas duas coleções/áreas.

A partir da análise, verificamos que as apresentações enfatizam aspectos positivos e significativos de cada contexto. O LD de biologia destaca a área do conhecimento reconhecendo a sua importância e o aprendizado com *apreciações* de valoração, buscando o engajamento do aluno nas atividades de forma ativa. Por outro lado, no LD de língua inglesa, o aluno é avaliado em termos do que ele será capaz de fazer a partir do uso do livro e de seus recursos por meio de *juízos* de capacidade, sendo dependente do LD. Uma das razões para isso é que a área do conhecimento de língua inglesa ainda está ganhando espaço no contexto brasileiro, ao passo que a área de biologia é mais reconhecida e valorizada (SOBRINHO, 2009). Sendo assim, o foco do LD de biologia é na área do conhecimento, diferente do LD de língua inglesa que faz uma “propaganda” das habilidades que o aluno poderá obter ao utilizá-lo.

Além disso, independentemente da área do conhecimento, a análise também revela que a intenção de ambos os LDs não é apenas apresentar a coleção, mas sim oferecer um produto. Segundo Halliday e Mathiessen (2004), existem quatro funções de fala que podem estar presentes em qualquer texto: oferecer bens e serviços, oferecer informações, demandar bens e serviços e demandar informações. Se um dos objetivos da seção de apresentação é apresentar a coleção (BAIÃO, 2007), espera-se que ela ofereça informações, contudo, as análises evidenciam que, mais do que isso, ela oferece bens e serviços. De fato, o que esses textos promovem é uma proposta (trocas de bens e serviços) “disfarçada” de proposição (trocas de informações/ideias), pois, ao apresentarem a coleção, oferecem o conhecimento/aprendizado que só será alcançado com a compra/aquisição da coleção.

Para finalizar, destacamos que para maiores generalizações sobre o gênero analisado, os sistemas de engajamento e de gradação poderiam ser ainda examinados. Ademais, podemos ressaltar a importância de uma análise a partir do sistema de avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), principalmente considerando o sistema de atitude, que pode ser visto como um recurso valioso na investigação de posições de leitura naturalizadas nos textos (Ibid) e ainda de ideologias subjacentes a esses. No caso deste trabalho, o estudo de seções de apresentação de LDs com base no sistema de avaliatividade contribui principalmente para um manuseio mais consciente desses materiais.

Referências Bibliográficas

AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. **Biologia 1** - Biologia das Células. 3. ed, São Paulo: Moderna, 2009.

BAIÃO, J. G. P. **O gênero apresentação nos livros didáticos de língua portuguesa**. 2007, 177f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília: Brasília, 2007.

BHATIA, V. **Analysing genre: language use in professional settings**. London: Longman, 1993.

BRASIL. MEC/SEF. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2012: Biologia – Ensino Médio**. Brasília: FAE, 2011a.

_____. MEC/SEF. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna – Ensino Médio**. Brasília: FAE, 2011b.

_____. MEC/SEF. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Livro didático – Funcionamento**. Brasília: MEC/SEF. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-pnld-e-pnlem>. Acesso em: out. 2011c.

BUNZEN, C. **Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa**. Estudos Linguísticos XXXIV, 2005. p. 557-562.

_____. O livro didático de português como gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: I SILID - Simpósio sobre o livro didático de língua materna e estrangeira, 2008, Rio de Janeiro. **Anais do I Simpósio sobre o livro didático de Língua materna e estrangeira**. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008. p. 1-16. Disponível em http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/wpcontent/uploads/2009/07/artigo_clecio.pdf. Acesso em jun. 2013. Acesso em: novembro de 2013.

DIAS, R.; JUCÁ, L.; FARIA, R. **Prime 1: Inglês para o Ensino Médio**. Manual do professor. 2.ed. São Paulo: Macmillan, 2010.

FARIA, A. L. G. de F. **Ideologia no Livro Didático**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1984.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London/New York: Routledge. 2003.

GRAY, J. **The construction of English**. Great Britain: Palgrave Macmillan, 2010. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1057/9780230283084>

HALLIDAY, M. A. K. Part A. In: M. A. K. HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989, p. 1-49.

_____.; HASAN, R. **Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

_____.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold. 2004.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto: Brasília**, v.16, n.69, jan./mar. 1996.

MARTIN, J. R.; WHITE, P.R.R. **The language of evaluation: appraisal in English**. London: Palgrave Macmillan, 2005.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A**, v.24, n.2, 2008. p. 341-383.

ROSSI, A. Gradação na descrição de gêneros discursivos em livros didáticos de língua inglesa: uma análise de avaliatividade. **Entreletras: Araguaína/TO**, v.3, n.1, 2012. p. 138-152.

SCHERER, A. S. **Engajamento e efeito de monologismo no gênero notícia de popularização científica**. 2012, 167f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria. 2013.

SOBRINHO, R. de S. **A importância do ensino de Biologia no cotidiano para o cotidiano**. 2009, 40f. Monografia (Licenciatura em Biologia). Faculdade Integrada da Grande Fortaleza, Ceará. 2009.

SOUZA, A. B. **A multimodalidade no livro didático de inglês como língua estrangeira: padrões de representação narrativa e de interação**. 2011. 108f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SWALES, J. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1. ed., 1990.

TICKS, L. K. **Contribuições da análise de gênero para o estudo de conceitos de linguagem em livros didáticos e no discurso de professoras de inglês.** 2003. 160f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

VIAN JR, O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa:** estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema da Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

ANEXOS

Anexo 1 – Seção de apresentação do livro didático de língua inglesa

Prime (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2010)

Prezado (a) Aluno (a),

Bem-vindo(a) ao *Prime!* Você deve estar se perguntando: “ Por que *Prime?*”

Para você compreender a coleção que vai orientar seus passos no aprendizado de inglês, o melhor a fazer é desvendar o seu nome. *Prime*, como adjetivo, quer dizer *fundamental, primordial, mais importante*. Como é a necessidade de se saber inglês nos dias de hoje! *Prime* também quer dizer *primeiro, original*, e representa bem essa coleção, que é inédita ao abordar assuntos de seu interesse de uma forma inteligente e altamente inovadora. *Prime*, como verbo, tem o sentido de preparar, aprontar, munir e prover. Essa coleção vai ajudar você a se preparar para compreender e se expressar na língua inglesa, além de proporcionar oportunidades para que você amplie seus conhecimentos sobre si, sobre sua própria cultura e sobre outras culturas pelo mundo, munindo-o (a) instrumentos para se posicionar criticamente frente às questões pessoais, sociais e profissionais do seu dia a dia, local e globalmente.

Você, prezado(a) aluno(a), é o (a) principal agente dessa coleção. Por isso, cada unidade começa pelo que *você* tem a dizer. Seu conhecimento de mundo e suas opiniões são extremamente importantes para auxiliar na compreensão de textos orais e escritos dos mais diversos gêneros textuais. Ao longo da coleção, você vai aplicar estratégias de aprendizagem para compreender o que lê e ouve, ampliar o seu vocabulário e fazer escolhas para aprender melhor. Para aprofundar seu conhecimento linguístico, você vai analisar exemplos da língua em seu uso real. Além disso, vai desenvolver gradualmente sua habilidade de expressão oral e escrita em situações de comunicação similares àquelas que podem ser encontradas dentro e fora da sala de aula, hoje ou futuramente. Enfim, a coleção *Prime* auxilia você a construir o seu próprio conhecimento, a aplicá-lo, consolidá-lo e avaliá-lo em contextos diversos.

Ao mesmo tempo que aprende a língua inglesa, você desenvolverá sua autonomia como aprendiz, o que lhe valerá por toda a vida. Para auxiliá-lo(a) nesse processo, a coleção valoriza e incentiva o uso de vários recursos tecnológicos para a aprendizagem, consolidação, pesquisa e interação na língua inglesa. Esperamos que, ao final de cada aula, você se sinta ainda mais *Prime* e *Prime* forever!

As autoras

Anexo 2 – Seção de apresentação do livro didático de biologia

Biologia das células (MARTHO; AMABIS, 2009)

Apresentação

Prezado estudante, prezada estudante

A Biologia é uma das ciências de maior destaque e uma das mais promissoras do século XXI. Conhecer a natureza da vida é cada vez mais importante para o exercício pleno da cidadania e para ajudar a preservar o ambiente em que vivemos.

Neste volume são abordados, principalmente, os conhecimentos científicos sobre o mundo invisível a olho nu, que é o das moléculas e das células. Conhecer a organização microscópica dos seres vivos é a base para compreender as manifestações da vida em seus mais diversos níveis, desde o organismo até a biosfera.

Visando tornar o estudo mais motivador, apresentamos novas descobertas científicas, suas aplicações tecnológicas e os debates entre os cientistas nas fronteiras do conhecimento.

A Biologia é desafiadora, pois há muitos conceitos e processos a compreender, o que exige dedicação e paciência. Considere este livro um parceiro nessa ambiciosa empreitada que é desvendar os segredos da vida.

Note que, no início de cada seção dos capítulos, sugerimos habilidades a serem desenvolvidas e apresentamos os conceitos que consideramos mais importantes, destacados em azul. Eles são diretrizes para tornar seu estudo mais focalizado e eficiente.

O estudo requer rigor conceitual, mas procuramos tornar o texto do livro o mais leve e ilustrado possível.

O quadro **Ciência e cidadania** ajuda na compreensão do poder da ciência e da maneira como ela está presente no cotidiano de nossas vidas.

Faça as atividades propostas e teste seus conhecimentos; reveja os conceitos sempre que surgirem dúvidas. Para agilizar a revisão, consulte o índice remissivo, apresentado ao final do livro.

Temos certeza de que seus esforços serão recompensados. Além de se sentir seguro e preparado para provas e exames, você passará a ter uma visão mais ampla da natureza. Os conhecimentos que você irá adquirir o ajudarão a ver relações entre fatos aparentemente desconexos, e você sentirá o prazer de ser parte integrante desse enorme organismo que é o planeta Terra.

Os autores.

Artigo recebido em: 15.02.2014

Artigo aprovado em: 24.03.2014

Narrativas e crenças de alunos universitários de língua inglesa: o processo de ensino-aprendizagem visto pelo olhar dos aprendizes

University English learners' narratives and beliefs: the teaching-learning process from the students' perspective

Marília dos Santos Lima*
Tássia Lutiana Severo Pires**

RESUMO: Este artigo apresenta questões relevantes para a aprendizagem de inglês no contexto brasileiro, a partir dos resultados de uma pesquisa¹ realizada com alunos universitários, tendo como objetivo averiguar suas experiências na escola regular e as crenças que abrangem o processo de aprendizagem do idioma, com o propósito de traçar um perfil dos estudantes envolvidos em pesquisa sobre o papel da colaboração na aprendizagem de língua estrangeira. Suas histórias expõem dificuldades, desejos e estratégias de aprendizagem. A partir das análises das narrativas, busca-se contribuir para a reflexão de alunos, de professores e de pesquisadores sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas. Experiências de aprendizagem. Língua inglesa. Crenças.

ABSTRACT: This article reports on relevant issues concerning the learning of English in the Brazilian context from a research done with university students. This research aims to discover their experiences in the regular schools, as well as their beliefs about the factors that are related to the learning process in order to establish the profile of the students involved in the research about the role of the collaborative tasks in foreign languages learning. Their stories show their difficulties, desires and strategies to learn the language. The analyses of the narratives may contribute to students', teachers' and researchers' reflections about the teaching-learning process.

KEYWORDS: Narratives. Learning experiences. English language. Beliefs.

1. Introdução

Muitos alunos universitários passam boa parte de suas vidas acadêmicas se preparando para seguir uma carreira profissional. São anos de afino de estudos e dedicação. Entretanto, essa trajetória como estudantes já tem início muito antes do ingresso em uma instituição de ensino superior. Suas histórias como aprendizes em ambientes formais iniciam logo que

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. Doutora em Linguística Aplicada pela University of Reading, Inglaterra; pós-doutorado em Linguística Aplicada pelo Ontario Institute of Studies in Education - University of Toronto. Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq 'Ação colaborativa e as tarefas pedagógicas no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras'. Email: marialim@unisinos.br

** Bolsista de Iniciação Científica - UNIBIC (UNISINOS). Email: tassia_sp@hotmail.com

¹ Este estudo faz parte do projeto de pesquisa *A colaboração como propulsora de aprendizagem de línguas em ambiente digital*, coordenado pela pesquisadora Marília dos Santos Lima do Programa de Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. O projeto de pesquisa possui apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) através do Edital Pesquisador Gaúcho 2012.

ingressam na escola e, algumas vezes, antes mesmo dessa fase. Um exemplo disso é a aprendizagem de língua inglesa, em que crianças já podem ter um contato com o idioma por meio de músicas, brincadeiras e na mídia de forma geral. Todavia, na maioria das vezes, não há uma reflexão por parte desses sujeitos em formação quanto a suas experiências vivenciadas ou crenças que cultivam ao longo desse percurso.

No entanto, tem havido, nos últimos anos, um movimento crescente no interesse por parte da linguística aplicada (LA) pelas histórias dos aprendizes, tanto no Brasil quanto no mundo (BARCELOS, 2006). Em nosso país, uma das pioneiras nessa área é a Professora Dra. Vera Paiva (UFMG), a qual é responsável por coordenar o projeto AMFALE. Tal projeto envolve pesquisadores nacionais e internacionais, os quais compilam narrativas de estudantes e professores de línguas. No exterior, um nome de destaque é Murphey, que desde 1997 vem trabalhando com histórias de aprendizes de língua inglesa. Barcelos, por sua vez, nos mostra que as narrativas podem nos servir como uma ponte para a compreensão das crenças dos aprendizes (2006).

Visando a contribuir para a literatura na área de formação docente, a proposta do estudo aqui relatado é a de investigar as experiências de aprendizagem de alunos universitários a fim de verificar como essas experiências afetam seu desenvolvimento no curso de licenciatura para, por fim, sugerir como todas essas experiências formam suas crenças. Essas experiências e crenças foram estudadas através da análise de suas narrativas e de suas demais falas (oriundas de perguntas complementares nas entrevistas, uma vez que essas são semiestruturadas), de alunos universitários do curso de licenciatura em Letras- inglês e Letras- português/inglês de uma universidade privada no sul do país, gravadas em áudio e posteriormente transcritas e analisadas. A seguir, explanaremos acerca da fundamentação teórica que permeia essa pesquisa, tendo como ponto de partida os conceitos de narrativas e crenças.

2. Arcabouço teórico

2.1 Princípios socioculturais

O presente trabalho está fundamentado na teoria sociocultural de Vygotsky (1978), o qual concebe a interação, a comunicação e a colaboração entre os indivíduos como elementos essenciais para que a aprendizagem efetivamente aconteça, dentro de um determinado contexto social. Do mesmo modo, Mitchell, Myles e Marsden (2013) defendem que a construção do

conhecimento é mais facilmente realizada através da comunicação dialógica, e essa abrange também as formas linguísticas.

Lantolf (2000), seguidor das ideias vygotskianas, dedica-se a aplicar as ideias do autor para explicar a aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE) e segunda língua (doravante L2), pois acredita que a interação pode ser uma grande facilitadora para o seu desenvolvimento. Ele sugere que as formas de pensamento são organizadas a partir das relações sociais e dos artefatos construídos na cultura na qual o sujeito está inserido (LANTOLF, 2004 apud LIMA E COSTA, 2010). Na visão da teoria sociocultural, os artefatos compreendem a atividade humana e todos seus componentes, tais como aspectos materiais ou conceituais. Dentre esses artefatos, a linguagem se faz presente (COLE, 1996 apud LIMA E COSTA, 2010). A partir dela, o significado é construído colaborativamente e só então é internalizado pelos sujeitos interagentes, isto é, parte de um movimento interpsicológico (externo) para um movimento intrapsicológico (interno). Em síntese, a comunicação entre os participantes é vital para que eles consigam, de fato, apropriar-se do uso da língua.

Outro conceito fundamental na teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1978) é o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Segundo Mitchell e Myles (2004), ela envolve a parte do cérebro onde o aprendiz tem o domínio de uma habilidade, a qual o aprendiz não consegue exercer sozinho, mas que pode ser expandida caso receba um suporte ou andaimeito (termo originado do inglês *scaffolding*). Através do andaimeito, o aprendiz recebe auxílio tanto de um especialista como de outro aprendiz, e ambos arquitetam um diálogo colaborativo, o qual pode ocasionar aprendizagem. Lantolf (2000) também argumenta que a união colaborativa entre os aprendizes pode propiciar-lhes o desenvolvimento de suas habilidades, sendo esse outro benefício da ZDP para a sua aprendizagem.

A teoria sociocultural é significativamente atrelada ao estudo de crenças, conforme pondera Alanen (2003), uma vez que essas possuem origem interacional e social. Sob essa perspectiva, elas são vistas como artefatos culturais que também têm a função de mediar as atividades humanas.

2.2 A pesquisa narrativa e o ensino-aprendizagem de línguas

Quando pensamos em narrativa, uma gama de definições vem à nossa mente. Paiva (2005) nos diz que, entre outras acepções, ela pode ser entendida como um relato fictício ou verdadeiro, como um conto, uma história ou relatos do passado, podendo também ser uma

sucessão de eventos lógicos e cronológicos. Beattie (2002) defende a ideia de que as narrativas mostram as maneiras peculiares e criativas das pessoas em lidar com seus desafios e dilemas. Elas nos permitem refletir sobre nossas experiências e reconstruí-las, com base em novas experiências e percepções. Pavlenko (2001) advoga que a magnitude da importância das narrativas está no fato de ela se apresentar como “uma fonte única de informações sobre motivações, experiências, lutas, perdas e ganhos” (p.213).

A construção da realidade por meio das narrativas tem sido foco de interesse de pesquisadores nos diversos campos do saber. Paiva (2007 b) cita Labov e Waletzky (1967), na linguística; Todorov (1979) na literatura; Schafer (1992) na psicanálise; Brown (1993) em estudos sobre tecnologia da informação; Reissman (1993) em estudos sociais; Geertz (1995) na antropologia; Abma (1998) na área da saúde, e Bruner (2002) na psicologia.

Segundo Barcelos (2006), a pesquisa narrativa na área da Linguística Aplicada é um movimento que não data de muito tempo e pertence a um movimento mais extenso de estudos que abrangem as experiências e narrativas de aprendizes e professores de línguas. A autora ainda ressalta que a investigação das experiências dos aprendizes possui relação direta com suas crenças, na medida em que as narrativas são consideradas como o método mais eficaz de averiguação, ratificando o pensamento de Paiva (2007b) de que elas permitem aos próprios aprendizes darem sua visão sobre seu processo de aprendizagem da língua. Tal premissa vai ao encontro de um dos objetivos do trabalho aqui referido, qual seja, verificar algumas das crenças dos alunos participantes do projeto mencionado anteriormente.

Muitos estudos que utilizam a pesquisa narrativa alicerçam-se nos autores canadenses Jean Clandinin e Michael Connelly, os quais servem como referência no contexto educacional, abrangendo, inclusive, a área da Linguística Aplicada. Para eles, as narrativas são, concomitantemente, o fenômeno investigado e o método de compreender experiências (CLANDININ; CONNELLY, 2000), visto que, conforme asseveram, as narrativas são um termo chave na pesquisa narrativa. Na visão dos autores, ao narrarmos uma experiência, temos essa experiência narrada como fenômeno investigado e é enquanto narramos que refletimos acerca de tal fenômeno e produzimos sentidos sobre o mesmo. O narrar, portanto, é o recurso do qual dispomos para obter a experiência (o fenômeno) como objeto de estudo e é, simultaneamente, o método investigativo que utilizamos para interpretá-la. No estudo narrativo, de acordo com Clandinin e Connelly (2000), o pesquisador não apenas coleta informações, mas também se envolve no processo narrativo, pois ele pode fazer conexões das histórias relatadas com suas

próprias histórias, revivendo-as. Esses atrelamentos entre experiências são importantes, pois podem abrir novas possibilidades para o futuro (KARLSSON, 2008).

Em síntese, na perspectiva de Clandinin e Connelly (2000), a narrativa é caracterizada como sendo “uma forma de compreender experiência” (p.20). Do mesmo modo, sugerem que o conceito de *continuidade* de Dewey (1938) assinala o vínculo existente entre nossas experiências: as passadas nos conduzem para as atuais, as quais influenciam, de algum modo, a qualidade das experiências do futuro. Ainda baseando-se em Dewey, os autores acreditam que a “educação e estudos educacionais são uma forma de experiência” (p.18) e, sustentados em tal ideia, recomendam que “a experiência educacional deve ser estudada narrativamente” (p.19).

2.3 As crenças no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

As crenças acerca da aprendizagem de línguas no Brasil tem sido foco de investigação desde os anos 90, embora já viesse sendo objeto de interesse no exterior desde os anos 80 (BARCELOS, 2004). Todavia, a autora salienta que esse conceito não é específico da Linguística Aplicada, haja vista que já vinha sendo explorado em outras áreas do conhecimento, tais como antropologia, psicologia, educação e filosofia. Esse interesse é totalmente justificável, pois, conforme assevera Barcelos (2007, p.113) “o conceito de crenças é tão antigo quanto nossa existência, pois desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo”. De um modo geral, crenças, na visão da referida pesquisadora, são compreendidas como ideias e pensamentos que construímos e as visões que temos de mundo, as quais possuem origem em nossas experiências. Tais ideias podem sofrer interferências e passar por um processo de mudança, bem como podem passar por um processo de (re) significação (BARCELOS, 2006; 2007).

Entretanto, embora as crenças estejam presentes na humanidade desde os tempos primórdios, definir o termo tem sido uma tarefa complexa, sobretudo na área de LA (BARCELOS, 2004). Isso se dá em razão de o termo possuir uma diversidade de definições. Adotamos aqui a acepção utilizada por Barcelos (2001) de que crenças compreendem as opiniões e as ideias que alunos e professores carregam consigo acerca de como se dá o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Tal concepção vai ao encontro da nova proposta da LA, de que o foco deve centrar-se no processo, e não somente na linguagem ou no produto (BARCELOS, 2004).

O estudo das crenças a respeito do ensino e aprendizagem de línguas abre-nos caminho para compreender o desencadeamento desse processo em múltiplos aspectos. Barcelos (2001), por exemplo, declara que uma das características mais proeminentes das crenças é a sua capacidade de influenciar o comportamento das pessoas. Em relação ao aprendiz de línguas, elas nos possibilitam entender também suas ações (BARCELOS, 2007), as quais contemplam as estratégias que utilizam a fim de aprender o idioma, bem como suas atitudes e motivações em relação ao dito procedimento (RILEY, 1997). Por sua vez, Horwitz (1990) traz a perspectiva de que algumas crenças podem causar ansiedade em muitos alunos ao aprender uma língua estrangeira. Portanto, ao compreendermos as crenças dos alunos, não estamos apenas revelando o que há em seu ser, mas também temos a oportunidade de caminharmos com eles na busca por seus objetivos, a partir do momento que entendemos o que fazem para alcançá-los e o que sentem em relação a esse percurso de aprendizagem.

Todavia, além de haver um processo de elucidação e compreensão das crenças dos aprendizes, é imprescindível que o professor também se conscientize e reflita sobre suas próprias crenças. Ele deve saber conciliá-las com as dos seus educandos, a fim de evitar dissabores em sala de aula, isto é, desviar-se de atritos que elas podem causar ao divergirem (BARCELOS, 2004). A autora ainda postula que os professores devem criar espaços de reflexão da turma, onde os alunos tenham a chance de pensar sobre suas crenças, não só sobre o ensino, mas todos os tipos de crenças, tanto suas como de outrem. Dessa forma, os estudantes se constituem não apenas como alunos e futuros docentes (condição na qual se encontram os sujeitos da presente pesquisa), mas também como seres humanos participantes ativos de uma sociedade.

Em um determinado momento da vida de alunos (e também, de professores), algumas de suas crenças sofrem mudanças, pois, como asseguram Kalaja e Barcelos (2003), essas são dinâmicas, estando propensas a mudanças que demandam um determinado período de tempo para sua concretização, bem como mudanças ocorridas dentro de uma mesma circunstância. Elas têm origem nos contextos de interação e nas relações que estabelecemos uns com os outros, bem como são baseadas nas transformações de nossas experiências e na forma como essas também nos transformam. Portanto, elas não se mantêm na mente por um tempo definitivo, mas são alteradas e desenvolvidas a partir de nosso engajamento social (KALAJA; BARCELOS, 2003). De acordo com Alanen (2003), sendo elas um tipo de conhecimento idealizado sobre o

ensino-aprendizagem de línguas, estão sempre se reconstruindo, tanto verbalmente como apenas no pensamento do aprendiz.

Entretanto, há alguns percalços no caminho para a mudança, devido ao fato de que, para muitas pessoas, o desafio de mudar apresenta muitas dificuldades (BARCELOS, 2007). Um desses entraves é a natureza das crenças, pois, apresentando uma estrutura emaranhada como o de uma teia, as crenças são compiladas em crenças centrais (enraizadas) e periféricas, sendo que aquelas tendem a ser mais difíceis de serem modificadas do que estas (ROKEACH, 1968 apud BARCELOS, 2007).

Pajares (1992) entende que o primeiro passo para que o indivíduo realmente consiga mudar sua crença é a sua percepção de que essa não mais o satisfaz. Corroborando a dita ideia, Kudiess (2005) acredita que, caso a mudança se faça necessária, a pessoa precisa explicitar e refletir sobre suas crenças. No que tange ao aluno de Letras, a conscientização do que acreditam acerca da linguagem e do ensino-aprendizagem de línguas é crucial para o seu futuro, pois isso refletirá na maneira como atuará como professor (BARCELOS, 2007). Portanto, embora a mudança possa demandar tempo, ela muitas vezes torna-se fundamental, pois crenças negativas podem acarretar em consequências calamitosas e, muitas vezes, irreversíveis.

2.4 Estudos sobre narrativas e crenças de aprendizes de língua inglesa

O uso de narrativas como método de investigação das experiências de aprendizes de línguas tem ganhado força no Brasil com trabalhos como os de Barcelos (2006), Paiva (2007b), Aragão (2008), e no exterior destacam-se estudos como os de Murphey (1998), Swain e Miccoli (1994).

Paiva (2007b) propôs-se a analisar as narrativas de alunos de Letras e, fundamentando-se na teoria do caos, constatou que os alunos alimentam uma grande vontade de desenvolver suas habilidades orais. Para tanto, com diferentes níveis de autonomia, buscam aprender a língua não apenas em sala de aula, mas também em outros contextos de seu cotidiano. Aragão (2008), por sua vez, investigou como as emoções interferiram no desenvolvimento de tais habilidades com acadêmicos iniciantes. Ele verificou que os alunos sentiam-se reprimidos em falar por medo de serem avaliados e julgados pelo professor e por colegas, dando continuidade às experiências desagradáveis que vivenciaram previamente ao seu ingresso na universidade. De forma similar, Swain e Miccoli (1994) averiguaram o processo de aprendizagem de uma aluna japonesa de inglês no Canadá, a qual percebeu que não conseguia participar de tarefas

colaborativas devido a aspectos emocionais. Após passar por uma fase de depressão e ansiedade, a aluna superou essa dificuldade, sentindo-se valorizada pelos colegas.

Murphey (1998) fez com que os alunos do primeiro ano de universidade de Nanzan, no Japão, através de suas narrativas, refletissem sobre sua própria aprendizagem. Tais narrativas foram reunidas em livretos para serem distribuídos entre aprendizes de idades e culturas semelhantes, para que também pudessem refletir sobre sua aprendizagem.

No que concerne à investigação de crenças, Barcelos (2006) verificou, através de narrativas de alunos do terceiro ano do curso de Letras e de Secretariado, que esses consideram a escola pública como um lugar não promotor de aprendizagem, em oposição ao curso de idiomas, espaço que acreditam ser essencial para que possam efetivamente aprender a língua. Suas crenças são formadas a partir de experiências que presenciaram em ambas as instituições. Ademais, a autora pôde constatar que as experiências dos estudantes antes de seu ingresso na universidade influenciam suas primeiras experiências nesse ambiente, como no estudo citado anteriormente de Aragão (2008).

3. Questões Metodológicas

Relembrando, este artigo é um recorte de um projeto maior, de cunho qualitativo no qual, utilizando ferramentas tecnológicas, os alunos engajam-se em pares para realizar tarefas pedagógicas que têm como principal propósito estimular aprendizagem através da colaboração, a qual envolve o apoio que oferecem um ao outro e a reflexão acerca de suas produções. Os acadêmicos são do curso de Letras- inglês e Letras- português/inglês, de níveis pré-intermediário e intermediário. Tal projeto é desenvolvido em uma universidade da rede particular da região sul do Brasil, e estende-se até o ano de 2015.

Com o propósito de estabelecer o perfil dos alunos participantes do projeto, foram gravadas 15 narrativas, em que os estudantes relatam suas histórias de aprendizagem, evidenciando suas crenças concernentes a vários aspectos do processo. Sua faixa etária varia entre dezessete e vinte e oito anos, ressaltando-se um caso de uma aluna de cinquenta anos.

As narrativas – as quais, para fins de análise, tiveram seus dados reduzidos a conceitos e ideias chaves, atentando para as palavras proferidas pelos participantes – foram produzidas a partir de entrevistas² individuais semiestruturadas, posteriormente transcritas e analisadas. É

² Vide apêndice.

importante ressaltar que foi estabelecido um vínculo de confiança entre a pesquisadora incumbida de conduzir as entrevistas e os entrevistados. Dessa forma, criou-se uma atmosfera onde se sentiram substancialmente confortáveis a falar abertamente, livres do receio de serem avaliados ou qualquer outro tipo de bloqueio emocional. Com o intento de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, os quais nos outorgaram o uso de suas entrevistas para fins de pesquisa, optamos pela adoção de nomes fictícios. Assim, procurou-se respeitar a fidedignidade da linguagem nos depoimentos dos participantes, com suas possíveis supressões, informalidades e demais desvios da norma culta da língua portuguesa, visando-se manter, assim, a veracidade do conteúdo dos dados coletados. Com vistas à análise dos trechos selecionados, procurou-se seguir a sugestão de Riessman (2008), o qual é citado por Barkhuizen (2013), de combinar o conteúdo das narrativas com sua análise estrutural, a qual inclui, por exemplo, sequência de eventos, escolha de palavras e coerência textual (RIESSMAN, 2008 apud BARKUIZEN, 2013). Por fim, é importante ressaltar que há momentos em que é trazida apenas uma passagem, em outras, porém, mais do que uma. O fato de trazer mais do que uma é porque os exemplos precisam ilustrar o mesmo fator ou a mesma variável sendo analisada. Na próxima seção, traremos as falas dos colaboradores – os sujeitos de pesquisa – e sua respectiva análise.

4. Resultados evidenciados pelas narrativas

A análise das narrativas indicou que os alunos não tiveram experiências satisfatórias em relação a sua aprendizagem de língua inglesa na escola regular onde cursaram a disciplina. Os excertos aqui selecionados revelaram as consequências de tal aprendizado em termos de formação de crenças acerca dos elementos que abrangem seu aprendizado. Fatores como estagnação dos conteúdos, atividades não significativas desenvolvidas em aula e limitação dos métodos de ensino estão entre as principais lamentações dos alunos. As passagens apresentadas no decorrer desta seção refletem a insatisfação dos entrevistados:

(01) As aulas eram aquela abordagem clássica de tradução e livro didático e... Era só isso. Acho que todas as aulas eram a mesma coisa. Eu não via nenhum ponto muito positivo. Era uma aula assim que passava porque ninguém dava importância, nem eu – pra falar a verdade – porque a aula era super vazia. Eu sempre tive interesse por inglês assim – no ensino médio em diante que eu comecei a me interessar – mas na aula eu não prestava atenção. Eu tive uma professora durante meio semestre, ela tava saindo da escola, ela só ficou pra cobrir – a minha escola era por semestre – daí ela só ficou pra cobrir um semestre do segundo ano. Ai sim, ela incentivava a falar inglês durante a aula, porque ela tinha viajado, etc. Agora, as

outras professoras era uma coisa meio assim... Uma professora que eu tive durante o primeiro ano e o terceiro ano não era nem formada, ela era formada em português só – há milhares de anos – e ela não tava nem aí, ela tava lá só, abria o livro, mandava fazer exercícios, passava no quadro a gramática e deu...Era só isso. (Daniel)

(02) Eu, particularmente, nunca gostei das aulas do colégio, porque eu acho muito fraco, até pra quem não tem noção de inglês assim, porque eu me lembro que a primeira vez que eu tive inglês na escola foi na quinta série, eu acho, a partir da quinta série. E da quinta série até o ensino médio eu aprendi as mesmas coisas: verbo *to be*, daí de vez em quando alguém tentava ensinar o *present perfect*, mas nunca dava certo, né? Então, voltavam pro verbo *to be*... Mas é bem fraco assim, sabe? Até no ensino médio eu tive uma professora que passava filmes em português nas aulas, na aula de inglês, sabe? Era triste, então são coisas assim, que eu acho que tinha que melhorar mais, porque olha quanto tempo que tem pra aprender inglês na escola, e eles saem sem saber nada! (Fátima)

É explícito nas palavras proferidas por Daniel, o quão insignificante considerava sua aula de inglês, descrevendo-a não apenas como “vazia”, mas como “super vazia”, ou seja, aludindo que esse é um lugar onde nada – pelo menos de seu interesse – acontece. Ao caracterizar a abordagem como “clássica”, sugere que isso não é um fato recente, mas que vem se perpetuando há muito tempo. Com a exceção de uma professora que lhe proporcionou uma aprendizagem profícua, pois “[...] incentivava a falar inglês durante a aula [...]”, as outras se mostraram relapsas por não proporem tarefas mais atrativas, fato verificado quando diz “Agora, as outras professoras era uma coisa meio assim... [...]”. Esse “meio assim”, procedido por reticências, aponta para uma conotação negativa da caracterização das professoras as quais se referia. Um dos fatores que pode contribuir para tal desleixo é o despreparo dos professores, pois se espera que eles tenham, no mínimo, título de graduação para preparem-se na área em que atuam, mas, como o estudante relata ao proferir que “[...] não era nem formada, ela era formada em português só – há milhares de anos [...]”, uma docente de outra disciplina ministrava as aulas de inglês. Pondera-se que, talvez, essa profissional não fosse desleixada, estando “nem aí”, mas sim agia conforme a sua capacitação na língua-alvo permitia, uma vez que, novamente, “era formada só em português”.

Da mesma forma, destaca-se na declaração de Fátima a ênfase que ela dá ao demonstrar seu descontentamento quanto a sua experiência de aprender inglês na escola, ao dizer “[...] nunca gostei das aulas do colégio [...]” e, utilizando, como Daniel, um adjetivo bastante depreciativo, além de vir acompanhado de advérbios de intensidade que reforçam o tamanho de seu aborrecimento, classifica o ensino como “muito fraco”. Ela justifica essa afirmação

mencionando uma das reclamações mais frequentes entre os aprendizes de língua inglesa: o ensino exorbitante do verbo *to be*, salientando, ademais, que qualquer tentativa de avançar para outros conteúdos não obteria bons resultados. Manifesta sentimentos negativos perante sua experiência nessa instituição, de indignação e de tristeza, ao rejeitar o uso da língua materna – como no episódio do filme – e ao afirmar que a aprendizagem de inglês no final do período escolar é nula, ao alegar que os alunos “[...] saem sem saber nada!”. Talvez a não evolução dos conteúdos esteja relacionada ao fato de não haver uma variedade de métodos de ensino, conforme assinalado na passagem a seguir, na qual Fernanda discorre sobre as ações de sua professora de inglês em sala de aula:

(03) Eu creio que a professora se esforçava, porque trazia o rádio, ela passava atividades de *listening*, pra completar, ler o texto, ouvir o rádio e completar as palavras que os alunos entendiam ao ouvir, esse tipo de coisa. Então, ela se esforçava em fazer algo diferente, trazia música de vez em quando, e eu acho que isso era positivo. Mas, todos os anos, dali pra frente, a partir do momento em que eu comecei a estudar inglês, a metodologia foi sempre a mesma. (Fernanda)

Em um primeiro momento, a aluna reconhece o empenho da professora em proporcionar uma aula que contribuísse para uma boa aprendizagem da língua, ao asseverar que “[...] a professora se esforçava [...]”. Enfatiza, porém, em um segundo momento, que essa mesma aula já não oferecia mais um aprendizado proveitoso, em detrimento da sistematização da metodologia abordada, fato observado na última parte de sua fala, quando diz que “Mas, todos os anos, dali pra frente, a partir do momento em que eu comecei a estudar inglês, a metodologia foi sempre a mesma.”. É interessante perceber que mesmo atividades que chamam a atenção dos alunos – como no caso de Fernanda, por exemplo – quando realizadas repetidamente, causam frustração nos mesmos. Porém, para a maioria dos alunos, essa frustração é constante, conforme ilustrado nos fragmentos abaixo:

(04) Eu sempre estudei em escola pública-municipal ou estadual – então, eu acho que tinha aquela coisa de “Ah, vou passar esse básico aqui e era isso.”, sabe? Coisas como criar diálogos eu nunca tive, sabe? E isso é o mínimo, poxa, é uma língua, sabe? E não só assim aquela coisa de dar palavras soltas, “Ah, hoje a gente vai aprender os números. Ah, o verbo *to be*, mais uma vez.” (Viviane)

(05) No colégio não tinha muita coisa positiva, assim. Os professores não instigavam muito, era mais aquela coisa de repetição, né, e teve dois anos na escola que eu não tive inglês – que foi na sexta e na sétima série eu não tive inglês – porque não havia professores, né, falta de professores, porque era escola pública, né? Aí fiquei dois anos sem ter inglês. (Bruna)

Em relação à frustração, é nítida no depoimento de Viviane a queixa referente ao descaso dos professores em não aspirar à oferta de atividades bem elaboradas. Para ela, transcender o “básico” refere-se ao desenvolvimento das habilidades orais, à medida que ela não se pronuncia a respeito de atividades que envolvem as demais habilidades, ao lamentar “Coisas como criar diálogos eu nunca tive, sabe?”. Assim como para Bruna, a origem desses problemas jaz no tipo de instituição onde vivenciaram esses contratempos, qual seja, a escola pública, convergindo com o estudo de Barcelos (2006). Para Bruna, é natural que exista uma lacuna de aprendizagem, na medida em que a falta de professores é vista por ela como uma característica inerente a esse ambiente educacional, ao alegar “[...] porque não havia professores, né, falta de professores, porque era escola pública, né?”. O ímpeto pela produção na fala em língua inglesa emergiu na maioria das entrevistas realizadas na presente investigação, bem como nos estudos de Barcelos (2006) e Paiva (2007b). Na declaração a seguir é possível perceber a consequência da privação dessa habilidade na aprendizagem do aluno:

(06) Claro, eu tinha formação de ensino médio, de uma escola pública que me ensinava só verbo *to be* e alguns vocabulários, sabe? Sempre foi a base de dicionário... Mas essa foi a grande falha que eu tive, assim – não sei se foi minha falha – mas de não praticar o *speaking*. Isso eu não tive, assim, e é por isso que eu tenho dificuldade ainda em falar, embora eu saiba como falar a língua, mas no momento de falar, eu não sei o que acontece, alguma coisa estranha acontece. Quando eu tenho que falar em aula, por exemplo, tranca, tranca e não sei o que acontece, mas eu tenho certeza que é só questão de prática, sabe? (Luís)

Logo no início de sua narrativa, Luís procura justificar a sua dificuldade em falar a língua inglesa pelo fato de ter tido apenas uma “[...] formação de ensino médio, de uma escola pública [...]”, sugerindo, desse modo, que para aprender o idioma é necessário ir além desse tipo de instrução. O aluno afirma que essa carência em seu aprendizado na escola se reflete em seu comportamento referente ao seu desempenho na língua na faculdade, na medida em que não consegue se expressar oralmente, ao proferir “Quando eu tenho que falar em aula, por exemplo, tranca, tranca e não sei o que acontece [...]” - dificuldade também reportada nas pesquisas de Swain e Miccoli (1994), Barcelos (2006) e Aragão (2008) – evidenciando, desse modo, o princípio da continuidade proposto por Dewey (apud CLANDININ e CONNELLY, 2000). Possivelmente, o motivo para tal conduta esteja associado a um receio de ser avaliado pelos colegas e pelo professor, como relatado nos estudos de Aragão (2008).

Entretanto, corroborando os estudos de Paiva (2007 b) e Barcelos (2006), esses impasses no processo de aprendizagem da língua desperta nos alunos uma postura de agentes de seu

próprio aprendizado. Dessa forma, o ciclo da continuidade torna-se completo, na medida em que a experiência atual de relutância – causada pelas adversidades encontradas anteriormente na escola – remete a um futuro de tomada de ações na tentativa de superação dos obstáculos. Essa tomada de ações é demonstrada nos seguintes depoimentos:

(07) Eu tento conversar em inglês com meus amigos também, com os poucos que falam, pra eu tentar, mas eu só tenho um ou dois amigos que falam inglês. (Greice)

(08) Ouço muita música, vejo filmes com legenda em inglês, tento conversar em inglês com colegas e amigos que sabem para exercitar, leio e faço exercícios (quando dá). (Vítor)

(09) Eu sempre ouvi música, eu canto muito mal, mas eu canto a letra certinho, viu? Eu acho que é o que me fez conseguir falar em inglês. Eu conseguia entender, conseguia ler, mas falar era muito triste. Eu acho que conseguir cantar a letra da música me ajudava a dar aquela fluência assim, a fazer uma frase toda, sabe? (Viviane)

Nos excertos 7 e 8, Greice e Vítor apontam para a existência de interlocutores com quem têm a oportunidade de praticar a fala em língua inglesa, evidenciada quando aquela diz “Eu tento conversar em inglês com meus amigos também [...]”, e quando esse diz “[...] tento conversar em inglês com colegas e amigos que sabem para exercitar [...]”. Essa importância que os alunos conferem à comunicação com outros falantes da língua no desenvolvimento de suas habilidades orais vai ao encontro da teoria sociocultural de Vygotsky (1978), a qual, conforme citado anteriormente, é imprescindível para que a aprendizagem de fato aconteça. Vítor ainda menciona outras fontes de insumo, tais como músicas, filmes e leituras, ressaltando que a produção escrita (“fazer exercícios”) só é realizada quando possível, implicando que essa não é uma das prioridades em seu aprendizado.

Similar ao observado nos exemplos 07, 08 e 09, outra dimensão é observada no exemplo (10) em que, para a participante Viviane, praticar a fala na língua-alvo teve como principal elemento propulsor a música. Através da música, a tristeza de não conseguir falar foi superada. Ela continua a discorrer sobre essa conquista:

(10) Eu tenho um amigo que tá tentando aprender inglês e tá se esforçando pra caramba. Tá fazendo curso, tá estudando muito, muito, muito. Ele quer muito, ele quer viajar agora e ele tem que ter proficiência, e ele não sabia nada, assim. É muito pouco tempo, então ele tá se esforçando bastante, e é isso que eu digo pra ele: “Olha só, eu consigo aprender muito inglês através de música, porque que tu não faz isso também?”, sabe? Eu queria que ele tentasse também fazer isso, mesmo que isso não dê certo pra ele, mas que ele tente, sabe? (Viviane)

Viviane, uma das poucas participantes que afirmam não ter dificuldade em se comunicar oralmente em sala de aula, ao perceber a eficiência do método utilizado para superar as dificuldades de aprendizado, não o limita apenas para si própria. Ela, muito antes pelo contrário, procura compartilhar seu sucesso com um amigo que aspira adquirir proficiência na língua, aconselhando-o a seguir sua técnica. Isso é evidenciado nas palavras de seu discurso direto “Olha só, eu consigo aprender muito inglês através de música, porque que tu não faz isso também?”. Na última sentença de seu testemunho, mostra intensidade da confiança nesse instrumento ao evidenciar seu grande desejo que seu amigo também o adote, ressaltado no fragmento “[...] mesmo que isso não dê certo pra ele [...]. Esse tipo de veemência é igualmente identificado no seguinte relato:

(11) Quando eu entrei aqui, eu não entrei cru, teve gente assim que entrou bem pior do que eu, mas logo na primeira aula eu vi assim que tinha pessoas com uma facilidade muito maior do que eu, e eu tive que dar um jeito, né? Então, eu pensei: “Vamos ler, vamos escutar!”, o que eu vi de filmes sem legenda, tu não tem noção, de pausar assim a cena e voltar três, quatro vezes, enfiar a orelha assim na televisão, pra ouvir cada palavra e ir tentando... (Daniel)

Daniel, ao dar-se conta de que poderia estar em desvantagem em relação aos colegas, ao narrar “[...] logo na primeira aula eu vi assim que tinha pessoas com uma facilidade muito maior do que eu [...]” procurou imediatamente suprir sua necessidade de produção oral, ao ter “que dar um jeito” e, decidido a reverter essa situação, procurou o meio que acreditava ser mais eficaz: filmes legendados. Ao dizer “[...] o que eu vi de filmes sem legenda, tu não tem noção, de pausar assim a cena e voltar três, quatro vezes, enfiar a orelha assim na televisão, pra ouvir cada palavra e ir tentando...” chama a atenção para o vigor e a urgência com que ele segue essa ferramenta e sua persistência em utilizá-la tantas vezes quanto forem necessárias para tornar-se oralmente competente.

Essas estratégias condizem com as crenças dos entrevistados sobre suas concepções a respeito de um bom aprendiz de inglês, conforme será discorrido a seguir. De acordo com Richardson (1996 apud BARCELOS, 2006), além de as crenças influenciarem diretamente as ações que exercemos, essas também podem mudar crenças já existentes ou originar novas crenças. Essa relação de influência é comprovada a partir do momento em que os métodos de estudos – como, por exemplo, os referidos pelos alunos anteriormente – determinam suas percepções em relação ao que acreditam ser um bom aluno de inglês. Averiguemos algumas dessas crenças:

(12) É um também que vai atrás, né? Que tenta assistir os filmes, tenta ouvir as

músicas e ver em inglês o que se relaciona. Quando ele acha uma coisa curiosa e ele não só passa por cima, tipo: “Ah, que curioso! Mas não sei, vou ver depois.”. Então, ele vai perguntar pros professores, ele busca coisas na internet, livros, porque que isso é assim... (Karla)

(13) O bom aluno de inglês é o que se dedica através dos meios que tem (DVDs, músicas, colegas que falam, redes sociais, etc.) para este aprendizado, não pensa que vai usar esta língua quando for viajar ou coisa parecida e sim utiliza hoje, agora, quando pode. (Vítor)

(14) Pra mim, um bom aluno de inglês é o que é dedicado, né, não precisa ser cem por cento dedicado, porque ninguém consegue. Mas assim, que se esforce um pouco, que tenha dúvidas, que tente fazer alguma coisa por conta em casa, ou até olhando filmes ou músicas, que busca... Aquele que busca, pra mim, esse é um bom aluno. (Gisele)

Reitera-se, por meio desses depoimentos, a percepção da importância da autonomia para o sucesso na aprendizagem. Para eles, buscar oportunidades de aprender fora da sala de aula é uma característica primordial do bom aprendiz do idioma, pois mantém, dessa forma, contato constante com a língua. Tais constatações são verificadas sobretudo no princípio das falas 12, 13, respectivamente: “É um também que vai atrás, né?”, “O bom aluno de inglês é o que se dedica através dos meios que tem [...]” e, em Gisele, quando sinaliza que o bom aluno de inglês “[...] tente fazer alguma coisa por conta em casa [...]”. Destaca-se, ainda, na fala de Vítor, a menção ao uso de “DVDs”, “músicas”, “redes sociais”, ao listar os “meios” pelos quais o aluno se dedica, confirmando, assim, que o ensino de língua estrangeira através das ferramentas digitais pode envolver o aluno ainda mais no aprendizado da mesma, uma vez que ele já se encontra inserido em uma sociedade tecnologicamente globalizada. Karla ainda inclui os professores nesse processo, ao afirmar que o bom aluno de inglês também “[...] vai perguntar pros professores [...]” quando “ele acha uma coisa curiosa”, sugerindo que os estudantes podem encontrar no educador um apoio, e não um agente a ser excluído na luta pelo aprendizado.

Uma característica inerente às crenças, conforme assevera Barcelos (2006; 2007), é o seu caráter experiencial, isto é, elas são oriundas de nossas experiências de aprendizagem. Conforme verificado anteriormente nas amostras a respeito das experiências dos entrevistados na escola regular – sobretudo pública – constatou-se que os alunos não desfrutaram de uma enriquecedora aprendizagem, constituindo, desse modo, por fim, uma imagem negativa das aulas e, embora velado em algumas narrativas, dos professores de inglês dessas instituições. Por conseguinte, isso fez com que os entrevistados formassem crenças que abrangem

características opostas a tais elementos- a saber, aula e professor- como elucidam os seguintes trechos:

(15) Tem que ser dinâmica, talvez, às vezes, escapar um pouquinho só da gramática e falar – claro – em inglês, né? Falar sobre o que tu fez no final de semana, pra chamar a atenção deles também, né? Não ficar só na gramática, acho que tem que ter bastante interação entre o professor e os alunos e os alunos com eles mesmos, eu acho que isso também é bem importante e que seja divertida, né? Que não seja uma coisa muito monótona, muito repetitiva, muito mecânica. (Fátima)

(16) Uma boa aula de inglês acho que tem que envolver cotidiano, coisas que acontecem, coisas reais. Eu percebo hoje, é que tu fala, por exemplo, *o mar é azul*, pra ensinar cores, pra ensinar vocabulário, e isso não se encaixa em nenhum contexto. Acho que uma aula de inglês hoje pode trabalhar com pontos de coisas que os próprios alunos estudam, né, ou veem na sociedade ou veem na comunidade em que eles vivem e usar a língua pra isso, usar a língua pra se posicionar, pra criticar, pra analisar... Coisas que acontecem, e não frases soltas, vocabulário solto, coisas que ninguém sabe da onde veio ou só pra adquirir vocabulário. Então, eu acho que a aula de inglês tem que ter contexto. Ela tem que ter um contexto social, ela tem que estar engajada com a rotina e com o cotidiano do aluno, coisas que eles vivenciem, que eles possam opinar e possam participar. (Vítor)

As aulas que não promoveram o desenvolvimento da oralidade, conforme verificado em relatos anteriores, contribuíram para a formação da crença de que as aulas devem girar em torno da prática oral, a qual é clamada por Fátima quando ela diz que, na aula de inglês, deve-se “[...] falar – claro – em inglês, né?”. As situações interacionais – apontadas por ela ao dizer que a aula de inglês “[...] tem que ter bastante interação entre o professor e os alunos e os alunos com eles mesmos [...]” são vistas como o meio mais eficaz para se atingir o êxito na oralidade. Nesse contexto, a interação – a qual é considerada a melhor alternativa para “não ficar só na gramática” – deve abranger assuntos pertinentes à realidade dos alunos. Vítor ainda clama por uma aula que o ajude a se preparar para a vida em todos os seus âmbitos, e que não seja apenas um conjunto de palavras e frases desconexas que não tenham relação alguma com sua existência fora da sala de aula, como explicitado, por exemplo, no trecho do depoimento 16 em que ele diz “Então, eu acho que a aula de inglês tem que ter contexto. Ela tem que ter um contexto social, ela tem que estar engajada com a rotina e com o cotidiano do aluno, coisas que eles vivenciem, que eles possam opinar e possam participar.” Essa acepção de boa aula, averiguadas nos excertos 15 e 16, está intrinsecamente entrelaçada à representação que os alunos fazem sobre o que significa ser um bom professor de inglês, conforme ilustrado na seguinte passagem:

(17) Eu acho que é um professor que é mais engajado, assim, e ele usa mais os recursos da língua pra rotina, assim sabe, sem pensar só em gramática. Ele propõe

atividades de reflexão, atividades de opinião, de crítica e não só tópicos de gramática. (Vítor)

(18) Pra mim, um bom professor de inglês é aquele que se preocupa com a aprendizagem do aluno, que não apenas vai lá, cumpre a carga horária e despeja conteúdo. Isso aconteceu comigo, principalmente em escola pública, acho que a gente não tem um grande aprendizado. Tu tem alguns *input*, né, conteúdos que são colocados pra ti, mas não aprendizagem realmente, né, até porque eu, na época, não tinha professores preparados. Por muito tempo, eu tive só uma professora, e ela era da área da pedagogia e sabia um pouco de inglês, então, era ela que nos dava aula de inglês, assim. Mas eu acho que, um bom professor é aquele que se dedica mais, que vai além, que percebe o que tá faltando no aluno, que tenta achar horário extra ou encaminhar o aluno pra uma monitoria, alguma coisa pra que ele tenha uma melhor aprendizagem, né, e que não fique só nos livros, né. Acho que vá além, que é muito importante, também. (Gisele)

Percebe-se, a partir desse discurso, a figura do bom professor de inglês como um profissional que auxilia na formação do aluno enquanto ser humano e cidadão, e isso implica, ao contrário do que era aplicado nas aulas dos entrevistados, ultrapassar a barreira do “básico”, o qual foi trazido anteriormente. Gisele desabafa sobre a despreocupação de seus professores em não envolver os alunos no processo de ensino – aprendizagem, ao apenas “despejar conteúdo” e, novamente, a escola pública aparece como a raiz desse problema. Para ela, aprendizagem é sinônimo de produção, à medida que não aprendia porque só recebia insumo. A falta de professores da disciplina também surge nessa narrativa, e apenas isso já seria o suficiente para explicar a má qualidade das aulas. É interessante perceber que, para eles, dominar os aspectos referentes à língua em si não basta para que um professor de inglês seja categorizado como um bom docente, mas sim a vontade de fazer com que as aulas se tornem significativas para os alunos e isso implica, conforme advoga Gisele, enxergá-los como seres que precisam de atenção e orientação individual.

As crenças discutidas acima possuem origem nas experiências dos alunos participantes da pesquisa no seu período escolar. Entretanto, uma das outras crenças a qual me propus a investigar no presente trabalho sofre influência das experiências de aprendizagem dos alunos na universidade, relacionada à necessidade (ou não) de se morar no exterior para aprender a língua inglesa. Verificou-se uma unanimidade nas afirmações, a qual é retratada no seguinte trecho:

(19) Após algumas leituras, algumas teorias, estudos de mitos que a gente vê na faculdade, eu passei a acreditar que não é preciso viajar. Inclusive, tive colegas que nunca viajaram pro exterior e são proficientes no idioma, são professores do idioma

e isso não faltou. Eles não precisaram de uma viagem pro exterior pra adquirir o conhecimento de língua que eles adquiriram. (Fernanda)

(20) Eu acreditava que era necessário ir para um país de língua inglesa, mas hoje eu vejo que não. Tem gente que vai, mas eu acho que a gente pode aprender aqui mesmo, se tu te engajar e tudo mais, procurar usar a língua, mesmo, tu consegue. Se ela tiver em uso e se se aplicar, com certeza dá pra aprender aqui. (Vítor)

Conforme os depoimentos, ir para o exterior não é fator determinante para a aprendizagem da língua. Em princípio, a aluna sugere que acreditava que isso se fazia necessário, mas que, devido a estudos realizados e a sua convivência com pessoas que comprovaram o contrário, sua crença foi modificada, comprovando sua natureza dinâmica proposta por Kalaja e Barcelos (2003) Barcelos (2006; 2007). A motivação em aprender o idioma de maneira independente surge no depoimento de Vítor como condição primordial para que uma viagem para um país que tem o inglês como língua materna não se torne necessária.

5. Considerações Finais

Os participantes dessa pesquisa afirmam não terem tido boas experiências de aprendizagem na escola regular onde estudaram, especificando, na maioria dos casos, a escola pública como base para essa condição. Eles asseveram que as aulas, além de focarem excessivamente no ensino do verbo *to be*, não ofereciam atividades que lhes fossem atrativas e que acompanhassem seu desenvolvimento.

Porém, ao perceberem suas dificuldades em seu desenvolvimento da língua, mostraram-se independentes em aprender por si mesmos. Dessa forma, reconhecem que o papel do professor é o de guiá-los na construção do conhecimento, à medida que seu desempenho depende especialmente de seu empenho em aprender e de sua autonomia.

Uma concepção interessante que se pôde verificar nas falas dos alunos é a forma totalmente dissociada com que veem a prática de habilidades orais e o estudo de gramática. Para eles, as duas coisas não podem ser trabalhadas simultaneamente: ou trabalha-se com tópicos gramaticais, ou pratica-se a conversação. Esse modo de pensar deveria ser pauta de discussão entre alunos, professores e pesquisadores para que se valorize a compreensão oral e escrita, a produção oral e escrita e o ensino-aprendizagem da gramática de forma harmônica,

As narrativas e crenças sobre os conceitos de bom professor e boa aula de inglês sugerem a imagem de um profissional desatencioso com a aprendizagem significativa de seus alunos. Porém, não devemos julgar todos os professores criticados, pois muitos deles sequer

tenham formação na área. O que temos que fazer é sair de nossa zona de conforto e reivindicar por atitudes de governantes sobre como esse e demais problemas podem ser solucionados. É inadmissível que em um país com uma potência econômica tão grande como a do Brasil ainda faltem professores.

Aos professores de inglês é importante salientar que não devem subestimar a capacidade de aprender de nossos alunos. Eles devem ser mobilizados a desenvolver as várias habilidades linguísticas e sua autonomia. Não os vejamos como robôs, que não pensam e não sentem. Que adjetivos como “fraco” e “vazia” não se apliquem mais às aulas de inglês, e que sejam substituídas por “ricas” e “agradáveis”. Cremos que nosso dever, como educadores, é o de nutrir cada vez mais o desejo de nossos aprendizes de se tornarem bons usuários da língua, fomentando sua crença de que é possível, sim, aprendê-la em nosso país.

Referências

ALANEN, R. A. Sociocultural Approach to Young Language Learners' Beliefs about Language Learning. In: KALAJA P.; BARCELOS A. M. F. (Orgs.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. London: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 55-86.

ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.8, n.2, 2008, p.295-320. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982008000200003>

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, 2001, p.71-92. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982001000100005>

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.7, n.1, 2004, p. 123-156.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.9, n.2, 2006, p. 145-175.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.7, n.2, 2007, p. 109-138. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982007000200006>

BARKHUIZEN, G. P. Introduction: narrative research in applied linguistics. In: BARKHUIZEN, G. P. (Org.). **Narrative Research in Applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013, p.1-16.

BEATTIE, M. Narratives of professional learning: becoming a teacher in learning to teach. **Journal of Education Inquiry**, v.1, n.2, 2000, p.1-23.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry**: Experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COLE, M. **Cultural Psychology**: a once and future discipline. Cambridge: Belknap Press, 1996.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Macmillan, 1938.

HORWITZ, E. K. Attending to the affective domain in the foreign language classroom. In: MAGNAN, S. S. (Orgs.). **Shifting the instructional focus to the learner**. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1990, p. 15 -33.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Beliefs about SLA**: New Research Approaches. Dordrecht: Kluwer, 2003.

KARLSSON, L. Turning the Kaleidoscope – EFL: research as auto/biography. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Narratives of learning and teaching EFL**. Palgrave Macmillan, 2008, p. 83-97.

KUDIESS, E. As crenças e o sistema de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistema, origens e mudanças. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.8, n.2, 2005, p. 39-96.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (Org.). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 1-26.

_____. Sociocultural theory and second and foreign language learning: an overview of sociocultural theory. In: Esch, K.; John, O. (Orgs.). **New insights into foreign language learning and teaching**. Frankfurt: Peter Lang, 2004.

LIMA, M. S.; COSTA, P. S. C. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.49, n.1, 2010, p. 167-184. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000100012>

MITCHELL, R; MYLES, F.; MARSDEN, E. **Second language learning theories**. New York: Hodder Arnold, 2013.

MURPHEY, T. Motivating with Near Peer Role Models. In **On JALT '97: Trends & Transitions**, 1998. Disponível em http://www.kuis.ac.jp/~murphey-t/Tim_Murphey/Articles_Humanistic_and_Communicative_files/MotivatingNPRMing98.pdf Acesso em: 8 de julho de 2012.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.5, n.2, 2005.

_____. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v.46, n.2, 2007b, p. 165-179. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132007000200003>

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, Washington, v.62, n.3, 1992, p. 307-332. **crossref** <http://dx.doi.org/10.3102/00346543062003307>

PAVLENKO, A. Language memoirs as a gendered genre. **Applied Linguistics**, v.22, n.2, 2001, p.213-240. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1093/applin/22.2.213>

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Orgs.). **Handbook of Research on Teacher Education**. 2. ed. New York: Macmillan, 1996, p. 102-119.

RILEY, P. The guru and the conjurer: aspects of counsel-ling for self-access. In BENSON P.; VOLLER P. (Orgs.). **Autonomy and independence in language learning**. New York: Longman, 1997, p. 114-131.

ROKEACH, M. **Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

SWAIN, M.; MICCOLI, L.S. Learning in a content-based, collaboratively-structured course: the experience of an adult ESL learner. **TESL Canada Journal**, v.12, n.1, 1994, p.15-18.

VYGOSTKY, L.S. **Mind in Society – The Development of Higher Psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

APÊNDICE

Perguntas norteadoras para a entrevista com alunos universitários de Língua Inglesa

1. Conte-me sobre sua história como aprendiz de língua inglesa.
2. Você encontrou/encontra muitos desafios em aprender Inglês? Quais?
3. Quais as áreas que você gostaria de melhorar (speaking, writing, listening e/ou reading)?
4. O que você faz para aprender a língua?
5. O que é para você um bom aluno de inglês?
6. O que é para você um bom professor de inglês?
7. O que é para você uma boa aula de inglês?
8. Você acha que é preciso ir para um país de língua Inglesa para aprender o idioma?

Artigo recebido em: 16.12.2013

Artigo aprovado em: 26.03.2014

Discurso sobre ensino de língua inglesa e Gramática Sistêmico-Funcional

Discourse about English language teaching and Systemic Functional Grammar

Ederson Henrique de Souza Machado *

RESUMO: O presente trabalho objetiva demonstrar alguns elementos linguísticos que exprimem a reconfiguração da característica Neoliberal presente no discurso sobre o ensino de língua inglesa nas realizações léxico-gramaticais em textos de estudantes do ensino fundamental. O estudo contou com o aporte teórico da Análise de Discurso Crítica e do sistema de Transitividade da Gramática Sistêmico-Funcional. A análise foi realizada sobre as respostas de 402 estudantes do 9º ano do ensino fundamental público do sudoeste do Paraná. As respostas – obtidas mediante questionários – eram sobre a noção de ensino de língua inglesa dos estudantes. Os resultados apresentam que alguns elementos léxico-gramaticais marcam um “afastamento” discursivo dos estudantes/enunciadores, em relação ao ensino de língua inglesa, representado por eles; essa relação de “afastamento” é um elemento de reconfiguração do aspecto Neoliberal presente no discurso sobre ensino de língua inglesa que se ajusta ao contexto da atividade material dos estudantes investigados.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Léxico-gramática e Ensino de Língua Inglesa.

ABSTRACT: The present work aims to demonstrate some linguistic elements which express the reconfiguration of Neoliberal feature present in discourse about English language teaching in the lexicogrammar realizations in texts of elementary school students. The study resorts to the theoretical support of Critical Discourse Analysis and Transitivity system of Systemic-Functional Grammar. The analysis was done on the answers of 402 students of 9th year of elementary public teaching. The answers – obtained through questionnaires - were about notion of English language in the public school students. The results present that some lexicogrammar elements mark a “discursive detachment” of students/enunciators, in relation to the English language teaching represented by them; this relation of “detachment” is an element of reconfiguration of Neoliberal aspects present in the discourse about English language teaching which adapts itself to the context of material activity of investigated students

KEYWORDS: Discourse; Lexicogrammar and English Language Teaching.

1. Introdução

Como é a reconfiguração dos discursos sobre o ensino de língua inglesa, instaurados nas redes de práticas sociais hegemônicas, no âmbito da prática específica dos agentes/alunos da escola pública? Essa reconfiguração é gramaticamente marcada no discurso em língua portuguesa. No presente texto, busca-se apresentar um estudo que vislumbre, ainda que de maneira geral, tais questões.

* Mestrando da área de Estudos Linguísticos do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria – RS. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES); e-mail: henri_ederson@hotmail.com.

Em ordem do cumprimento de tal empresa, parte-se dos pressupostos teóricos das relações envolvendo discurso e (as redes de) práticas sociais na Análise de Discurso Crítica (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, [1992] 2001a, 2001b, 2003; RAMALHO, 2005); da experiência gramaticalmente marcada no sistema de transitividade na perspectiva Sistêmico-Funcional formulada em Halliday e Matthiessen (2004); bem como das análises dos estudos preliminares realizados em Machado (2013a, e 2013b).

O aporte teórico supracitado sustêm a descrição e análise do discurso de jovens do 9º ano do ensino fundamental da região sudoeste do estado do Paraná sobre ensino de língua inglesa¹. De modo a apresentar a especificidade, gramaticalmente representada, do discurso dos alunos sobre o referido tema em relação à sua prática de agente social.

Assim, trata-se no presente trabalho os níveis discursivos dos sentidos associados ao ensino de língua inglesa pelos estudantes, intimamente vinculados aos níveis das práticas que atravessam o contexto social da escola pública. Nesse sentido, serão apresentados fundamentos gerais sobre a Análise de Discurso Crítica.

O interesse do trabalho estreita-se, por sua vez, à realização léxico-gramatical de tais discursos que constroem a representação do ensino de língua inglesa nos jovens investigados. Com efeito, chega-se aos elementos de análise linguística do sistema de transitividade relativos à metafunção ideacional.

Não obstante, o tratamento do discurso sobre ensino de língua inglesa ainda parece muito amplo. O presente trabalho deter-se-á sobre as regularidades que remetam ao ensino de língua inglesa (ou somente à língua inglesa) enquanto valor de mercado. As características desse aspecto do discurso sobre ensino de língua inglesa serão descritas a seguir.

¹ Torna-se necessário levantar uma ressalva terminológica, no que se refere à expressão “ensino de língua inglesa” utilizada ao longo do texto. As representações emergentes no discurso dos jovens expressam – para além de relações de aprendizagem – representações do contexto da escola, relações sociais que influenciam na relação do aprendiz com a língua; sendo, com efeito, problemático definir quando é o começo ou o término de cada uma dessas relações, distinguindo representações que dizem respeito apenas ao ensino ou à aprendizagem da língua inglesa. Nesse sentido, convencionou-se usar a expressão “ensino de língua inglesa” para discutir as representações dos estudantes, como termo mais amplo compreensivo também dos outros sentidos envolvidos nas representações estudadas, incluindo o teor de aprendizagem nelas contido.

2. Ensino de língua inglesa como valor de mercado

As transformações correntes ao longo das últimas décadas nos processos sociais exibem a plasticidade do modelo capitalista. Isto é, levando em conta sua capacidade de superar crises, adaptar-se, de modo a estabelecer uma relativa continuidade do modelo. O produto continuador de tal modelo é denominado como “Novo Capitalismo” (GEE, 1999; CHIAPELLO e FAIRCLOUGH, 2003; FAIRCLOUGH, 2004; BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2005).

Segundo Chiapello e Fairclough (2002, p.187), esse estado do modelo capitalista é mantido por uma ideologia; não entendida como “ideia falsa” acerca da realidade, mas como um sistema de ideias e “verdades” que permitem os sujeitos explicar e aceitar as relações políticas, de poder e de dominação presentes na estrutura social. Esse “Novo Espírito do Capitalismo” mantém as diferentes relações nas *redes de práticas sociais* e nas *ordens do discurso*².

Para Fairclough (1999) uma das principais transformações ocorridas na emergência dessa ideologia foi a transição da rigidez do Fordismo para um modelo mais “flexível”. Esse modelo da “flexibilidade” (discurso neoliberal) atinge os níveis econômico, produtivo e de força de trabalho. O sujeito, segundo essa ideologia e discurso, deve assumir tal flexibilidade para garantir seu lugar no sistema de relações desse “Novo Capitalismo”. O compromisso com essa flexibilidade seria fator determinante na mobilidade social do sujeito.

Outra característica emergente desse momento/discurso neoliberal observada em Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (1999; 2004) é o potencial do nível semiótico se tornar mercantilizado. Como explica Resende e Ramalho (2004), uma sociedade economicamente fundada no conhecimento e na informação, torna-se economicamente baseada na linguagem, de modo que as relações semióticas passam a ser produzidas e consumidas, ocupando uma posição essencial nas relações capitalistas.

Nesse contexto, a língua inglesa obteve um lugar privilegiado como língua preferencial na mediação das relações internacionais.

A presença da língua inglesa nos mecanismos da globalização não ocorre exclusivamente em função da coincidência de uma estrutura linguística simplificada com a uma afinidade da linguagem mercantil. Tal presença remete a fatores como o imperialismo

² Acerca das noções de redes de práticas sociais e ordens do discurso ver a seção sobre a Análise de Discurso Crítica.

colonialista britânico e, principalmente, o imperialismo econômico-tecnológico norte-americano (ASSIS-PETERSON e COX, 2007).

O ensino e a aprendizagem de qualquer objeto do conhecimento, isto é, de maneira geral o processo educativo, está sujeito aos valores disseminados nas relações sociais “ensino de LEs, como parte do processo mais amplo da educação, está igualmente sujeito a esses valores, expressos de diversas formas” (FOGAÇA e GIMENEZ, 2007, p.163).

Nesse sentido, o discurso sobre a obtenção da língua inglesa não aparece deslocado das relações correntes no “Novo Capitalismo”, havendo a reprodução do discurso neoliberal em diversas práticas discursivas.

É o caso identificado por Hernandez (2012) em materiais didáticos de língua inglesa para negócios, na qual há a reprodução do discurso neoliberal para a familiarização dos aprendizes com as práticas sociais empresariais. Coracini (2003), por sua vez, observa o discurso publicitário sobre as escolas de línguas; segundo a autora, nesses textos as línguas são, acima de tudo, transformadas em mercadorias, isto é, objetos de consumo.

Estudos mostram que tais relações discursivas são reproduzidas também no discurso de professores (MARQUES, 2007), pais de estudantes (GONGA, 2012) e de estudantes de língua inglesa (OLIVEIRA, 2007).

Não obstante, o foco dos trabalhos supracitados parece contemplar muito mais a reprodução do discurso neoliberal dos diferentes sujeitos do que a singularidade da configuração discursiva dessa reprodução no âmbito específico de uma prática social, bem como as transformações discursivas nas disposições materiais específicas dessas práticas.

Essa crítica, por sua vez, implica na necessidade de ativar um conjunto de pressupostos que expliquem o atravessamento das relações existentes entre os discursos socialmente estruturados e os eventos discursivos circunscritos em contextos de práticas sociais específicas. Com efeito, torna-se indispensável considerar o funcionamento da relação entre as práticas sociais e eventos discursivos. Por conseguinte, recorre-se aos fundamentos da Análise de Discurso Crítica.

3. Relações sociais e discursivas em Análise de Discurso Crítica

A relação entre discurso e práticas sociais sempre possuíram lugar privilegiado dentro do domínio da Análise de Discurso Crítica³ (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, [1992] 2001a, 2001b, 2003; WODAK 2001, 2002).

Segundo Fairclough ([1992] 2001a), tal perspectiva qualifica, conseguintemente, a linguagem como forma de representação e também como forma de ação. Ainda, a análise do discurso, em sua aproximação com as práticas sociais, contribui na descrição do fenômeno da linguagem em sua dialética, observando tanto a particularidade dos eventos discursivos, quanto a sua circunscrição institucional, situacional e de estrutura social (FAIRCLOUGH, [1992] 2001a; WODAK 2001, 2002).

Em tal perspectiva, a linguagem (semiose) vem a ser concebida como um elemento integral e indissociável dos processos sociais materiais (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001b). Segundo Fairclough (2001b), em tal relação, a vida social é constituída por uma rede interconectada de práticas sociais, sendo que cada prática social possui um elemento semiótico.

As práticas sociais, enquanto elementos articulados em redes, são mediadoras entre os processos de estrutura e de ação social. Com efeito, as redes de práticas são mantenedoras de uma relativa estabilidade das ações sociais, conforme as estruturas em que estão situadas; bem como essas redes de práticas correspondem a um domínio da ação e interação social que reproduz determinada estrutura, podendo potencialmente transformá-la. (FAIRCLOUGH, 2001b).

Nesse sentido, a Análise de Discurso Crítica perpassa o estudo dos processos e estruturas sociais. A análise discursiva nesse escopo passa a tratar também relações de hegemonia e de luta hegemônica, nas quais, o discurso é atravessado pelos aspectos das práticas políticas e ideológicas, sendo a ideologia manifestada nos sentidos produzidos nas relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001). Nesse contexto, observa-se que “os textos são frequentemente lugares de conflito à medida que mostram diferentes discursos e ideologias em disputa e em conflito por domínio” (WODAK, 2002, p.10).

³ Apesar da relação incontestável entre linguagem e prática social no tratamento da Análise de Discurso Crítica, há, conforme apresenta Resende e Ramalho (2005), um desdobramento teórico no qual ocorre um movimento da concepção de linguagem como prática social para linguagem como parte da prática social.

Para tanto, Resende (2008) reitera o conceito de hegemonia como fator de permanência relativa nas articulações dos elementos sociais, o que, por sua vez, abre a possibilidade para a desarticulação e rearticulação desses elementos. Como diz a autora (2008, p.43) tal potencial de modificação se deve ao fato de que “os atores sociais, individuais ou coletivos, embora não gozem de plena liberdade dados os constrangimentos oriundos da estrutura social, são dotados de relativa liberdade na articulação/transformação das práticas sociais”. Tal processo está condicionado à disponibilidade material e simbólica em que está situada a ação criativa (RESENDE, 2008).

No que tange às relações com o ensino de língua inglesa, há, pois, em diversas esferas sociais, diferentes práticas de ordem econômica, cultural, educacional que por uma via ou por outra se vinculam ao ensino de língua inglesa. São elas as ações da prática publicitária, da prática política, da prática docente, da prática discente entre outras.

Assimilando os pressupostos da Análise de Discurso Crítica, pode-se dizer que tais práticas tendem a manter relativa estabilidade e reproduzir estruturas sociais. Ainda que tais práticas se relacionem ao ensino de língua inglesa, essas não constituem direcionamentos comuns na vida social, possuindo interesses e condições materiais de existência diferentes. É nesse sentido que se torna possível o conflito hegemônico dentre as diferentes práticas das quais as que possuem maior poder de ação social e material tendem a prevalecer.

Mas qual é o lugar das relações discursivas nesse contexto?

Cada prática social é uma instância que compreende elementos distintos que se internalizam, articulando o discurso em relação dialética com outros elementos não-discursivos. Fairclough (2003) propõe os elementos da prática social como: ação e interação, relações sociais, pessoas (crenças, atitudes, histórias), mundo material e discurso. Tal proposta é sintetizada por Resende e Ramalho (2004, 2006) e Resende (2008), no trabalho dessas autoras, são quatro os momentos da prática social, podendo ser designados como: discurso (semiose), relações sociais, fenômeno mental (crenças, valores e ideologia) e atividade material.

As práticas sociais, pois, comportam diferentes momentos relativos domínios da atividade humana, que apesar de distintos são inseparáveis. Como observa Resende (2008), tais momentos como constituintes de uma determinada prática social podem alterá-la, caso haja uma modificação em um desses momentos. Para tanto, as práticas sociais articuladas em rede asseguram uma relativa retenção em relação à transformação dos momentos e, conseqüentemente dos eventos sociais, de modo que esses (os eventos sociais) ganham forma

através das práticas sociais. Essas práticas sociais, com efeito, “definem formas particulares de agir, e apesar desses eventos divergirem mais ou menos das definições e expectativas (por atravessarem diferentes práticas sociais e pelos poderes causais dos agentes sociais), eles ainda são parcialmente moldados por elas” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 25).

As redes de práticas sociais correspondem discursivamente ao que em Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough ([1992] 2001a, 2003) é denominado como “ordens do discurso”. Destarte, tal como as práticas sociais são os elementos mediadores entre as estruturas e ações (eventos) sociais, as ordens do discurso são fenômenos intermediários entre os sistemas linguísticos⁴ e os textos.

Assim, por exemplo, as práticas sociais publicitárias possuem seu discurso sobre ensino de língua inglesa articulado a outros discursos, quais juntos legitimam sistemas discursivos, de modo que se, enquanto prática, tendem a reproduzir o modelo socialmente estruturado do capitalismo, enquanto discurso, tendem a reproduzir um discurso mercantil/neoliberalista. Tal reprodução incide, por sua vez, nos diferentes níveis das redes de práticas sociais (discursos, formas de conhecimento, ação material), legitimando que, por exemplo, a língua inglesa (ou o ensino de língua inglesa), enquanto objeto de conhecimento, seja tomada(o) dentro das relações de mercado.

Uma vez que a prática social possui um momento discursivo, sua articulação em redes de práticas sociais produz concomitantemente determinada ordem nos eventos discursivos, assegurando uma permanência relativa. Não obstante, tal como um evento social pode transgredir as expectativas das redes de práticas sociais, o evento discursivo pode incidir sobre a ordem discursiva, em razão de transformá-la (RESENDE, 2008). Essa mudança pode acarretar na transformação da configuração das redes de práticas.

Assim, tomando como exemplo o objeto do presente estudo, acredita-se que os alunos da escola pública possuam, no âmbito de sua prática discente, elementos específicos em seus discursos, que comprometam a reprodução idêntica dos discursos socialmente estruturados sobre o ensino de língua inglesa. Esse processo, seguindo tal hipótese, incide, ainda que de maneira discreta, sobre as redes de práticas sociais.

⁴ Não se trata de entender sistema linguístico (ou semiótico) como organização estática. Tal como a estrutura social ele é passível de transformação. Desse modo, sistema linguístico, nessa acepção, aproxima-se da definição proposta por Halliday (2009), na qual o autor compara o sistema linguístico com um complexo urbano, composto por vias abertas, “umas mais favorecidas que outras, e os princípios guiadores (relativos à precedente, motivo, poder, velocidade e assim por diante) têm se envolvido ao longo do tempo com outras características como densidade demográfica, avanços na tecnologia etc.” (HALLIDAY, 2009 p.61).

O processo que vai da mudança ou estabilidade nas ordens discursivas à transformação ou permanência das (redes de) práticas sociais (ou por via contrária), pode-se dizer, grosso modo, que é fundado nas relações funcionais da linguagem, que emergem do modo que os elementos discursivos figuram nos não-discursivos. Essas relações funcionais mantêm um vínculo entre a linguagem e a vida social, pela capacidade da linguagem ativar um modo de ação, de representação ou de identificação (FAIRCLOUGH, 2001b, 2003).

A essa altura, Fairclough ([1992] 2001a, 2003) recorre as três metafunções da linguagem, propostas por Halliday, (ideacional, interpessoal e textual) para explicação das relações funcionais que o discurso mantém com a realidade em termos interacionais e epistêmicos.

Em virtude de que o estudo se debruça mais especificamente sobre as representações de ensino de língua inglesa, serão observados com maior ênfase os significados ideacionais dos textos dos jovens investigados em sua realização léxico-gramatical. Para tanto, faz-se necessário conhecer algumas características gerais da Linguística Sistêmico-Funcional, da qual deriva o sistema de Transitividade.

4. Realizações léxico-gramaticais em Linguística Sistêmico-Funcional

A linguagem, conforme Halliday (2004), realiza-se por meio do vínculo que se estabelece no contexto social. Como explica Meurer (2004), o pressuposto básico da Linguística Sistêmico-Funcional é que a produção de sentidos relaciona-se, por um lado, às motivações contextuais suprapostas a ela e, por outro aos elementos gramaticais subpostos a mesma (MEURER, 2004).

Essa característica funcional da linguagem explorada pela Linguística Sistêmico-Funcional – que configura também uma forma de explorar o potencial significativo dos textos – traz contribuições para a explicação das correlações entre os fatos discursivos e não-discursivos conforme sugerido na sessão anterior.

Os estudos dos elementos linguísticos em contextos delimitados no âmbito da Linguística Sistêmico-Funcional assumem que a significação, em suas determinantes variadas, contribui fundamentalmente na organicidade dos aspectos linguístico-formais, de modo que “conforme as necessidades dos falantes em contextos específicos, são as escolhas no que tange às formas que expressam os significados desejados” (BARBARA e MACÊDO, 2009, p.89).

As formas (elementos linguísticos) manifestam-se relacionados a três linhas de significado (metafunções), que perfazem organicamente três sistemas, sendo eles: sistema de transitividade, sistema de modo e modalidade e sistema de tema e rema. Esses sistemas correspondem respectivamente às metafunções ideacional, interpessoal e textual.

O sistema de transitividade – que ganhará maior atenção no trabalho – realiza linguisticamente as representações do mundo externo ou interno das imagens e experiências humanas (HALLIDAY, 2004).

As orações⁵ são complexos linguísticos que podem representar: eventos experienciais relativos a diferentes domínios da experiência; elementos que estão envolvidos em um evento particular; possíveis condições que caracterizam a situação na qual um evento ocorre. Assim, a construção oracional envolve três componentes: o processo, o(s) participante(s) e as circunstâncias.

Nesse sentido, segundo Halliday (2004), o processo, elemento fundamental da oração, envolve determinado(s) tipo(s) de participante(s). O processo é, conseqüentemente, o componente essencial da oração e os participantes adjacentes a ele, variando de acordo com cada tipo de processo; já as circunstâncias se constituem como os elementos mais variáveis em termos de ocorrência, assumindo uma configuração mais periférica no sistema de transitividade. Linguisticamente, os grupos verbais representam os processos, sendo eles correspondentes à ação do acontecimento, à medida os grupos nominais geralmente representam os participantes, “os quais podem realizar a ação ou serem de alguma forma afetados por ela; já as circunstâncias são representadas por grupos adverbiais e sua função é adicionar informações ao processo” (LOPES, 2001, p. 9).

Halliday (2004) destaca três processos principais na esfera da representação da experiência, sendo eles os processos: material, correspondente às experiências do agir, criar e transformar; mental, relativo aos fenômenos do ver, perceber e pensar; e relacional, que se refere ao estabelecimento de vínculos simbólicos, de identificação e de atribuição. Para tanto, alguns processos são híbridos, isto é, compartilham, simultaneamente, de aspectos de mais de um processo, o que resulta no surgimento de mais três processos: comportamental, verbal e

⁵ Como enfatiza Halliday (2004) as orações organizam linguisticamente as representações das coisas acontecendo. Isso não deve ser confundido com questões referentes à menor unidade significativa. Assim, em o enunciado composto pelo elemento nominal – Fogo! – possui sua significação dada, mas ao mesmo tempo sintetiza um complexo de fatores que incidem no evento, esses fatores são representados linguisticamente por meio da oração, por exemplo – o fogo está queimando a casa.

existencial. Como observa Halliday (2004) essa situação é análoga a das cores primárias que de sua mistura dão origem às cores secundárias.

Desse modo, os processos comportamentais (exemplo: rir, chorar) possuem aspectos dos processos materiais e mentais à medida que corresponde a uma experiência interior que é exteriorizada materialmente; os processos verbais (exemplo: mencionar, dizer) reúnem características dos processos relacionais e mentais, uma vez que é a experiência do entremeio da consciência e da afirmação de determinada identificação; finalmente, os processos existenciais (exemplo: haver, existir) compreendem qualidades dos processos materiais e relacionais, sintetizando a representação do “ser” propriamente dito (HALLIDAY, 2004).

Tanto os três tipos de processos principais quanto os três tipos híbridos possuem participantes relativos à organização semântico-linguística que se instaura na oração, de modo que a função significativa do participante também é fortemente relacionada ao valor do processo.

Os processos materiais são caracteristicamente processos de um tipo de “fazer” ou “acontecer”, no qual uma oração material constrói “o montante de mudança no fluxo de eventos que ocorrem a partir do empreendimento de alguma energia” (HALLIDAY, 2004, p.179).

Nesse sentido, o Ator é um participante típico que opera como recurso da energia empreendida na ação. Tal ação material (representada por um grupo verbal) pode ter caráter intransitivo ou transitivo, isto é, a realização de uma ação material pode estar confinada ao ator (processo intransitivo) ou estender-se a outro participante, que por sua vez, é chamado de Meta (processo transitivo).

Os processos materiais são amplamente diversificados, no entanto, de maneira geral, eles implicam em um “resultado” sobre os participantes que ocorre em função do desdobramento do processo. O “resultado” sobre os participantes (Ator ou Meta) na oração material se dá nos processos materiais criativos, em que o participante é trazido à existência por meio do processo; e processos materiais transformativos, em que os participantes “pré-existentes são construídos como sendo transformados conforme o processo se desdobra” (HALLIDAY, 2004, p.184).

Adicionalmente, incluem-se também nas orações materiais os seguintes participantes: Escopo, que corresponde a uma instância de existência independente do processo ocorrido; Recebedor, para qual um bem é destinado; Cliente, por qual um serviço é realizado; Atributo, que constrói o estado qualitativo do Ator ou Meta (HALLIDAY, 2004).

Os processos mentais se referem à representação do fluxo de eventos que ocorre no âmbito do sensoriamto, isto é, são processos relacionados às imagens dos fenômenos do mundo interior.

Esses processos de sensoriamto ocorrem envolvendo um Experienciador, que é um participante humano, exceto nos casos de prosopopeias. O Experienciador é aquele que vivencia a consciência dos sentidos em seus diversos aspectos. Como bem caracteriza Halliday (2004, p.201) “o aspecto significativo do Experienciador é o fato desse ser dotado de consciência”. Desse modo, a realização do Experienciador representa um sujeito humano ou um grupo de sujeitos, podendo aparecer representados nesse tipo de orações através de construções metonímicas.

O Experienciador, pois, vivencia “algo” do mundo da consciência. Tal elemento vivenciado – em termos de desejo, pensamento, emoção ou percepção – chama-se: Fenômeno. Segundo Halliday (2004, p.203), esse elemento pode possuir um grande número de possibilidades semânticas e gramaticais, uma vez que não representa apenas coisas, mas também fatos e atos. Isso se deve ao potencial desse tipo de oração em representar as “coisas”, quando interiorizados pela consciência.

Tais “coisas” podem, com efeito, aparecer nos processos materiais, para tanto, como observa Halliday (2004) “a representação dessas “coisas” é entendida nas orações mentais para incluir orações macrofenomenais, onde o fenômeno é um ato; e orações metafenomenais, onde o fenômeno é um fato” (HALLIDAY, 2004, p.204).

Ainda, Halliday (2004) mostra que os processos mentais distribuem-se em quatro subtipos: perceptivo, cognitivo, desiderativo e emotivo. Por conseguinte, esses subtipos de processos circundam, respectivamente, o âmbito da percepção (ver, perceber); da cognição (pensar, conhecer); do desejo (querer, planejar); e da emoção (gostar, não gostar).

No que se refere aos processos relacionais, diz-se que são processos relativos ao “ser e ao “ter”, à medida que contribuem para “identificar” e caracterizar”. Apesar de tais processos, caracteristicamente, não representarem uma ação cujo empreendimento de energia é necessário, eles figuram tanto imagens da experiência do mundo exterior quanto do mundo interior (HALLIDAY, 2004).

Em orações relacionais, uma “coisa”, um ato ou um fato assumem uma configuração linguístico-semântica de vínculo com outro participante do mesmo domínio de ser (HALLIDAY, 2004). Destarte, Halliday (2004) observa que as orações relacionais são

separadas, basicamente, em duas entidades fundamentais de construção, cabendo ao processo a função de estabelecer o tipo de vínculo entre essas duas entidades.

Os tipos de vínculos entre os participantes podem ser três principais: intensivo, possessivo e circunstancial; cada um desses pode aparecer em um modo atributivo ou de identificação. Como explica Lopes (2001), no caso do processo relacional de tipo intensivo, um primeiro participante “é” um segundo participante; no processo relacional possessivo, um primeiro participante “possui” um segundo participante; e em relação ao processo relacional circunstancial, um primeiro participante “está em” um segundo participante. Através disso, mantêm-se diferentes relações entre os participantes. Cada um desses tipos será atributivo, quando o segundo elemento/participante for um atributo do primeiro; e identificativo, na ocasião que o segundo elemento/participante ser a identidade do primeiro (LOPES, 2001).

Desse modo, nos processos relacionais atributivo-intensivo e atributivo-circunstancial participam o Atributo (elemento caracterizador) e o Portador (elemento caracterizado). Os participantes dos processos relacionais identificativo-intensivo e identificativo-circunstancial são o Identificador (elemento que define a identificação) e Identificado (elemento que tem a identidade definida) (LOPES, 2001, 2005; HALLIDAY, 2004).

No que concerne aos processos comportamentais, Halliday (2004) explica que esses processos representam realizações fisiológicas que possuem vínculo com as relações psicológicas. Nas orações comportamentais, o participante essencial é o Comportante, que realiza o processo. A realização do processo pode se debruçar sobre outro elemento que serve como participante e que, por sua vez, é chamado de Comportamento.

Em seu tempo, os processos verbais possuem sua função, principalmente, relacionada à criação narratológica. A esses processos, estará sempre relacionado um Dizente. O processo verbal possuirá determinado conteúdo, relatado ou citado, esse conteúdo é realizado na forma de um participante chamado de Verbiagem. Ainda, o que está sendo dito (Verbiagem) pode ser, nas orações verbais, destinado a outro participante, tido como Receptor. Adicionalmente, pode ocorrer nas orações verbais o “Alvo”, que pode aparecer relacionado a um número limitado de processos verbais. O Alvo não é o que está sendo dito, nem a quem algo se diz, mas sim algo ou alguém que é verbalmente atingido pelo processo (HALLIDAY, 2004).

Finalmente, o último processo registrado por Halliday (2004) é o existencial; tal processo identifica algo que existe. Desse modo, a entidade trazida por esse processo é nomeada como Existente. Como explica Lopes “proposições existenciais são realizadas tipicamente

pelos processos haver, existir e ter (em português brasileiro), sendo que outros processos, como emergir, surgir e ocorrer podem ser considerados existenciais em alguns contextos” (LOPES, 2001, p.20).

A partir das considerações apresentadas sobre o sistema de Transitividade é possível analisar a realização léxico-gramatical das representações de ensino de língua inglesa dos estudantes de escola pública da região sudoeste do Paraná.

5. Resultados e discussões

Os dados foram obtidos em oito escolas públicas da região sudoeste do Paraná, localizadas nos municípios de três diferentes Núcleos Regionais de Educação (NRE) do Paraná. Sendo cinco escolas pertencentes ao NRE de Pato Branco, localizadas nas cidades de Itapejara D'Oeste, Pato Branco, São João, Chopinzinho e Coronel Vivida. Uma escola na cidade de Verê, ligada ao NRE de Francisco Beltrão e duas escolas localizadas nas cidades de São Jorge D'Oeste e Dois Vizinhos, pertencentes ao NRE de Dois Vizinhos.

O questionário possuía, na parte superior, um termo de livre esclarecido sobre as características da pesquisa, sendo que abaixo havia campos para o preenchimento de dados de identificação do aluno, como: nome, idade, série e cidade. O intuito de compor o instrumento de aplicação com poucos dados pessoais se deveu à preocupação de não exceder o tempo de preenchimento do questionário pelos alunos, uma vez que esses se encontravam em horário de aula. Outras informações relativas à caracterização do contexto da pesquisa foram buscadas no Projeto Político Pedagógico de cada escola visitada. Duas questões completavam o questionário, sendo elas relacionadas à percepção do ensino e aprendizagem de língua inglesa e sua finalidade.

Os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas apontam para um perfil do alunato que retoma um lugar comum em relação à situação socioeconômica dos estudantes atendidos pela rede pública de ensino. Sendo assim, a caracterização dessas escolas sobre os alunos é dada como de público heterogêneo, com predominância de alunos do meio rural e urbano de classe média baixa e classe baixa, bem como são registrados alunos filhos de pais desempregados ou mal remunerados.

Nesse contexto foram aplicados 402 questionários em alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Com participantes de ambos os sexos, a amostra foi composta de um total de

193 meninos (48 %) e 209 meninas (52%), de idade variável de 13 a 18 anos, cuja média de idade é de 14,15 anos.

6. Discurso sobre ensino de língua inglesa nos jovens do ensino fundamental público

A partir de leituras flutuantes sobre o material textual coletado foi possível perceber que a representação dos estudantes remete a imagens mais correntes em seus discursos. O levantamento desses sentidos consensuais auxilia a orientação da análise da realização léxico-gramatical da representação de ensino de língua inglesa.

Com base na análise das repostas dadas pelos estudantes sobre o ensino de língua inglesa na escola pública, foram apurados os sentidos associados pelos alunos, sendo suas respostas vinculadas a cinco relações principais: “contatos com o exterior”; “proficiência linguística”; “mercado de trabalho”; “aprendizado cultural” e “conhecimento instrumental”.

A quantificação desses sentidos demonstra o percentual de ocorrência de cada categoria semântica no total das 8 escolas dos municípios investigados na região do sudoeste do Paraná. A tabela 1 abaixo possibilita a visualização do índice de ocorrência – e sua respectiva porcentagem – de sujeitos que mencionaram os sentidos associados ao ensino de Língua Inglesa:

Tabela 1: Ocorrência e percentual dos sentidos associados ao ensino de Língua Inglesa por alunos do sudoeste do Paraná.

Sentido	Frequência	%
Contatos com o exterior	204	50,74
Proficiência linguística	179	44,52
Mercado de trabalho	167	41,54
Aprendizado cultural	48	11,94
Conhecimento instrumental	25	6,21

Fonte: dados coletados e organizados pelos pesquisadores

A seguir, a atenção se volta para as categorias de maior incidência no discurso dos jovens. Isto é, trabalha-se, prioritariamente, sobre as três categorias mais recorrentes na representação do ensino de língua inglesa.

Essas categorias temáticas contribuem para a organização da imagem do ensino de língua inglesa nos jovens. Em comum, esses temas colocam o ensino de língua inglesa em relações de trocas utilitaristas (MACHADO e DENARDI, 2012).

Nos discursos dos sujeitos investigados o sentido da aquisição da proficiência linguística aparece justificado em função do estado da língua inglesa enquanto “língua universal”, como exemplifica a resposta do sujeito 34.1:

Sujeito 34.1: É muito importante, **pois é uma língua universal é usada em quase todo mundo** e talvez futuramente eu use.

Na resposta do sujeito 34.1, é possível perceber a noção de importância dada proficiência linguística pela associação ao caráter estado universal da língua inglesa. Nesse caso: (*[o ensino de língua inglesa] é muito importante, pois [a língua inglesa] é uma língua universal*) o ensino de língua inglesa adquire estado de importância em uma relação explicativa com a segunda oração. De modo que esse enunciado ocorre em uma oração relacional intensiva atributiva, no caso da primeira oração, e uma oração relacional intensiva identificativa no caso da segunda.

Percebe-se que o elemento Portador (ensino de língua inglesa) ganha o Atributo (importante) pelo fato do elemento Identificado (língua inglesa) na oração seguinte estar relacionado ao Identificador (uma língua universal), que é um Valor, principalmente em termos de credibilidade, da língua inglesa.

Tomando o caso sob a perspectiva de Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003), o enunciado do sujeito 34.1, enquanto evento discursivo, está envolvido nas ordens do discurso sobre a universalidade da língua inglesa nas diferentes relações sociais. Em tais relações discursivas, a língua inglesa e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem pressuposto para sua aquisição, tornam-se objetos de desejo social para aquisição e consumo (RAJAGOLAPAN, 2003).

Desse modo, o estado de universalidade da língua inglesa abre um viés importante para as relações sociais do aprendiz de língua inglesa, aparecendo como mercadoria de aplicação pragmática. Por conseguinte, pode-se dizer que esse discurso também aparece recorrente como elemento implícito nos discursos envolvendo “contatos com exterior” e “mercado de trabalho”, nos quais se concretizam aplicação prática dessa mercadoria. Parece ser nesse sentido que na última oração do enunciado: *talvez futuramente eu use*, o sujeito 34.1 menciona o processo material “usar” – isto é, efetivar uma finalidade prática – ao invés de um processo verbal “falar”.

Para tanto, ainda na imagem construída sobre a importância da “proficiência linguística” dentro do ensino de Língua Inglesa, não se pode deixar de mencionar a percepção

das possibilidades de obtenção dessa proficiência nas aulas de Língua Inglesa da escola pública e fora delas, como exemplificam as explicações dadas pelos sujeitos 2.1 e 7.1:

Sujeito 2.1: **Na escola para mim é um pré-ensino** vamos dizer o básico, mas é muito bom porque se futuramente formos aprofundar o ensino da Língua Inglesa nós já teremos noção de algumas coisas.

Sujeito 7.1: Para mim é **uma matéria muito importante no Ensino Fundamental, saber pelo menos o básico do inglês**, pois é a língua universal, e saber se comunicar em Inglês é muito importante para o futuro.

Para tanto, é possível perceber, nos excertos em negrito, que tal noção de “proficiência linguística” aparece na relação dos limites e possibilidades do ensino e de aprendizagem de língua inglesa na esfera da rede pública de ensino. Isto é, como no caso da oração relacional intensivo-identificativa do sujeito 2.1: *Na escola para mim [o ensino de língua inglesa] é um pré-ensino*; o ensino de língua inglesa torna-se, na circunstância de lugar (escola), elemento Identificado pelo Identificador (pré-ensino). Essa oração mostra que na representação dos alunos, no espaço “escola” o ensino de língua inglesa não adquire estado de ensino propriamente.

No caso do sujeito 7.1 tem-se dois conjuntos oracionais quais exprimem uma relação similar:

[ensino de língua inglesa]	é	uma matéria	muito importante	no ensino fundamental
Identificado	Processo relacional	Identificador	atributo	circunstância de lugar

saber	pelo menos	o básico do inglês
processo mental	conector pragmático	fenômeno

No exemplo supracitado é perceptível que o enunciado é circunstanciado no âmbito da escola (ensino fundamental), ainda que possua o atributo de muito importante, o Fenômeno (o básico do inglês) obtido pelo processo mental cognitivo (saber) denota uma relação mínima de aquisição no que se refere à língua inglesa enquanto objeto do conhecimento.

Nesse sentido, apesar dos estudantes assumirem o discurso sobre a importância da proficiência linguística em língua inglesa em função de seu valor internacional, tratando-se do ensino e da aprendizagem de língua inglesa, não indica que esses sujeitos percebam na escola pública uma estrutura suficiente para subsidiar tal processo de forma bem sucedida.

Assim, vale lembrar, conforme apontado por Resende e Ramalho (2004 e 2006) e Resende (2008), que as práticas sociais e os discursos são elementos interconectados com fenômenos da atividade material dos sujeitos. Como correlacionados, esses elementos afetam uns aos outros; desse modo, no caso do discurso sobre ensino de língua inglesa, os estudantes reproduzem o discurso sobre a importância da proficiência linguística em língua inglesa, enquanto valor de língua internacional, no entanto, suas atividades materiais na escola pública estabelecem contrapontos em relação à reprodução dos discursos e das práticas de aprendizagem.

As respostas que exprimem sentidos relativos a “contatos com o exterior,” foram expressas em casos como “visitar outros países”; “realizar intercâmbios” e “empregos no exterior”, como exemplificam, respectivamente, os trechos em negrito dos enunciados dos sujeitos 44.4, 49.4 e 37.2:

Sujeito 44.4: Para que as pessoas possam se comunicar e aprender a falar outras línguas. **Pode ir para outros países que falam inglês** e se comunicar sem dificuldade. (sic)

Sujeito 49.4: Como para pedir informações em outros países como EUA, ou dar informação, **fazer um intercâmbio**, para isso precisa saber sobre a língua do país.

Sujeito 37.2: Melhorar a vida e **achar emprego em outros países ingleses**.

Os países estrangeiros no caso do sujeito 44.4 E 49.4 constitui a Meta, respectivamente, dos processos materiais “ir” e “fazer”, enquanto no sujeito e 37.2 pressupõem circunstâncias de espaço.

Para tanto, viajar para outros países – ainda que o mais lembrado em relação ao ensino de língua inglesa – aparece representado como algo não tão próximo do contexto dos estudantes. No interior das representações isso pode ser justificado, por um lado, pelo reconhecimento das possibilidades de obter fluência na língua inglesa através do ensino da rede pública e, por outro, por limitações econômicas, as quais impedem, de imediato, justificar esse tema de maneira próxima aos estudantes.

Essas condições, materiais e ideativas, fazem com que “conhecer outros países” se materialize nos discursos dos alunos como algo condicional, que ainda não se perfaz de forma concreta dentro das possibilidades materiais dos sujeitos. Pode-se visualizar essa situação nas repostas dos sujeitos 6.5 e 31.1:

Sujeito 6.5: Para **algum dia quem sabe** você ir, para algum país e falar com as

demais pessoas de lá.

Sujeito 31.1: É muito importante pois é uma língua universal e talvez iremos usá-la em uma futura profissão **ou talvez fazer um intercâmbio fora, em um país que fala inglês.**

Pode-se observar nos excertos acima que o reconhecimento da validade do ensino de língua inglesa não é concretamente viável em relação ao fim que se vincula. Logo, ir para outros países não se mostra tão provável dentro das perspectivas da maioria dos jovens. É possível observar tal relação de incerteza, principalmente, no caso da circunstância de tempo indefinido “algum dia,” e no adjunto de dúvida “talvez” que precedem os processos materiais “ir” e “fazer”.

Lembrada por 41,54% dos estudantes, os sentidos sobre “mercado de trabalho” ganham relevância nas representações de ensino de língua inglesa. O tema apareceu desdobrado em diferentes sentidos: “obter melhores empregos”, “capacitação profissional” – essa entendida como contribuinte para a qualificação profissional e relevante na formação superior – e “obter empregos no exterior”, como demonstram, respectivamente, os excertos em destaque dos discursos dos sujeitos 15.2, 1.8 e 13.5:

Sujeito 15.2: Vai ajudar muito no futuro as pessoas que tiveram esse aprendizado, **teram mais chances em algumas de serviço** que as vezes requerem mais de um tipo de língua. (sic)

Sujeito 1.8: É preciso, pois **no currículo inglês é ótimo**, mas que os professores estão pouco bons, falta mais capacidade de ensino.

Sujeito 13.5: Para que no futuro se formos fazer um curso, morar nessas cidades, **trabalhar em cidades estrangeiras**, para que saibamos se comunicar com pessoas de outros países.

A relação entre o ensino de língua inglesa e o mercado de trabalho segue predominantemente o sentido da “obtenção de melhores empregos” por dois caminhos. O primeiro se refere ao ensino de língua inglesa como contribuinte no momento de conquistar uma vaga na esfera profissional, como nas respostas dos sujeitos 21.4 e 25.7:

Sujeito 21.4: A Língua Inglesa será muito importante no futuro, **para se colocar melhor no mercado de trabalho**, se comunicar com estrangeiros etc.

Sujeito 25.7: A finalidade é de **você ter um emprego garantido**, você saindo do Brasil, sabendo o inglês já é um começo. **Você pode ter várias oportunidades de emprego.**

Nesse sentido, o ensino de língua inglesa é visto com vínculo próximo para a obtenção de uma boa profissão, ou ainda como forma de melhor garantir uma oportunidade de trabalho. Nessas respostas, aparecem Atores, que no discurso do sujeito 21.4 está elíptico e no caso do sujeito 25.7 se manifesta na terceira pessoa “você”. Esses Atores fazem os processos materiais “colocar” e “ter⁶” sobre as Metas relativas ao tema “mercado de trabalho”. Essas orações, pois, realizam a representação de um sujeito conquistando uma melhor posição social no mercado de trabalho por seu conhecimento em língua inglesa.

Já o segundo caminho mencionado na relação ensino de língua inglesa/mercado de trabalho expressa um sentido que considera a variável de exigências do mundo profissional, como mostra as repostas dos sujeitos 44.1 e 8.7:

Sujeito 44.1: Inglês é importante para nós, pois nos dias de hoje para um emprego, **alguns empregos precisa de línguas diferentes.**

Sujeito 8.7: Mais o ensino da Língua Inglesa é muito importante para o nosso futuro. **E dependendo do emprego é necessário.**

Em relação ao trecho em negrito do sujeito 44.1, pode-se verificar que ocorre uma oração relacional possessiva atributiva, vinculando o elemento Possuído (língua inglesa) ao elemento Possuidor (empregos). Para tanto, o Possuidor é precedido pelo adjunto “alguns”, que caracteriza o fato de que nem todos os empregos requisitam a língua inglesa. No caso da resposta do sujeito 8.7, há a oração circunstancial: *dependendo do emprego*, que determina novamente que apenas em certos empregos é necessário o ensino de língua inglesa. Levando-se em conta, nessas repostas, que o conhecimento da língua inglesa é importante para determinadas profissões, sugere-se que a relação entre o ensino de língua inglesa e mercado de trabalho depende também das oportunidades e escolhas profissionais que poderão surgir futuramente para esses jovens.

Nesse sentido, o ensino de língua inglesa se torna uma mercadoria que é colocada em negociação para obtenção de viagens ao exterior, ou mediante aquisição para o aprendiz que possui condição de viajar ao exterior. Também para obtenção de um melhor emprego, bem como mercadoria necessária para determinadas posições no mercado de trabalho.

⁶ Em “Introduction to function Grammar” (HALLIDAY, 2004), o autor aponta o verbo “to have” como processo relacional, no caso do presente trabalho, assume-se o verbo “ter” no caso supracitado como processo material, considerando sua proximidade semântica com o sentido do verbo “obter” ou “conquistar”.

De certo modo, as categorias mercado de trabalho e contatos com o exterior se relacionam à proficiência linguística que a elas é implícita. No caso das respostas que envolvem semanticamente a categoria proficiência linguística, a língua inglesa é representada como algo de alto valor, o que linguisticamente aparece pelo atributo “importante”, no seu estado de língua internacional.

Depreende-se disso a verificação dos aspectos da reprodução do discurso Neoliberal nas respostas dos estudantes, na qual é reproduzida uma *mercantilização* do ensino de língua inglesa (JORDÃO, 2004).

No entanto, nas repostas dos sujeitos 2.1 e 7.1 acerca da proficiência linguística (ver caso do elemento Identificador “pré-ensino” e Fenômeno “básico do inglês”); dos sujeitos 6.5 e 31.1 sobre visitas ao exterior (ver ocorrência do ajunto de dúvida “talvez” e da circunstância de tempo indefinido “algum dia”) e dos sujeitos 44.1 e 8.7 sobre o mercado de trabalho (ver caso do ajunto pronome indefinido “alguns” e da oração circunstancial “dependendo do emprego”); pode-se perceber que há um “afastamento” dos estudantes/enunciadores em relação à possibilidade de aquisição da língua inglesa.

A justificativa para tal relação seria a de que no discurso Neoliberal, o ensino de língua inglesa assume um alto valor econômico, tal valor diverge da disposição material do contexto em que a maior parte dos jovens da escola pública exerce suas práticas sociais. Com efeito, há um afastamento linguístico dos estudantes/enunciadores em relação ao ensino de língua inglesa discursivamente representado, que se constitui como uma reconfiguração do discurso sobre ensino de língua inglesa.

Essa situação ilustra a exposição de Chouliaraki e Fairclough, (1999); Fairclough, (2003) em que os eventos discursivos não apenas reproduzem os sistemas enrijecidos nas ordens do discurso, mas também colaboram para reformulações discursivas. Isto é, essa relação pode ser observada pela perspectiva da Análise de Discurso Crítica, à medida que os discursos dos jovens refletem e também reelaboram a relações, econômicas e de classes, estruturadas nos discursos do modelo capitalista acerca do ensino de língua inglesa, sendo essa reelaboração decorrente da dissonância existente entre a recorrência do Neoliberalismo no discurso sobre ensino de língua inglesa e a disposição de contexto da atividade material dos estudantes.

Linguisticamente, essa relação de “afastamento” não é facilmente quantificada; em Machado (2013a 2013b), fora realizado o levantamento de uma das relações mais salientes desse “afastamento linguístico” expressas na amostra.

Nesses estudos, foi realizado o levantamento da representação do sujeito aprendiz de ensino de língua inglesa, por meio da apuração das ocorrências pronominais referentes a esse ator social. Registra-se, para tanto, que a relação de “afastamento” dos estudantes em relação ao conteúdo representado em seus discursos sobre ensino de língua inglesa aparece na tendência dos estudantes/enunciadores não se representarem o sujeito aprendiz de língua inglesa em primeira pessoa, havendo uma maior propensão de autoexclusão nas orações que, de uma maneira ou outra, remetam à proficiência linguística às visitas ao exterior ou ao mercado de trabalho (MACHADO, 2013a; 2013b).

Esse “afastamento” linguístico pode expressar um afastamento nas práticas sociais (de aprendizagem) dos estudantes em relação ao ensino de língua inglesa que causa a rejeição por essa disciplina na sala de aula na escola pública (MACHADO e DENARDI, (no prelo); MACHADO, 2013a; 2013b, 2013c).

Seja por resistência ou alienação, o afastamento dos estudantes em relação ao ensino de língua inglesa incide, em maior ou menor grau, nas redes de práticas e nas ordens do discurso. Vê-se, por exemplo, as reformulações nas práticas docentes, bem como as mudanças no discurso acadêmico sobre as práticas de ensino e aprendizagem de ensino de língua inglesa.

7. Conclusões

No presente trabalho buscou-se demonstrar como ocorre a reconfiguração do discurso sobre ensino de língua inglesa, bem como a realização léxico-gramatical dessa reconfiguração, por meio da investigação de como se dá a representação linguística do ensino de língua inglesa em estudantes de escolas públicas da região sudoeste do Paraná.

O estudo deteve-se sobre o aspecto Neoliberal presente no discurso sobre ensino de língua inglesa que, enquanto reprodução apresenta caracteristicamente o ensino de língua inglesa como mercadoria de troca.

Nos textos dos estudantes, coletados através de questionários, a reconfiguração desse discurso aparece como uma relação de “afastamento” do conteúdo representado do ensino de língua inglesa. Tal relação de “afastamento” é marcada linguisticamente por diferentes elementos gramaticais. Dentre o registro dos aspectos mais salientes relativos a essa relação de afastamento pode-se citar o estudo realizado em Machado (2013a 2013b), qual apresenta a tendência dos estudantes/enunciadores não se representarem como “eu” da enunciação, com maior tendência a autoexclusão quando os processos oracionais envolvem relações com a

proficiência linguística, visitas ao exterior ou mercado de trabalho (MACHADO, 2013a; 2013b).

Cabe reconhecer, a esta altura, algumas limitações do presente trabalho, principalmente no que se refere a admitir que o texto levantou e discutiu apenas alguns dos aspectos passíveis de análise nas representações da amostra coletada. Isto é, deixou-se por discutir, por exemplo, em que medida o contexto específico de cada instituição escolar pesquisada influencia, em níveis de diferença ou similitude, as representações dos sujeitos cada uma dessas instituições. Também, o texto fica em aberto em respeito a se as variáveis etárias ou de gênero incidem sobre as representações.

Ainda, percebe-se que em relação a algumas categorias temáticas houve uma forte presença de relações de improbabilidade (em diferentes manifestações modais); falta, para tanto, levantar de maneira mais precisa a forma com que, e em que medida, essas relações se manifestam nas representações sobre ensino de língua inglesa. Tal verificação se torna possível apenas por meio da identificação dos elementos linguísticos que legitimam tais relações e, conseguinte, quantificação das ocorrências.

Espera-se, para tanto, ao menos ter podido cumprir o tratamento do discurso em sua dialética, tomando um discurso socialmente estruturado e mostrando sua singularidade de configuração em contextos específicos de atividade material como o caso dos alunos que estudam a língua inglesa na escola pública.

Referências Bibliográficas

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização; para além de bem e mal. **Calidoscópio**, n. 1, p. 5-14, jan/abr 2007.

BÁRBARA, L.; MACÊDO, C. M. M. Linguística Sistêmico-Funcional para análise de discurso; um panorama introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, n.1, p. 89-107, 2009.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. The New Spirit of Capitalism. **International Journal of Politics, Culture and Society** n. 18, 2005, 161–188 Disponível em: 10.1007/s10767-006-9006-9, acessos 12 de dezembro de 2013.

CHIAPELLO, E.; FAIRCLOUGH, N. Understanding the new management ideology: a transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and new sociology of capitalism. **Discourse and Society**, n. 2, p. 185–208, 2002. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1177/0957926502013002406>

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking Critical Discourse Analysis. Edinbourg: Edinbourg University Press, 1999. 168 p.

CORACINI, M. J. R. F. O discurso publicitário sobre escolas de língua e a constituição da identidade **Letras & Letras**, Uberlândia, n. 1, 53-74, jan./jun. 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992. 259 p.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, [1992] 2001a. 316 p.

FAIRCLOUGH, N. Critical Discourse Analysis as a method in a Social Scientific Research. In: WODAK Ruth.; MEYER Michael. (eds.). **Methods of Critical Discourse Analysis**. Londres, Thousand Oaks, Nova Delhi: Sage Publications. 2001b. p.121-138.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003. 270 p.

FAIRCLOUGH, N. Global Capitalism and Critical Awareness of Language. **Language Awareness**. n. 2, p.71-83, 1999. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1080/09658419908667119>

FAIRCLOUGH, N. Critical Discourse Analysis in researching language in New Capitalism; overdetermination, transdisciplinarity and textual analysis. *in* YOUNG, L.; HARRISON, C. (orgs.) **Systemic Functional Linguistics and Critical Discourse Analysis**; studies in social change. New York; Continuum, 2004. p.103-122.

FAIRCLOUGH, N. **New Labour, new language?** New York; Routledge, 2003. 185 p.

FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. Ensino de línguas estrangeiras e sociedade. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, n 1, p.161-182, 2007.

GEE, J. P. The future of social turn; social minds and New Capitalism. **Research on Language and Social Interaction**, n.1, p. 61-68, 1999. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1080/08351813.1999.9683608>

GONGA, D. C. **A hegemonia da língua inglesa na constituição da identidade do adolescente**: fatores políticos, econômicos e culturais que fundamentam os discursos dos pais. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Centro de Ciência do Homem, Universidade Estadual Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2012.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3rd ed. reviewed by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Edward Arnold, 2004. 689 p.

HERNANDEZ, M. I. O. Representações da língua inglesa e o discurso Neoliberal em um Material didático digital de ensino de inglês para negócios: implicações para o ensino e a formação do sujeito, *in*: III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS), **Anais**. São Paulo: UNICAMP, 2012. Disponível em:

http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HERNANDEZ_MARIA_INES_DE_OLIVEIRA.pdf Acessos em 13 de setembro de 2013.

JORDÃO, C. A língua inglesa como *commodity*; direito ou obrigação de todos. *in*: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. **Anais**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004. p. 1-12.

LOPES, R. E. L.. Estudos de **Transitividade em língua portuguesa**; o perfil do gênero cartas de venda. Dissertação (Mestrado em Letras). PUCSP, São Paulo, 2001.

LOPES, R. E. L.. Levantamento de processos em cartas de mala direta. **Trabalhos em Linguística Aplicada.**, Campinas, n.1, p. 133-160, Jan./Jun. 2005.

MACHADO, E. H. S. . English language teaching and upward social mobility; a study on the discursive representations in students of elementary public teaching. **Ao Pé da Letra (UFPE. Online)**, n.2, p. 49-68, 2013a.

MACHADO, E. H. S. Ensino de Língua Inglesa e Autoexclusão; representações de atores sociais em jovens do ensino fundamental público In: II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE, 2013, Curitiba. ANAIS do XI EDUCERE, II SIRSSE e IV SIPD-Cátedra Unesco. **Anais**. Curitiba: Champagnat, 2013b. p.6.142-6.153.

MACHADO, E. H. S. Análise de algumas evidências léxico-gramaticais de temporalidade presentes no discurso de estudantes sobre o ensino de língua inglesa. **Ícone**: Revista de Letras UEG, São Luís de Montes Belos, n.2, p. 37-47, 2013c.

MACHADO, E. H. S. ; DENARDI, D. A. C. . Representações sociais de estudantes do ensino fundamental sobre o ensino de língua inglesa. **Uniletras**, n.2, p. 139-156, 2012.

MARQUES, L. O. C. **Representação e Identidade**: uma análise do discurso de professores de inglês de escolas de idiomas. Dissertação (mestrado em letras), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MEURER, J. L. Ampliando a noção de contexto na Linguística Sistêmico-Funcional e na Análise Crítica do Discurso. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, n.esp., p.133-157, 2004.

OLIVEIRA, E. P. de. **A relevância de se ensinar/aprender a língua inglesa na escola pública**: o discurso de pais e alunos. Dissertação (mestrado em letras), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**. São Paulo: Parábola, 2003. 280p.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. C. V. S. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, n.1, p. 185-207, jul./dez. 2004.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. C. V. S. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006. 160 p.

RESENDE, V. de M. **Análise de Discurso Crítica e Etnografia**; o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, sua crise e o protagonismo juvenil. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

WODAK, R. What CDA is About – A Summary of Its History, Important Concepts and Its Developments. In: WODAK R.; MEYER M. (eds.). **Methods of Critical Discourse Analysis**. Londres, Thousand Oaks, Nova Delhi: Sage Publications, 2001, p. 1-13.

WODAK, R. Aspects of critical discourse analysis. **Zeitschrift für Angewandte Linguistik (ZfAL)**, n. 36, p. 5-31. 2002. Disponível em http://userpages.uni-koblenz.de/~diekmann/zfal/zfalarchiv/zfal36_1.pdf Acessos em 10 de Maio de 2013.

Artigo recebido em: 28.01.2014

Artigo aprovado em: 28.03.2014

#aiqueromantico: a intimidade em três cliques

#whataromanticthing: privacy in three clicks

Francisco Vieira da Silva*

Éderson Luís da Silveira**

RESUMO: No intuito de examinar as condições de possibilidade que fazem emergir os discursos sobre si na mídia, esse texto analisa determinadas materialidades discursivas veiculadas na *web*. Trata-se de notícias veiculadas na mídia digital que espetacularizam a intimidade do sujeito celebridade. Para tanto, tomamos como aparato teórico a Análise do Discurso, na forma como vem sendo desenvolvida no Brasil, mais precisamente a partir das interlocuções de Michel Foucault e Michel Pêcheux. Esse estudo segue um viés marcadamente descritivo-interpretativo, de cunho qualitativo. A análise de tais materialidades sublinha uma tendência de proporções globais intrinsecamente relacionada à sociedade do espetáculo (DEBORD, 2003), que preconiza, muitas vezes de forma tácita, a supressão das balizas historicamente moldadas em torno da vida pública e da intimidade.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso. Intimidade. Sujeito-celebridade.

ABSTRACT: In order to examine the conditions that make emerging the speeches about oneself in the media, this text examines certain discursive materialities broadcast on the web. It deals with reports published in digital media that reveals the intimacy of the subject celebrity. Aiming at studying these reports, this work is based on the theoretical apparatus of Discourse Analysis, in the way that it has been developed in Brazil, more precisely from the interlocutions of Michel Foucault and Michel Pêcheux. This study follows a distinctly descriptive-interpretive bias, of qualitative nature. The analysis of such material shows a trend of global proportions intrinsically related to the society of the spectacle (DEBORD, 2003), which advocates, often in a tacit manner, the abolition of historically shaped beacons around the public life and intimacy.

KEYWORDS: Discourse Analysis. Privacy. Celebrity-subject.

1. Introdução

Que mecanismos movem uma celebridade? O que é exatamente uma celebridade? Como se sentem aqueles que estiveram no centro do espetáculo e involuntariamente tiveram que deixá-lo? [...] O que leva uma garota que dá aulas de ioga para cegos a querer ver sua imagem numa revista? Afinal, o que os ícones e símbolos que elegemos dizem sobre nós? (Paulo Lima, editor da Revista Trip)

Iniciaremos esse texto utilizando como prelúdio um excerto da obra “Confissões”, de Santo Agostinho, mais precisamente a passagem intitulada “Por qual motivo Agostinho

* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

** Mestrando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

relembra suas culpas”. Transcrevemos o excerto a seguir, para posteriormente tecermos algumas considerações:

Quero recordar as minhas torpezas passadas, as corrupções de minha alma, não porque as ame, ao contrário, para te amar, ó Meu Deus. É por amor do teu amor que retorno ao meu passado, percorrendo os antigos caminhos dos meus graves erros. A recordação é amarga, mas espero sentir tua doçura que não engana, feliz e segura, e quero recompor minha unidade depois dos dilaceramentos interiores que sofri quando me perdi em tantas bagatelas, ao afastar-me de tua Unidade [...] (AGOSTINHO, 1984, p.43).

Conforme podemos entrever, a partir da leitura do fragmento supracitado, o motivo que leva esse filósofo a fazer um sobrevoos sobre o seu passado, a fim de rastrear suas falhas, reside na necessidade de purgá-las ante o perdão divino e conseguir a tão almejada salvação, normalmente vinculada à dramaticidade de um acontecimento (FOUCAULT, 2006a). Após este (re)encontro com o passado, Agostinho espera ir ao encontro de Deus para formar toda uma unidade que fora desbotada, em função das “bagatelas” que sobre ele se instalaram. Há, nesse caso, uma razão que se atrela de modo sensível à religião, uma vez que a confissão mobilizada por Agostinho situa-se no âmbito desse regime de enunciabilidade.

Mas, voltando aos dias de hoje, é necessário interrogarmos: a que sistema de enunciabilidade as confissões realizadas na mídia obedecem? Diferentemente de Santo Agostinho, tais confissões, responsáveis por um incessante retorno ao passado e pela exposição de aspectos constitutivos da vida íntima, seguramente não se ligam à esfera da religião. Noutras palavras, não é para ganhar o perdão divino que as pessoas contam de modo minucioso suas falhas, seus desejos mais ocultos, enfim, suas verdades... Vivemos numa época que prima pela exibição de si, o que envolve a publicização de fatos, sentimentos e atitudes que outrora deveriam se limitar ao recato da interioridade psicológica, às confidências com os amigos mais próximos, ao compromisso ético-profissional do padre ou do psicanalista.

A erosão dessa interioridade, gestada na cultura burguesa do século XIX, intensificou-se de modo exponencial a partir da segunda metade do século passado, com o recrudescimento da chamada *cultura de massa* e ganhou novos matizes com o desenvolvimento das tecnologias digitais. Para Sibilía (2008), a rede mundial de computadores tronou-se um terreno propício para experimentar e engendrar subjetividades ancoradas sobremaneira na exibição de si.

Dessa forma, toda uma cultura da visibilidade se impôs e trouxe consigo um culto exarcebado a personalidades construídas na/pela mídia. Essas personalidades midiáticas estão, normalmente, destituídas de quaisquer tipos de pudor, de vergonha, de embaraço – aqui

entendidos como construções históricas cada vez mais perceptíveis na constituição do homem ocidental em meados do século XVI. A afirmação anterior vai ao encontro daquilo que elucida Elias (2008), ou ainda numa acepção em que o pudor se refere a toda espécie de véu, de máscara (FERRAZ, 2010) – principalmente no que concerne ao contínuo (des)velar da intimidade.

Se antes os sujeitos ruborizavam-se em contar seus segredos, hoje muitos só se constituem como tais, a partir do momento em que se mostram, explicitando exaustivamente a vida privada, nas mais variadas possibilidades ofertadas pela mídia, em suas diferentes ramificações.

Desse modo, discutimos neste texto o fenômeno da exibição da intimidade, concebendo-o como uma mutação sócio-histórica pontual na constituição do sujeito contemporâneo, mais precisamente do sujeito-celebridade, produzido no cerne da visibilidade midiática. Trata-se, portanto, de uma sociedade pós-burguesa¹, uma vez que se supõe um abalo nos fundamentos do contrato que ordenava a vida social a partir do século XIX (KEHL, 2004). Abarcando essa constatação, não deixamos de reconhecer o fenômeno do espetáculo (DEBORD, 2003) ao qual a sociedade de hoje se vincula de forma intrínseca. Nesse ínterim, a mídia ocupa uma posição relevante, pois se constitui como uma instância privilegiada de produção e circulação de discursos.

Alimentando um voyeurismo desmedido, a explosão de discursos sobre a vida privada coaduna-se com o reconhecimento de confidências e revelações como mecanismos inequívocos de constituição dos sujeitos. O sucesso editorial das (auto)biografias, por exemplo, assinala essa constatação, na medida em que falar de si é uma forma de se constituir como uma marca, um produto a ser consumido por ávidos leitores interessados em descobrir a “verdade” escondida nos recônditos do sujeito-celebridade. Logo, “é compreensível que qualquer dado biográfico tenha se tornado um relicário e uma forma de apropriação mágica do ídolo” (MARKENDORF, 2010, p.322). Com vistas a endossar esse quadro, é importante sinalizarmos para a espantosa ficção de si engendrada no *ciberespaço*, com o advento dos *blogs* e das redes sociais.

Pensando essas questões na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa(AD), conforme praticada no Brasil, a partir dos diálogos teóricos entre Michel Foucault e Michel Pêcheux, elegemos como materialidade para análise notícias veiculadas na *internet*, que tratam

¹ Esse termo está sendo empregado para designar que as mudanças a que foram submetidos os sujeitos no âmbito da visibilidade midiática nos possibilita pensar num novo modo de encarar o sentimento de uma intimidade interiorizada erigido em meados do século XIX. Esse esclarecimento visa a impossibilitar possíveis interpretações que remetam a uma elisão das classes sociais.

da vida privada de sujeitos que, iluminados pelas luzes do espetáculo, não relutam em mostrar-se, em tornar evidente as peculiaridades e a banalidade da vida cotidiana.

Assim, num tempo marcado prioritariamente pela cultura da imagem, todos são transformados “em platéia ou em multidão de consumidores da (aparente) subjetividade alheia” (KEHL, 2004, p.66). Na tentativa de discutir essas questões, os estudos alicerçados no solo epistemológico da AD tem-se voltado de forma constante para o exame de diversos enunciados que circulam socialmente e integram-se a outros enunciados, como um *nó em uma rede* (FOUCAULT, 2010), erigidos por meio dos discursos na superfície instável da língua(gem). Esquadrinhar esses discursos pode ser de utilidade para interrogarmos sobre *quem somos nós hoje*, de acordo com o que já inquietava as teorizações foucaultianas, perscrutando geneologicamente a preocupação nietzschiana do *como se chega a ser o que é*.

2. Da intimidade interconectada e onipresente

Discutir acerca das condições que permitem a emergência dos discursos sobre a intimidade na mídia redonda em rastrear as redes de memória que circundam a produção discursiva do sujeito, cujos dizeres nos interessam, qual seja: o sujeito-celebridade. Ao concebermos esse sujeito como uma construção sócio-histórica, somos levados a voltar geneologicamente nas teias sinuosas da história, a fim de entrevermos a irrupção dos discursos que falam e que fazem falar esse sujeito.

Assim, inspiramos nosso olhar na constituição dos astros e estrelas do cinema americano da primeira metade do século passado, mais precisamente sobre a forma como a imprensa especulava a vida pessoal desses artistas, transformando-os em fetiches, em objetos de consumo. Nessa medida, a indústria do entretenimento apropriou-se de modo vertiginoso dessa vontade de saber por parte do público acerca da intimidade dos *semideuses* hollywoodianos, de modo que os diferentes canais midiáticos não cessaram em publicizar os detalhes que circunscreviam o domínio da esfera íntima desses sujeitos. Em síntese, são os heróis e heróinas da vida privada, conforme salienta Morin (1984).

A mídia, nesse sentido, “[...] ao mesmo tempo em que investe os olímpicos de um papel mitológico, mergulha em suas vidas privadas a fim de extrair delas a substância humana que permite a identificação” (MORIN, 1984, p.107). Os milhares de fãs, sedentos por terem acesso a qualquer informação acerca dos seus ídolos, constituíam-se em assíduos

consumidores/espectadores de determinados veículos midiáticos interessados em “fofocar” a privacidade dos astros, como as revistas de variedades e/ou os programas de TV.

Hoje a mídia não somente especula essa intimidade, como espetaculariza determinados discursos já produzidos noutras instâncias, principalmente na rede digital. O advento da *internet* potencializou a proliferação de discursos sobre si, e o sujeito-celebridade não ficou incólume a essa mudança, permitindo, pois, uma maior aproximação (virtual!) com o público. Assim, é comum os famosos terem perfis nas redes sociais e compartilharem com os fãs-seguidores fotos, declarações, polêmicas, registrando, em alguns casos, aspectos considerados banais, mas que para esse destinatário específico possui a devida relevância. Dessa forma, os discursos engendrados em tais redes reverberam noutros veículos midiáticos, de modo a compor toda uma atmosfera de vozes uníssonas que recobrem o *show* da vida íntima. Da tela da TV à tela do computador, assistimos a um contínuo desfilar de intimidades exibidas despudoradamente ao olhar dos outros.

Esse cenário que aponta para uma incessante exibição da privacidade precisa ser problematizado, pois não se trata tão-somente de afirmar que a intimidade, tal como fora engendrada ao longo da história, está se tornando pública. Autores como Sibilia (2008) chegam a defender a existência de um fenômeno novo, no sentido de concebê-lo enquanto algo que extrapola os limites da díade público-privado, erigida de modo rígido na denominada sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1999). De acordo com aquela autora, esse fenômeno

[...] Em algum sentido, é comparável ao papel da censura na hipótese repressiva desmentida por Foucault no que tange à sexualidade: em vez de se ressentir por temor a uma irrupção indevida em sua privacidade, as novas práticas dão conta de um desejo de evasão da própria intimidade, uma vontade de se exhibir e falar de si (SIBILIA, 2008, p.77)

Complementando a reflexão supracitada, sublinhamos que a escrita foucaultiana, repleta de um riso evidente, de “uma divina comédia das punições” (DELEUZE, 2005, p.33) traz à baila insinuações pertinentes acerca do prazer que a confissão desencadeava naquele que escutava o confidente. De fato, o falar de si vincula-se de modo indissolúvel à prática da confissão, nas múltiplas instâncias em que esta se efetuava. Destarte, “[...] o indiscreto desejo de saber, traduzido igualmente pela investigação lateral junto a familiares e vizinhos, conduz a um controle absoluto da mais secreta intimidade da pessoa” (CORBIN, 2010, p.509-510).

A partir dessa lógica, observamos, nos dias de hoje, as expressões jubilosas de jornalistas, repórteres e apresentadores de TV quando conseguem extrair os “segredos” mais

íntimos dos seus entrevistados. Assim, enxergamos a mídia como um dispositivo que incita o sujeito a voltar-se sobre si mesmo, “ao governar-se, mas sempre atrelado ao governo do outro: nós nos confessamos para que o outro [...] nos devolva a nossa verdade” (FISCHER, 2012, p.116). Por outro lado, constatamos em determinados setores da sociedade indícios de resistência a essa contínua evasão da privacidade, já que, conforme assevera Foucault (2008), as estratégias de resistência são concomitantes às relações de poder.

Nesse sentido, apontamos, por exemplo, a iminente preocupação com a preservação da privacidade, especialmente no que tange às informações consideradas sigilosas, como senhas de contas bancárias, de cartões de crédito, registros de telefonemas, dentre outras.² A exibição de si, principalmente na rede digital, esbarra em determinadas atitudes e ações voltadas à necessidade de manter sob o sigilo certos aspectos da ordem do privado, com vistas a escapar da bisbilhotice “anônima” que ronda o *ciberespaço* e que se evidencia de modo sensacionalista em inúmeras notícias e reportagens veiculadas pela imprensa acerca da atuação dos *hackers* e/ou casos de espionagem ilícita.

De forma similar e abrindo um breve parênteses para apresentar um exemplo recente na cena midiática brasileira, convém citar a atuação do grupo *Procure saber* – formado por artistas como Gilberto Gil, Caetano Veloso, Chico Buarque, Roberto Carlos, dentre outros e encabeçado pela empresária Paula Lavigne – que propõe (re)discutir o cumprimento de leis voltadas à publicação de informações concernentes à vida pessoal dos cidadãos, principalmente no que respeita a questão das biografias não-liberadas.

Esse embate ganhou contornos mais sólidos quando a Associação Nacional de Editores de Livros (Anel) entrou com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (Adin) no Supremo Tribunal Federal (STF), a fim de rever os artigos do Código Civil relativos à preservação da vida privada. Nesse ínterim, os integrantes do *Procure saber* tem produzido uma série de discursos contrários à comercialização de biografias não-autorizadas, de modo a inflamar uma discussão que, em parte, constitui uma estratégia de resistência ao fenômeno de exibição da intimidade característica dos dias atuais.

² Um exemplo prototípico dessa discussão diz respeito ao caso da atriz Carolina Dieckmann, cujas fotos íntimas foram furtadas e divulgadas na *web* em maio de 2012. A repercussão desse caso reacendeu o debate em torno da preservação da intimidade no cerne da cultura digital e culminou com a promulgação da lei 12.737/12, que criminaliza a invasão de aparelhos eletrônicos para a obtenção de dados particulares. Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2013/04/lei-carolina-dieckmann-que-pune-invasao-de-pcs-passa-valer-amanha.html>. Acesso em 26. out. 2013.

Embora não nos interesse perscrutar esses discursos, consideramos pertinente mencionar esse debate, no intuito de apontar que a questão da intimidade congrega em torno de si saberes (principalmente os que advêm da esfera jurídica) e poderes (o direito de comercializar ou não biografias não-autorizadas), corroborando assim com o pensamento de Foucault (2008) acerca da íntima relação entre saber e poder.

Em suma, atentamos para o fato de a produção de discursos estar relacionada a determinadas condições de possibilidade que permitem essa explosão discursiva, em conformidade com a sociedade do espetáculo, na qual “o que aparece é bom e o que é bom aparece” (DEBORD, 2003, p.12). Neste sentido, para que tenha uma existência no âmbito da mídia, muitos sujeitos tornam visíveis diferentes aspectos da intimidade que antes estavam circunscritos ao domínio da vida privada.

Seguindo a lógica de que é necessário aparecer a todo custo, esses sujeitos não hesitam em fazer declarações que certamente “bombarão” em inúmeros canais midiáticos. Logo, os discursos produzidos por esses sujeitos não estão divorciados da historicidade, já que esta é inerente a todo discurso (PÊCHEUX, 2006). Investigar essa produção discursiva significa entender os acontecimentos cotidianos dos dias de hoje marcados pela mídia e pensar sobre os processos discursivos que sustentam uma genealogia do presente (GREGOLIN, 2003).

Vale reiterar ainda que a noção de intimidade – concebida como algo construído historicamente por meio de diversas práticas e discursos – atravessa diferentes campos da vida social, que envolve desde o discurso da etiqueta e dos bons modos até as formas de moradia, por exemplo. Sobre essa última, convém atentarmos para o fato de a constituição das casas, especialmente para a divisão em espaços que demandam certa privacidade e recato, refletir a necessidade de o sujeito interiorizar-se e daí exercitar uma escrita de foro íntimo, dentre outras ações voltadas para um intensa gestão de si no período oitocentista. Ao levantarmos cada pregação da história, a fim de olharmos o que fizemos e como fizemos (MILANEZ, 2007) no que diz respeito à relação do sujeito com sua intimidade, é necessário considerar que “a nova solidão do leito individual conforta o sentimento de pessoa, favorece sua autonomia; facilita o desabrochar do monólogo interior, as modalidades da prece, as formas do devaneio [...]” (CORBIN, 2010, p.440).

Todo esse cenário preconiza a assunção de subjetividades predominantemente voltadas para o interior do sujeito, cuja existência vincula-se a lugares reservados, a ambientes silenciosos e calmos, à discrição de jardins e à penumbra dos quartos individuais, emoldurando,

pois, a constituição de um sujeito, para quem é necessário manter muitos aspectos de sua vida distante dos olhares intrometidos dos outros.

Atualmente, temos verificado um interesse de proporções globais acentuado com o advento da *internet* que se contrapõe a essa interioridade, uma vez que incita a exibição da intimidade em todas as dimensões que esse conceito abarca, incluindo aí o descortinar da intimidade em certos dispositivos como a *webcam*, em que os sujeitos não cessam de mostrar tudo que outrora se escondia, com ênfase para os espaços privados como quartos e banheiros.

4. Quando dizer é aparecer³

Sem concordar completamente com a tese segundo a qual os meios de difusão ganham primazia sobre as ideias veiculadas, tomando assim o lugar da mensagem (CERTEAU, 1998), não deixamos de reconhecer, por outro lado, o papel crucial que determinadas tecnologias exercem sobre a produção de certos discursos. Nessa medida, pensando de maneira particular no nosso objeto de estudo, acreditamos que as tecnologias digitais favorecem a proliferação de discursos que tematizam a questão da intimidade, dando-lhe outros contornos. Nos excertos que seguem, oriundos de notícias publicadas no site Ego⁴, poderemos problematizar essa discussão de forma mais específica:

Excerto 1

Marquezine recebe flores de Neymar e se declara: ‘Te amo cada dia mais’

Atriz mostrou registro do mimo em seu perfil no Instagram, nesta terça, 29.

Mesmo longe, [Neymar](#) não deixa de fazer surpresas para a namorada. Nesta terça-feira, 29, o jogador do Barcelona mandou flores para [Bruna Marquezine](#), que postou o mimo em seu perfil do Instagram. "Depois de um dia de trabalho, chegar no hotel e receber esse mimo não tem preço! Neymar Jr, eu te amo cada dia mais, e a saudade só aumenta! Amei a surpresa... Obrigada amor!", escreveu ela colocando ainda as hashtags “#choreiquenemcriança”, “#amordaminhavidá”, “#contandoashoraspratever” e “#aiqueromantico”. (Ego, 29/10/2013)⁵

O campo da vida amorosa, desde o momento de construção do sentimento de intimidade, foi um dos principais elementos que compõem esse quadro sócio-histórico, conforme atesta

³ O título dessa seção faz um trocadilho com o título da tradução brasileira (Quando dizer é fazer, 1990) da obra *How to do things with words*, do autor inglês J. L. Austin.

⁴ Desde maio de 2013, temos feito incursões frequentes nesse *site*, em busca de dados para a constituição de um *corpus* de pesquisa, formado por notícias e/ou pequenas notas informativas que versam, de algum modo, sobre a intimidade do sujeito-celebridade.

⁵ Disponível em: <http://ego.globo.com/famosos/noticia/2013/10/marquezine-recebe-flores-de-neymar-te-amo-cada-dia-mais.html>. Acesso em 29. out. 2013.

Corbin (2010). Na sociedade do espetáculo, os amores são publicizados à exaustão e corporificam-se através de inúmeras declarações e fotos que circulam reiteradamente pela rede eletrônica.

A notícia acima ilustra o que estamos afirmando, na medida em que a jovem, a quem foram endereçadas as flores, sente a necessidade de mostrá-las e agradecer ao amado nas redes sociais. Indubitavelmente, o relacionamento desse casal permanece continuamente sob a mira da imprensa, desde quando não passava de uma mera especulação inúmeras vezes desmentida por ambos.

Assim, o desdobramento desse enlace amoroso é frequentemente abordado nas diferentes vitrines midiáticas, mas uma peculiaridade chama a atenção na notícia anteriormente expressa e diz respeito ao fato de ela reverberar um discurso advindo das redes sociais. Em síntese, foi a própria Bruna quem postou uma foto com as flores (“o mimo”) que ganhou do namorado e não a mídia que a sondou para obter informações. Isso significa dizer que o sujeito-celebridade, muitas vezes, iluminado com as luzes do espetáculo, produz discursos sobre si nos mais variados perfis existentes na *web* e compartilha com os fãs-seguidores detalhes cotidianos de suas intimidades.

A partir dessa externalização discursiva, esse sujeito se constitui e é constituído. No caso da notícia acima, convém registrar a heterogeneidade enunciativa (AUTHIER-REVUZ, 2004) que perpassa de maneira constitutiva esse gênero. Assim, o sujeito-jornalista dá a voz ao discurso de Bruna Marquezine, marcando-o linguisticamente por meio das aspas (“Te amo cada dia mais”). Além de todo o excerto que se refere à postagem de Bruna na rede social, a notícia também traz como discurso do outro as *hashtags*⁶ utilizadas pela atriz para indexar a foto junto ao *Instagram*. Ao trazer esses dizeres, procurando especificá-los no interior das condições que permitiram a sua emergência, a notícia espetaculariza ainda mais a intimidade do sujeito-celebridade.

No exemplo a seguir, o sujeito-celebridade consegue ir mais além no que concerne à exposição da intimidade, uma vez que grava um vídeo para explicar aos fãs-seguidores o porquê do término do seu relacionamento amoroso. Vejamos o que diz a notícia:

⁶ *Hashtags* são palavras-chave antecedidas pelo símbolo “#”, que designam o assunto discutido em tempo real no *Twitter*, *Facebook* e *Instagram*. As *hashtgs* viram *hiperlinks* dentro da rede e são indexáveis pelos mecanismos de busca (*Site Wikipédia*).

Excerto 2

Mateus Verdelho comentou o fim do relacionamento de três meses com Bárbara Evans ⁷

O modelo gravou um vídeo e postou em seu perfil no Twitter nesta terça-feira, 29, ressaltando que o motivo da separação não foi traição.

“Quero agradecer ao apoio para mim e para Bárbara. E falar pra os que estão falando mal da gente que não aconteceu nada, não teve traição, não teve nada demais [...]”, explicou no vídeo. (Ego, 29/10/13)

O exemplo anteriormente exposto traduz uma das especificidades do fenômeno sobre o qual centramos nosso olhar analítico. Embora seja necessário ressaltar que o relacionamento amoroso do sujeito tematizado pela notícia tenha se iniciado sob o olhar do público, tendo em vista que ele e sua namorada participaram de um *reality show*, é preciso reconhecer que se exibir na rede digital é uma característica que transcende o fato de serem pessoas com certa notoriedade (até entrarem no ostracismo!).

Em *sites* de compartilhamentos de vídeo, como o *Youtube*, por exemplo, encontramos em demasia vídeos que retratam momentos amorosos de casais de diferentes partes do mundo, mais precisamente declarações de amor embaladas por músicas que tipificam o campo amoroso. O que antes não necessitava ser mostrado, agora precisa ser visto para existir. Desse modo, “sou o que aparento e, estou, portanto, exposto ao olhar do outro, sem lugar para me esconder, me refugiar, estou à mercê do outro” (ORTEGA, 2006, p.47).

O ocaso da ligação amorosa entre Mateus e Bárbara vem à tona com tamanha ênfase porque essa união foi constituída em público, comemorada ou indesejada por uma plateia de espectadores. Nesse cenário, a noção de uma intimidade, tal como historicizamos nesse texto, parece obsoleta, *vintage*, anacrônica. No universo translúcido da tela (TV, computador, celular), as fronteiras de uma intimidade interiorizada se mitigam; assim, tudo se desenrola diante dos olhos do público, mas ele não pode tocar, aderir corporalmente àquilo que contempla (MORIN, 1984). Podemos depreender a partir dessa discussão que, particularmente no caso do sujeito-celebridade, inexistem limites entre aquilo que deveria ser preservado das vistas dos outros e o que precisa ser dito ou mostrado.

⁷ Disponível em: <http://ego.globo.com/famosos/noticia/2013/10/mateus-explicacao-separacao-de-barbara-evans-nao-teve-traicao.html>. Acesso em 01. nov. 2013.

A partir destas considerações, analisar os discursos provenientes desse momento atual exige repensar o olhar de analista no âmbito da cultura das mídias, principalmente a digital pois, como menciona Pierre Lévy:

Estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço no plano econômico, político, cultural e humano. Que tentemos compreendê-lo, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para vida social e cultural. (LÉVY, 1999, p.12)

Esse olhar precisa estar em sintonia com as diferentes peculiaridades intrínsecas aos tempos hodiernos, caracterizados pela liquidez e instabilidade dos discursos, dos sujeitos e da rede eletrônica. No último fragmento selecionado para essa análise – retirado do site *F5* – vislumbramos a publicização de revelações que remetem à história de vida de determinados sujeitos, isto é, a um passado que, para alguns, deveria ser desterrado.

Excerto 3

Raul Gazolla confirma ter dormido com Cláudia Raia quando ela era casada com Frota⁸

O ator confirmou ter mantido relações sexuais com Cláudia Raia enquanto ela ainda estava casada com Alexandre Frota.

A informação é da coluna *Olá* assinada pela jornalista Vivian Masuttie publicada no jornal "Agora" desta quarta-feira (9).

"Eles estavam em crise, mas não foi uma conduta bacana com um amigo", disse Gazolla à publicação.

Essa foi a primeira vez que o ator assumiu ter transado com a mulher do amigo.

Cláudia não foi encontrada para comentar a confissão. Mas é fato que a atriz não tem gostado da repercussão do livro de Frota, de quem está separada há 23 anos.

Frota revelou que sabia da traição em sua biografia "Identidade Frota: A Estrela e a Escuridão".

O apresentador disse que Cláudia Raia e Raul Gazolla sempre negaram a relação, mas que isso ficou "marcado no coração". (F5, 10/10/13)

A priori, é necessário mencionar o caráter rizomático assumido por essa notícia, uma vez que se trata de uma informação inicialmente publicada numa coluna de jornal ("Jornal Agora"), mas que antes estivera presente numa biografia ("Identidade Frota: A Estrela e a Escuridão"). Essa exibição de fatos concernentes à esfera da intimidade se dá numa

⁸ Disponível em: <http://f5.folha.uol.com.br/celebridades/2013/10/1353962-raul-gazolla-confirma-que-dormiu-com-claudia-raia-quando-ela-era-casada-com-frota.shtml> Acesso em 20. out. 2013.

interconexão de diferentes mídias, de modo a acentuar o que estamos defendendo ao longo deste trabalho.

Outro aspecto a ser focado diz respeito a revelações íntimas de um passado longínquo que necessita ser lembrado. A biografia constitui um dos gêneros em que tal aspecto se delinea de um modo mais visível, daí a intensa disputa em que se esgrimam biógrafos e famosos, conforme já destacamos anteriormente. A interdição desses discursos (FOUCAULT, 2009) visa a manter a intimidade de determinados sujeitos sob o manto do segredo, o qual parece não encontrar mais lugar na sociedade do espetáculo.

No terreno em que se erige o sujeito-celebridade também cabem confusões, escândalos e traições. A mídia que (des)constrói essas personagens também as desqualifica de variadas formas. Especular constantemente acerca de um passado considerado obscuro por determinados sujeitos constitui uma estratégia para enxertá-los em situações vexatórias.

Por outro lado, em alguns casos, são os próprios sujeitos que, para se manterem em cartaz, produzem discursos sobre momentos já vividos, os quais podem, em maior ou menor grau, atingir ou mesmo macular a imagem de outrem. Isso acontece com a notícia acerca do adultério de Cláudia Raia, uma vez que uma das partes envolvidas (Raul Gazolla) teria confirmado o envolvimento entre os dois, de maneira que essa revelação incidirá potencialmente sobre a atriz, por questões culturais e de gênero, as quais ainda veem com certa antipatia a infidelidade feminina. A notícia insinua o mal-estar que essa confidência teria causado na atriz, pois ela “não tem gostado da repercussão do livro de Frota”. Em linhas gerais, essa notícia exhibe uma das facetas da miríade de discursos sobre a vida privada na mídia.

5. Considerações Finais

Nesse trabalho, investigamos as condições de possibilidade que impulsionam a aparição dos discursos sobre si na mídia, com ênfase naqueles relacionados à intimidade do sujeito-celebridade. Destarte, empreendemos uma breve análise de notícias veiculadas na rede digital, situando-as no cerne da cultura do espetáculo.

Assim, a midiaticização da política (PÊCHEUX, 2006), da religião, do conhecimento, da língua, da memória e, por conseguinte, dos sujeitos desembocam na midiaticização/espetacularização de si. Entendendo que os discursos obedecem a uma ordem (FOUCAULT, 2009) e são produzidos no seio de um determinado regime de enunciabilidade, a partir do qual se propõe os dizeres que serão enunciados e veiculados indefinidamente, é

possível conjecturar que os discursos provenientes da esfera midiática, ao contrário das confissões de Santo Agostinho, não se agrupam no âmbito da religião, mas estão em conformidade com uma tendência de proporções globais intrinsecamente relacionada à sociedade do espetáculo, que preconiza a supressão das balizas historicamente moldadas em torno da vida pública e da intimidade.

As implicações do ponto de vista mercadológico acentuam um interesse pela vida privada da celebridade, o que inclui os pormenores de sua intimidade e o seu peculiar modo de ser (SIBILIA, 2008). Nessa ciranda, os sujeitos procuram fazer de sua identidade uma marca, de modo a se distanciar dos seus pares e dos inúmeros sujeitos sedentos por adentrarem no disputado mundo da fama. Isso pressupõe a criação de um sujeito “autêntico”⁹, que não tem nada a esconder. Para tanto, faz-se preciso publicizar acontecimentos de foro íntimo e dar satisfações sobre sua privacidade para o público que os acompanha. Urge, portanto, “descobrir a verdade, ser esclarecido pela verdade, dizer a verdade [...] e outras tantas imposições consideradas importantes, quer para a constituição, quer para a transformação de si” (FOUCAULT, 2006b, p.95).

Nos três exemplos analisados, cotejamos a assunção da intimidade na mídia com o cenário sócio-histórico atual no qual é premente despir-se de uma interioridade psicológica, consolidada principalmente em meados do século XIX. Conforme explicitamos, essa interioridade propugnava o silêncio e a reclusão como condição *sine qua non* para o conhecimento de si e exercício da intimidade.

Ainda nos primeiros tempos do século XXI, podemos observar o substancial enfraquecimento dessa forma de se relacionar consigo e com os outros. Com o advento da cultura das mídias, é preciso confessar-se diante do público, exibir-se despidamente nas telas da *web*, ser visto pelos outros, ostentar subjetividades-luxo (ROLNIK, 1997), estar em cartaz. Como bem resume Mick Jagger (1993, p.36): “Desde que minha foto esteja na primeira página, não quero saber o que escreveram sobre mim na página noventa e seis”.

Referências

AGOSTINHO, S. **Confissões**. Trad. Maria Luiza J. Amarante. São Paulo: Paulinas, 1984.

⁹ Sobre essa noção de autenticidade na constituição do sujeito celebridade, convém mencionar o trabalho de Campanella (2013), no qual o autor propõe uma reflexão acerca da importância do conceito de autenticidade para a audiência de reality shows, em particular do Big Brother Brasil.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade**: estudo enunciativo do sentido. Trad. L. B. Barsiban & V. N. Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CAMPANELLA, B. Tirando as máscaras: o *reality show* e a busca pela autenticidade no mundo contemporâneo, **E-Compós**, Brasília, v.16, n.1, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/872/658>. Acesso em 10. nov. 2013.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. artes do fazer. Trad. Ephraim P. Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

CORBIN, A. O segredo do indivíduo. In: PERROT, M. (Org.). **História da vida privada**, 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. Trad. Denise Bottmann & Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. E-book digitalizado por Coletivo Periferia e E-Books Brasil, 2003.

DELEUZE, G. **Foucault**. Trad. Cláudia S. Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes, v.1. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

FERRAZ, M. C. F. **Homo deletabilis**: corpo, percepção e esquecimento do século XIX ao XXI. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

FISCHER, R. M. B. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **A Hermenêutica do sujeito**. Trad. Márcio Alves da Fonseca & Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. Sexualidade e Solidão. In: MOTTA, M. B. (Org.). **Ética, sexualidade e política**. 2. ed. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. (Coleção Ditos e Escritos V).

_____. **Microfísica do poder**. 25. ed. Trad. Roberto Machado. São Paulo: Graal Edições, 2008.

_____. **A ordem do discurso**. 19. ed. Ed. M. J. Marcionilo. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GREGOLIN, M. R. A história como espetáculo. In: _____. (Org.). **Discurso e mídia: a cultura do espetáculo**. São Carlos: Claraluz, 2003.

JAGGER, M. Imprensa. In: CASTRO, R. (Ed.). **O poder de mau humor** – uma antologia de citações sobre política, dinheiro e sucesso. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

KEHL, M. R. O espetáculo como meio de subjetivação. In: BUCCI, E.; _____. **Videologias: ensaios sobre televisão**. São Paulo: Boitempo, 2004.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Editora 34. 1999.

LIMA, P. Saciedade de espetáculo? Disponível em: <http://revistatrip.uol.com.br/revista/226/editorial/saciedade-de-espetaculo.html>. Acesso em 26. out. 2013.

MARKENDORF, M. Da star à escritora-diva: a dinâmica dos objetos na sociedade de consumo, **Revista de Estudos Feministas**, v.18, n.2, maio-agosto 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/14932>. Acesso em 10. fev. 2013.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo**. 6. ed. Trad. Maura Ribeiro Sardinha. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

MILANEZ, N. **As aventuras do corpo: dos modos de subjetivação às memórias de si em revista**. 209 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara – SP, 2006.

ORTEGA, F. Das utopias sociais às utopias corporais: identidades somáticas e marcas corporais. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (Orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro; Jorge Zahar Ed., 2006.

PÊCHEUX, M. **Discurso: estrutura ou acontecimento?** 4. ed. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2006.

ROLNIK, S. Taxicômanos de identidade: subjetividade em tempo de globalização. In: LINS, D. (Org.). **Cultura e subjetividade: saberes nômades**. Campinas: Papirus, 1997.

SIBILIA, P. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

Artigo recebido em: 30.01.2014

Artigo aprovado em: 31.03.2014

A letra da Lei de Direitos Autorais: os efeitos e os deslocamentos de sentidos para autor e autoria

Copyright Law: effects and displacement of meanings in the notions of author and authorship

Paula Daniele Pavan*

RESUMO: Neste texto, abordamos as noções de autor e autoria. Para tal, iniciamos com um percurso por diferentes perspectivas teóricas que discutem acerca da figura autoral. Logo após, amparados pela Análise do Discurso fundamentada em Michel Pêcheux, adentramos na análise do modo como é construído um imaginário para tais noções no âmbito do arquivo jurídico dos Direitos Autorais. Por fim, analisamos os sentidos produzidos pela iniciativa de reformular a Lei de Direitos Autorais (LDA) nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Concluimos, através de tal incursão, que o discurso oficial sustenta os sentidos de autoridade, posse, unidade e subjetividade atribuídos, desde a Modernidade, ao autor e à autoria. Além disso, observamos que esses sentidos retornam, via pré-construído, quando da reformulação da LDA. Esse modo de significar vai de encontro, portanto, à perspectiva das Teorias Discursivas, na qual a autoria é uma forma de dizer em meio a outras e o autor constitui-se como uma função exercida pelo sujeito quando, colocando-se na origem do seu dizer, constrói um texto dotado de efeitos de não-contradição, completude e fechamento.

PALAVRAS-CHAVE: Autor. Autoria. Sentidos. Deslizamentos. Pré-construído.

ABSTRACT: In this paper, the notions of author and authorship are approached. In order to do so we go through different theoretical perspectives that discuss the authorial presence. Our study is supported by the Discourse Analysis grounded in Michel Pêcheux. Afterwards, we analyze the way in which the imaginary of such notions is built within the jurisdictional field of copyright. Finally, we analyze the meanings produced by the initiative of reshaping the Copyright Law (LDA) nº 9.610, from February 19, 1998. After such incursion, we came to the conclusion that the official discourse maintains meanings of authority, possession, unity, and subjectivity attributed to, since Modern times, author and authorship. In addition, these meanings return, via pre-constructed discourse, when the law is reformulated. This way of creating meaning goes against the perspective of discursive theories, in which authorship is one way of speaking amongst many others, and the author is a role played by the subject when, placing oneself in the origin of what one says, one builds a text with effects of non-contradiction, completeness, and closure.

KEYWORDS: Author. Authorship. Displacements of meaning. Pre-constructed discourse.

1. Considerações iniciais

“O que é o autor?”. A célebre pergunta foucaultiana já foi de diversas maneiras mobilizada. No entanto, suas possíveis respostas ainda não se esgotaram, levando-nos a pensar

* Doutoranda e Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

no *autor* como uma figura ainda indeterminada, cuja imagem é (re)construída em cada formulação.

Este texto, ao levar tal premissa em conta, discute sobre o autor e a autoria, sobre os efeitos e os deslizamentos de sentidos que são produzidos pelas Leis de Direitos Autorais, bem como acerca dos sentidos que se produzem em um processo de reforma que procura regular e estabilizar as relações entre autores, intermediários de direitos e sociedade.

Dessa forma, iniciamos pela condição social do autor até chegarmos à função-autor e ao modo como a autoria é concebida nas Teorias Discursivas. Esse percurso embasa nossas análises que, fundamentadas pela perspectiva da Análise do Discurso (AD) articulada por Michel Pêcheux, tanto são voltadas para a definição de autor e autoria na Lei atual de Direitos Autorais (LDA), a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, e na Lei nº 5.988, de 14 de dezembro de 1973; quanto para os sentidos produzidos através do processo de reformulação da Lei de Direitos Autorais (LDA) em vigência.

2. Autor: a condição social

Os dispositivos jurídicos, repressivos e materiais, sob a ótica de Chartier (1994), amparam a invenção do autor. É, pois, a partir deles que se torna possível compreender os movimentos de sentidos atribuídos ao autor em um espaço de tempo que abarca as mudanças e os deslocamentos ocorridos entre os séculos XIV e XVIII – momento fundamental para a constituição dos sentidos que são, até os dias atuais, atribuídos ao autor e à autoria no âmbito jurídico.

Através de Chartier (1994, p. 33-35), elencamos três momentos diferentes de simbolização do autor, do leitor e das obras:

1. a primeira forma dominante de conceber o autor e as obras, emergida com o *New Criticism* e a *Analitycal Bibliography*, considera que o sentido é algo mecânico e impessoal, julgando irrelevante o modo como a obra é lida, recebida ou interpretada para a produção de seu significado. A história do livro é, portanto, “uma história sem leitor, e sem autor”;
2. a história francesa do livro tratou da reconstituição das fortunas, das alianças e das hierarquias do meio em que fabricavam e vendiam livros e da reconstrução de sua circulação. Voltou-se, assim, para a sociologia dos leitores, enquanto o *autor* permanecia esquecido;
3. a crítica literária reinscreve as obras em sua própria história, pois rearticula o texto ao seu autor, a obra às vontades ou às posições de seu produtor. Entretanto, esse autor é, ao mesmo

tempo, *dependente* – não é mestre do sentido – e *reprimido* – se submete às múltiplas determinações que organizam o espaço social da produção literária.

Podemos observar que enquanto as duas primeiras versões da história esquecem a figura autoral destituindo-a de importância para a compreensão das obras, a crítica literária rearticula a obra ao autor. Sobre isso, Compagnon (1999, p. 47) afirma que o lugar do autor, no âmbito dos estudos literários, é um ponto controverso na medida em que se procura determinar seu papel, sua ligação com a obra e sua responsabilidade pelos sentidos produzidos a partir dela. Assim, falar em autoria pressupõe também a questão da produção de sentidos.

Além disso, essa rearticulação, em nosso entendimento, funciona como um efeito de início para a aparição da propriedade literária, pois se ocorre uma ligação entre o autor e a obra, tem de haver também uma maneira de apropriação, de posse de um sobre o outro – do autor sobre a obra. Ponto que nos interessa observar nas análises que realizamos.

No entanto, a propriedade literária – concepção crucial para a promulgação dos Direitos Autorais – não nasce a partir de uma aplicação particular do direito individual de propriedade, mas acaba por derivar diretamente da defesa da livraria que garante um direito exclusivo sobre um título ao livreiro que o obteve (CHARTIER, 1994, p. 38). Diante disso, Chartier (1994, p. 38-39) cita a ligação que se dá entre a estratégia dos livreiros londrinos à figura de Diderot, que coloca a sua *pena* aos serviços das livrarias parisienses. Os primeiros, de acordo com ele, tentavam fazer com que tivessem privilégios de autoria das obras tanto quanto os autores. Já Diderot afirmava: “Eu repito, o autor é dono de sua obra, ou ninguém na sociedade é dono de seus bens. O livreiro a possui como ela era possuída por seu autor”. (Ibid., p. 39)

Podemos observar, a partir dessa afirmação feita em tempos distantes, que o autor iniciava o seu percurso, dentro da esfera de concessão de Direitos, ligando o que produzia a um valor comercial, bem como era submetido e colocado a serviço das grandes livrarias.

Esses sentidos são sustentados pelo arquivo¹ jurídico dos Direitos Autorais que promove esse retorno de saberes a fim de justificar os *direitos de propriedade* dos autores e também dos intermediários (editoras, gravadoras etc.), ignorando que a autoria possa ser despida desse caráter proprietário que é lançado sobre as obras.

¹O arquivo, em nosso trabalho, é pensado como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 2010, p. 51). Sob essa ótica discursiva, o arquivo – esse conjunto de documentos – não é tomado como um repositório de textos, seu funcionamento vai além desse papel formal, pois atua como princípio regulador das práticas discursivas da sociedade. Dessa forma, sua constituição não é pacífica, há sempre tensão, conflito e relações de força.

Outro ponto que interessa destacar recai sobre o fato de existirem dois sistemas de legitimação do Direito de Autor nos debates e processos relacionados aos privilégios dos livreiros (Inglaterra, França e Alemanha). De um lado, na teoria do direito natural (Locke), a escrita é um trabalho passível de remuneração e uma propriedade do autor; de outro, há um conflito entre uma concepção (Inglaterra) que toma as obras como invenções mecânicas e outra que vê a propriedade literária como algo limitado, já que as ideias pertencem à coletividade e o saber é comum. Como resultado desses conflitos, surge uma nova concepção de obra que se caracteriza não pelas ideias que ela veicula, mas por sua *forma*, ou seja, pelo *modo particular de arranjo e expressão* dos conceitos apresentados pelo autor. Consequentemente, “o texto adquire uma identidade atribuída à subjetividade de seu autor e não mais à presença divina, ou à tradição ou ao gênero.” (CHARTIER, 1994, p. 42)

Subjetividade que instaura uma relação de dependência entre autor e obra, mais precisamente, uma relação de autoridade e de responsabilidade sobre o dizer. O que, conforme a perspectiva histórica delineada por Compagnon (1999), tem levantado uma série de conflitos entre o intencionalismo e anti-intencionalismo. Isso na medida em que as concepções de obra, de autoria e de autor estão estreitamente ligadas à produção de sentidos, sendo possível delimitar pelo menos três diferentes óticas acerca dessa ligação. A primeira, denominada antiga, “identificava o sentido da obra à intenção do autor”; já a segunda, moderna, “denuncia a pertinência da intenção do autor para determinar ou descrever a significação da obra”; e, em terceiro lugar, uma via que “aponta o leitor como critério de significação literária.” (COMPAGNON, 1999, p. 47). Ou seja: por um lado, o sentido é buscado no autor, na sua história e na própria obra; e, por outro, nega-se o lugar autoral para dar espaço ao leitor. Concepções que também estão em jogo quando se trata da definição do que é o *autor* e do que é a *autoria* no seio do arquivo jurídico dos Direitos Autorais.

Além disso, no que se refere à concessão de direitos, a subjetividade do autor, expressa através da obra, adquire contornos específicos na segunda metade do século XVIII, pois constitui-se uma relação entre a profissionalização da atividade literária e a autorrepresentação. Esta ligação, beirando ao paradoxo, garantia aos escritores uma remuneração e, simultaneamente, considerava que a obra surgia de uma inspiração. É dessa maneira que se faz a passagem do patronato ao mercado, ou seja, o lucro monetário é esperado a partir da venda dos escritos a um livreiro, bem como, surge uma urgência da força criadora, o que acaba por contrariar a concepção de que a obra é uma necessidade interior. (CHARTIER, 1994, p. 42)

A impressão, frente a esses sentidos delegados ao autor e à obra, adquire um *status*, tornando-se “forte a tentação de ligar estreitamente a definição moderna de autor com os recursos (ou exigências) próprios à publicação dos textos por meio da impressão”. Isso vai dar visibilidade ao autor – “criador original da obra que ele pode legitimamente esperar lucro.” (CHARTIER, 1994, p. 43-44)

Juntamente com a maior circulação dos textos e a ligação da obra a um valor financeiro, também erguem-se a responsabilidade jurídica e a transformação da escrita em objeto de condenação. É assim que a *responsabilidade* do autor é introduzida na legislação real, isso com o intuito de controlar a impressão, a circulação e a venda de livros (CHARTIER, 1994, p. 51). Por esta via também se consolidam os sentidos para o autor como a fonte que emana os sentidos. Ou seja, a responsabilidade, de certo modo, advém de sua *intencionalidade*, visto que, sob uma perspectiva intencionalista, “o sentido de um texto é o que o autor desse texto quis dizer.” (COMPAGNON 1999, p. 49)

Essas disputas em torno do que seria uma obra e quais são as características que a mesma deve possuir para ser caracterizada como um modo de expressar a subjetividade e, ao mesmo tempo, ser considerada um produto que circula e pode ser vendido, nos ajudam a entender os sentidos que emergem no arquivo jurídico dos Direitos Autorais, pois os efeitos fundadores para os saberes, que atualmente significam o autor e a autoria, encontram nos conflitos da Modernidade força para se sustentarem. Sendo possível, assim, compreender que os sentidos produzidos para a noção de obra são cruciais para a perpetuação da ideia de proteção, pois o que se *protege* até nossos dias é um dos fundamentos da autoria sob o ponto de vista jurídico: o da *originalidade* emergida com a criação e sustentadora de um retorno financeiro.

O entendimento da condição social do autor nos ampara, portanto, na observação do modo como ocorre o retorno e a sustentação de um imaginário de autor e autoria significado na Lei, bem como o apagamento e/ou esquecimento de outros modos de significar.

3. Autor: a morte

Se na Modernidade o autor foi exaltado como uma figura soberana e a autoria tomou forma a partir de uma relação de propriedade com os textos, emergindo o elo indissociável entre o autor e a obra, Barthes (1988) vai de encontro a essa ligação e declara a *morte do autor* para dar vida ao leitor.

Está aberta, assim, a brecha para o deslocamento/descolamento do lugar do sentido – antes calcado no autor – para o leitor: lugar em que os sentidos podem ser outros e remeterem para outros lugares. Logo, a escrita passa da presença da subjetividade (a presença de uma única voz, a do “eu”) e da soberania (fonte dos sentidos) do autor para ser significada como a “destruição de toda a voz” que começa justamente naquele que escreve – o autor. (BARTHES, 1988)

O caminho proposto por Barthes faz com que o texto possa ser concebido como “um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escritas variadas”. Sendo, pois, a morte que dá lugar a possibilidade de sentidos outros, impensados por aquele que escreveu.

As proposições de Barthes (1988) figuram como um divisor de águas entre a concepção de autor como fonte criadora e o desvanecimento dessa autoridade em relação aquilo que produz – a obra. É lançado, assim, um outro olhar que abre espaço para uma série de questionamentos acerca do estatuto do autor formulado na Modernidade.

4. Autor: a função-autor

Dentre esses questionamentos, está o de Michel Foucault, pois ele não se contenta com esse desaparecimento e/ou morte do autor e volta a perguntar *O que é o autor?* (FOUCAULT, 1992). Diferentemente da ligação autor–obra ou de crer realmente no esvanecimento do autor, como faz Barthes, Foucault concebe-o como uma figura que é anterior e exterior ao próprio texto.

Um dos motivos para essa constatação se encontra na concepção de obra que deve ser tomada pela crítica “na sua estrutura, na sua arquitetura, na sua forma intrínseca e no jogo das relações internas” (FOUCAULT, 1992, p. 37). Ao refletir sobre este jogo que se estabelece na estrutura de uma obra, o estudioso traz para a discussão o “nome do autor”. Ao distinguir o “nome do autor” e o “nome próprio” afirma que a ligação estabelecida entre o nome próprio do indivíduo e o nome do autor com o que nomeia, não funcionam de modo igual e também não têm os mesmos elementos. Ou seja, não há uma ligação direta entre o indivíduo, o autor e a obra.

Foucault afirma, assim, que “o nome do autor não é, portanto, um nome próprio como os outros” (FOUCAULT, 1992, p. 43-44). Tal afirmativa nos encaminha para longe das concepções frequentemente atribuídas ao nome do autor, as quais ligam, em muitos momentos, os aspectos da vida deste à compreensão das características de sua escrita. Ou mesmo lhe

atribuem uma posição de dono de sua obra para, assim, delegar que a obra “nasce” dele. Concepção esta que vai de encontro aos sentidos constituídos na Modernidade, nos possibilitando uma perspectiva diversa da abordada por Chartier (1994).

O nome de autor, então, serve como parâmetro para a classificação, reagrupamento e (re)corte de textos, permitindo a delimitação, seleção e também relação entre eles, caracterizando “um certo modo de ser no discurso” e de “que se trata de um discurso que deve ser recebido de certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber um estatuto” (FOUCAULT, 1992, p. 45).

Há, sob essa perspectiva, um trabalho sobre a materialidade, um preparo que incide na lapidação dos textos, efetuado no tirar e no ajeitar dos fios que os compõem. Assim, o autor remete àquele que se mostra a partir do modo como delimita os textos, os bordeja e os recorta. Esse trabalho é realizado pela *função do autor* instalada na “ruptura que instaura um certo grupo de discursos e o seu modo de ser singular” (FOUCAULT, 1992, p. 46). Além disso, “a função-autor é característica de um modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 1992, p. 46) e recebe, dessa forma, um estatuto, não podendo ser atribuída a qualquer texto.

Essas características da função-autor, responsável pela organização, seleção, recortes e delimitação de textos ou, mais precisamente, de alguns discursos como sublinhamos, são retomadas quando Foucault (1996) trata da *Ordem do Discurso*, mais especificamente, quando descreve alguns procedimentos que controlam a produção do discurso na sociedade. A presença da função-autor – dentre de tais procedimentos – faz do autor um “princípio de agrupamento do discurso.” (FOUCAULT, 1996, p. 26)

Além das características já mencionadas, Foucault (1992, p. 47-57) ainda vai reconhecer a existência de quatro outras que, segundo ele, são inerentes à função-autor:

1. apropriação penal: relacionada ao fato de que os textos, os livros, os discursos “ganham” autores quando estes passaram a responder por aquilo que escreviam, mais precisamente, passaram a ser punidos. Essa característica nos faz perceber que os direitos de propriedade fornecidos aos autores foram uma maneira de censurar o que diziam;

2. reconfiguração da função-autor: não se dá da mesma maneira em todas as épocas e nem de modo universal. Relação que ocorre, por exemplo, entre os textos literários e os textos científicos, os quais em determinados momentos requeriam ou não um nome que os assinasse;

3. autor é uma projeção: é falso procurar o autor tanto no escritor real, quanto no locutor fictício, pois esta função se localiza na própria distância – na cisão – que se dá entre o texto e aquele que o escreveu;

4. Autor e as posições-sujeito: durante a escrita pode surgir uma pluralidade de *eus*. Assim, um discurso vai sustentar um lugar de dispersão desses *eus* que se desdobram de forma simultânea. Processo que abre espaço para pensar sobre o *eu* ocupado por várias *posições-sujeito*, responsáveis pela simulação desses *eus* em um só, abarcando, portanto, a dispersão constitutiva do discurso.

Através de tais configurações, concluímos que Foucault (1992; 1996) não desconsidera a presença do autor, mas, ao mesmo tempo, toma-o como um modo interno de trabalhar com a linguagem. Pontos que acarretam a não ligação do autor a um *eu* subjetivo. No entanto, essas características descritas por Foucault não apagam a condição social do autor, que é cobrado por aquilo que escreve e submetido ao Jurídico e às Instituições. Assim, as proposições foucaultianas nos permitem refletir sobre o modo como a noção de autor está mais próxima de uma função interna ao texto, a qual pode ser ocupada por diferentes sujeitos.

5. Autor: da função ao sujeito – o olhar da Análise do Discurso

São as reflexões de Foucault que nos permitem adentrar nas considerações da AD, que, por sua vez, diferem das três perspectivas trazidas até o momento. Esse gancho ocorre porque é a partir da concepção foucaultiana que os estudos discursivos ressignificam a concepção de autor e autoria.

Ao retomar as postulações foucaultianas, Orlandi (1996, p. 68-69) entende a noção de autor como uma função da noção de sujeito, isto é, responsável pela organização do sentido, pela unidade do texto, produzindo o efeito de continuidade do sujeito. Tal característica faz com que esta noção não esteja presente somente em certos textos, como em Foucault, mas em todos. Assim, “a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim.” (ORLANDI, 1996, p. 69)

Por conta disso, o autor atua em todos os textos, marcando sua presença na dissimulação dos já-ditos que constituem o seu dizer, ou seja, faz um trabalho de recorte a partir daquilo que já foi objeto de discurso, mas acaba por (re)trabalhar a linguagem, produzindo um *efeito* de novo, de singular e único. Assim, faz um trabalho com/sobre a linguagem e produz sentidos. O

que o leva a responder por aquilo que diz ou escreve, pois se marca como o ponto de origem das significações mesmo não o sendo, isto é, os sentidos não se constituem no sujeito, mas a partir do posicionamento que ocupa em um determinado campo de saberes. Então, se a concepção moderna de autor toma como central a subjetividade, aqui ela dá lugar ao sujeito social.

Nessa perspectiva, é delegado ao autor um modo particular de trabalhar com a materialidade linguística², pois ele pode historicizar o seu dizer, ou melhor, ele tem a possibilidade de formar algo particular a partir daquilo que já foi formulado, fazendo com que o seu dizer não apenas se repita, mas também se desloque, num jogo entre o mesmo e o diferente. É dessa maneira, que o autor vai produzir, conforme as palavras de Orlandi (1996, p. 70), um *lugar de interpretação* em meio a tantos outros. Então, diferentemente da originalidade – cultuada pelo jurídico – a autoria aparece mais como uma forma de dizer em meio a outras.

Esse processo ocorre porque toda fala é resultado de um efeito de sustentação no já-dito, que entra em funcionamento “quando as vozes que se poderiam identificar em cada formulação particular se apagam e trazem o sentido para o regime do anonimato e da universalidade” (ORLANDI, 1996, p. 71-72). Ou seja, a emergência do sujeito como autor só se dá a partir do momento em que ele *toma* as palavras de um modo singular e *esquece* que os seus dizeres transcendem de sentidos e, portanto, não emanam dele, mas têm história.

Além disso, tem de haver a assunção da autoria por parte do sujeito, “uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social” (ORLANDI, 1993, p. 79). Ao atingir esse lugar autoral, o sujeito também está mais exposto à ordem social, pois o seu dizer passa a ser alvo da padronização e da institucionalização, momento em que o sujeito passa a responder por aquilo que diz, sendo cobrado a representar-se como origem e fonte do seu discurso. (ORLANDI, 1993, p.78)

Frente a esse trabalho do sujeito, ao assumir a posição de autor, podemos refletir sobre como se dá a questão das posições-sujeito. Em Foucault, pudemos observar que estas abarcavam os *eus* que o autor assumia no decorrer do seu trabalho com a linguagem, já na AD a relação não se dá exatamente da mesma maneira. Isso ocorre pelo fato de que o modo como a AD concebe a noção de sujeito, já que “sempre falamos do sujeito quando falamos do autor”

²Podemos também falar de outras materialidades, tais como a imagética, que tem se tornado um campo produtivo para pensar a noção de autoria.

(CARREIRA, 2001, p. 53), é crucial para pensar a de autor, pois o sentido vai se dar a partir da relação que o sujeito estabelece com a forma-sujeito de uma determinada formação discursiva (FD)³. Assim, na AD, as posições-sujeito não são, em comparação com as proposições de Foucault, tão maleáveis, remetendo para o modo como o sujeito vai se relacionar com a FD em que se inscreve.

Além dessas características, Gallo (2001, p. 69) destaca a ocorrência da autoria em níveis distintos: *efeito-autor* e *função-autor*. Enquanto a função-autor é produzida no nível enunciativo e fruto do confronto de duas posições enunciativas – o que garante o movimento e a conservação dos sentidos –, produzindo *singularidade* e o *fechamento*; o efeito-autor vai se produzir por meio de um rompimento na cadeia da estrutura linguística pelo acontecimento histórico-social. Tal confronto entre campos de saberes de diferentes formações discursivas resulta em uma nova formação discursiva dominante.

Os pressupostos da AD, juntamente aos foucaultianos, operam um deslocamento da noção de indivíduo para a de sujeito. Assim, a questão da *originalidade*, da *subjetividade* e da *genialidade* que configuram o autor na Modernidade e que embasam juridicamente essa figura, são *efeitos* produzidos para que os sujeitos se coloquem na origem do dizer e respondam por ele. Sob essa perspectiva, o sujeito, ao ocupar a posição de autor da obra/texto, tem o compromisso de dar unidade, fechamento e completude ao que escreve/diz, produzindo o *efeito* de que aquilo é inteiramente seu.

Esses olhares lançados nos autorizam a passar para a análise do modo como é construído um imaginário⁴ para autor e autoria no arquivo jurídico, bem como nos auxiliam na compreensão do modo como a iniciativa de reformulação da LDA reverbera em tais noções.

6. A trama interpretativa na letra da Lei: o autor e a autoria

Foucault (1996, p. 19), ao nos explicar o funcionamento dos mecanismos externos de coerção do discurso, cita a *vontade de verdade* como um deles. Isso vem ao encontro do que estamos propondo, mais precisamente, no momento em que o teórico traz a palavra da Lei como

³ No texto de *A Arqueologia do Saber*, Foucault aborda a noção de sujeito e de formação discursiva. No entanto, o faz de maneira diversa, pois não considera a ideologia como um princípio das determinações da FD, tal como faz a AD.

⁴ Concebemos o imaginário como aquilo que se lineariza no nível intradiscursivo e acaba por remeter à formação discursiva em que os sujeitos estão inscritos (COURTINE, 2009).

algo que busca essa *verdade*. A Lei, para ter validade, precisa apoiar-se na unicidade e na completude dos sentidos, pois é isso que vai lhe dar credibilidade e inteligibilidade. No entanto, na perspectiva discursiva, não há sentido sem interpretação e esse fato leva a considerar que a Lei é mais uma formulação possível dentre outras e, por conseguinte, o discurso oficial é edificado no (re)lançar das interpretações.

Negamos, sob essa ótica, o princípio da literalidade das palavras e dos sentidos, observando o trabalho da ideologia, que não funciona ocultando os sentidos, mas direcionando-os a fim de produzir alguns efeitos e não outros. É dessa forma que, ao abordarmos o discurso oficial⁵ no que tange à Lei de Direitos Autorais, observamos alguns jogos de sentidos quando se trata da definição do que é o autor e como se dá a autoria das obras.

Lei nº 5.988, de 14 de dezembro de 1973

A Lei de 1973 foi gerada a partir da compilação de textos oficiais destinados a regular juridicamente os Direitos Autorais. E, em nossa análise, ela funciona como um já-dito que ampara/sustenta os sentidos para a promulgação da Lei nº 9.610, em vigência atualmente.

Inaugurando-se como documento oficial regulador dos Direitos Autorais no Brasil, a Lei de 1973 traz no *Capítulo II – Da autoria das obras intelectuais* cinco artigos que visam delimitar o que é necessário para *ser autor* ou para *ser considerada a autoria de uma obra*. Dos cinco artigos, nos detemos na análise de dois que formam nossas sequências discursivas (SDs) do Recorte do discurso oficial.

Recorte 1 – discurso oficial: os efeitos de evidência, o cerceamento e/ou o deslizamento de sentidos

SD1 – Para identificar-se como autor, poderá o criador da obra intelectual usar de seu nome civil, completo ou abreviado até por suas iniciais, de pseudônimo ou de qualquer sinal convencional.

(Artigo 12 – Lei 5.988/1973)

Ao lermos a formulação presente na SD1 iniciada diretamente pela forma verbal acompanhada da partícula *se*, *identificar-se*, realizamos uma leitura analítica dos demais Artigos presentes na Lei, mais precisamente, os do Capítulo I, pois presumimos que, pela maneira como o Artigo 12 inicia (demandando uma identificação), já existisse alguma definição de autor exposta anteriormente. No entanto, encontramos na Lei de 1973 apenas definições de

⁵ Chamamos de discurso oficial aquele que é proposto por uma autoridade legalmente constituída.

editor, produtor e artista, sendo, pois, inexistente algo que remetesse à autoria e/ou ao modo como o *autor* é significado.

Então, frente à SD em pauta, voltamos nossa atenção para a função discursiva que a partícula se desempenha no encaminhamento de uma definição de autor no texto da Lei. O se, ao funcionar como pronome reflexivo, acaba por colocar o *criador* na condição de ser identificado para tornar-se autor. O sujeito da oração – o criador – pratica a ação sobre si mesmo para transformar-se em autor.

Pelo viés discursivo, depreendemos que se instala na letra da Lei uma relação entre: *criador* e *autor*. Ao criador, se imputa algo para ascender ao lugar de autor, mais precisamente, o seu *nome*. É, então, o *nome* que dará ao criador o estatuto de autor, pois a ele é relegada uma responsabilidade que o criador não tem. A marca do *nome*, portanto, funciona tornando responsável aquele que cria.

Orlandi (1993, p. 78-79) nos ajuda a entender essa responsabilização ao registrar que é através da função-autor que o sujeito está mais submetido ao controle social e às regras institucionais, sendo possível identificá-lo e responsabilizá-lo. Essa identificação faz com que o sujeito responda por aquilo que diz ao se colocar na origem do dizer. No entanto, diferentemente do que emerge na Lei, para a AD, o sujeito não tem esse caráter criador e não é a origem do seu dizer, pois produz apenas *efeitos* de novo, singular e único.

Além disso, de acordo com Foucault (1992, p. 44-45), um nome revela o estatuto do discurso, isto é, indica que aquilo que é dito possui um valor diferenciado na sociedade. Por isso, “um nome de autor não é simplesmente um elemento de um discurso (...) ele exerce relativamente aos discursos um certo papel”. Esse papel desempenhado encontra-se justamente na responsabilidade atribuída àquele que quer ascender ao lugar autoral. No entanto, Foucault registra que “o nome de autor não está situado no estado civil dos homens, mas sim na ruptura que instaura um certo grupo de discursos e o seu modo de ser singular” (FOUCAULT, 1992, p. 44-45). Ou seja, o autor não remete ao indivíduo que fez algo ou alguma coisa, mas a uma função presente nos textos.

Na tentativa de compreendermos como o autor é simbolizado, observamos que a Lei ignora que a autoria possa se dar de outro modo e coloca a definição de *autor* como um já-sabido, apresentando apenas o modo como aquele que cria – o *criador* – pode chegar a ser autor daquilo que diz.

Então, se, por um lado, não ocorre a definição do que é ser autor, por outro, o sintagma *criador*, embora a Lei também não especifique o que é *ser criador*, permite a linearização de alguns sentidos, visto que o ato de criar, na Lei, produz sentidos que se ligam à subjetividade do indivíduo que produz a obra. Ocorre, assim, o retorno dos saberes construídos na Modernidade, pois, como pudemos observar com Chartier (1994), a reivindicação por Direitos permitiu que a escrita fosse concebida como uma necessidade interior/subjetiva, na qual o indivíduo produtor possuía um *poder criador* que tornava a obra única e original.

Essas ocorrências se configuram como um dos aspectos do funcionamento da ideologia, pois ela atua, conforme as palavras de Orlandi (1996, p. 65), “como o processo de produção de um imaginário”, mais precisamente, no modo como a interpretação acontece. Isso a faz aparecer como a interpretação necessária, ou seja, só poderia se dar de um modo e não de outro, o que acaba por atribuir sentidos fixos às palavras em um determinado contexto histórico. Assim, conforme a autora, a ideologia não é um conteúdo “x” ou “y”, mas o mecanismo que os produz.

A materialização desse processo ocorre pelo que chamaremos aqui de *Formação Discursiva do Direito Civil*, doravante FD-Direito Civil, que se compõe de saberes jurídicos e que possibilita à ideologia emergir através da língua(gem). É, portanto, pelos saberes dessa FD que autor e autoria são significados na Lei de 1973. O efeito de sentido produzido é o de que não há a necessidade de definir o que é autor, fazendo com que isso pareça natural, como um já-sabido. Esse funcionamento ocorre pela ilusão de que as palavras estão coladas aos seus sentidos – toma-se o autor como sendo algo óbvio, como se o sentido já nascesse com a palavra, tornando visível apenas a maneira como se chega a esse lugar autoral.

É nessa perspectiva que nos reportamos para a outra SD recortada da Lei de 1973.

SD2 – Considera-se autor da obra intelectual, não havendo prova em contrário, aquele que, por uma das modalidades de identificação referidas no artigo anterior, tiver, em conformidade com o uso, indicada ou anunciada essa qualidade na sua utilização.

(Artigo 13 – Lei 5.988/1973)

É possível notar que os verbos *identificar* (SD1) e *considerar* (SD2) vão delimitando as circunstâncias em que o autor é reconhecido pelo discurso oficial. Via pela qual se apresenta uma forma de autoria como um ato de criação que se configura na/pela identificação do nome.

A construção determinativa *aquela que*, presente na SD em pauta, é crucial para entendermos esse funcionamento, pois produz a remissão para a exterioridade do texto e coloca

“aqueles indivíduos que...” na dependência de se identificarem pelo nome para serem julgados como autores e terem o reconhecimento oficial de sua autoria.

Se olhássemos do ponto de vista gramatical, diríamos que essa ocorrência é apenas uma forma de restrição do significado, numa espécie de particularização. No entanto, ao tratarmos essa construção sintática do ponto de vista discursivo, a forma de delimitar retoma os saberes abarcados pela FD-Direito Civil.

Recorremos a Pêcheux (2009, p. 97) para entender como ocorre esse preenchimento. Conforme ele, o próprio da estrutura sintática *aquele que* é autorizar, em certas condições lexicais e gramaticais, um esvaziamento do objeto a partir da função. Assim, a construção sintática pode funcionar tanto na determinação quanto na indeterminação e remeter a “qualquer um, a qualquer pessoa/coisa que...”. Sob a ótica de Pêcheux (2009), é essa indeterminação que ocorre nos discursos jurídicos, de Lei, no intuito de abarcar qualquer pessoa que fizer algo⁶. Além disso, é por meio dessas construções que “o sentido adquire a generalidade que se espera de uma lei.” (PÊCHEUX, 2009, p. 98)

Então, ao mesmo tempo em que qualquer indivíduo pode estar inscrito na formulação da SD2, são determinados alguns e não outros sentidos. Haja vista que “é nesse espaço de indeterminação que se torna possível a costura com o interdiscurso” (RASIA, 2008, p. 167). Isso faz com que as construções relativas se constituam em materialidades interessantes para se perceber de que maneira as palavras se revestem de sentidos a partir das FDs, pois é por meio destas construções que “é tecido o ponto de encontro entre passado e presente, entre presente e vir-a-ser” (RASIA, 2008, p. 157). Sob esse ponto de vista, em nossa análise, o *aquele que* é determinado ao se referir aos indivíduos que querem ascender ao lugar de autores. Ou seja, não é qualquer um que pode se inscrever na formulação, pois ela recupera os saberes relativos aos Direitos Autorais.

Guimarães (s.d., p. 4-5), ao tratar sobre os aspectos de textualidade e dos processos de reescritura, também nos ajuda a entender os efeitos de sentido produzidos pelo *aquele que*. Conforme ele, a deriva de sentidos é inerente e constitutiva ao/do texto, ocorrendo *faltas* de relação unívoca entre pontos de correspondência do texto. Ou melhor: “ao estabelecer um ponto

⁶Pêcheux (2009, p. 98) cita como exemplo diferentes formulações, dentre elas destacamos: “aquele que causar algum prejuízo para alguém deve repará-lo”.

de interpretação no texto relativamente a outro ponto do texto, o que se tem é uma falta de relação unívoca entre esses dois pontos⁷". (GUIMARÃES, s.d., p. 4-5)

Essa possibilidade de deslizamento dos sentidos aparece no momento em que eles *deveriam* ter uma linearidade, permitindo o dentro-fora constitutivo dos processos linguísticos. Entendemos, portanto, que o *aquele que* permite a existência de lacunas que vêm a ser preenchidas pela *qualidade de autor*, pois parafraseando o Artigo temos: “considera-se autor aquele que tiver essa *qualidade* indicada ou anunciada”. Assim, a construção *aquele que* funciona segregando autores e não-autores, pois faz com que *aquele que* quiser ter a autoria reconhecida tenha uma *qualidade*. Portanto, o modo como o Artigo está redigido acaba excluindo da assunção à autoria os indivíduos que não tiverem seus nomes nas obras, para delas fazerem *sua utilização*.

A construção relativa, então, produz para o *autor*, através da intervenção do interdiscurso e da FD-Direito Civil, um lugar de reconhecimento, mas também de exclusão. Exclui *aqueles que* não possuem a qualidade da autoria: o nome. Essa intervenção ocorre porque é no interdiscurso que (todos) os sentidos se constituem. Entretanto, não é qualquer sentido que está presente na FD, pois há uma espécie de filtragem/regulação do dizer, lembrando também que é através da FD que algo do interdiscurso ganha visibilidade na língua.

Se o discurso oficial produz esses sentidos, na AD, por exemplo, a autoria é uma função de todo e qualquer sujeito e está presente toda vez que o sujeito constrói um texto dotado de efeitos de não-contradição, completude e fechamento.

Isso posto, passamos à análise dos sentidos produzidos na LDA em vigência.

Lei nº 9. 610, de 19 de fevereiro de 1998

Dentre as mudanças na LDA de 1998, ocorre uma alteração nas disposições que discorrem acerca da *Autoria das Obras Intelectuais*. Isso porque ocorre uma (re)organização dos saberes e um modo diferente de tomar os já-ditos, o que constitui um outro lugar para o

⁷Essa afirmação é feita por Guimarães ao analisar os dois modos possíveis de interpretação do pronome “os” em “1. São cidadãos Brasileiros 1º Os que no Brasil tiverem nascido”.

autor e um outro modo de considerar a autoria na Lei. Podemos observar isso através da (re)organização que se dá nos Artigos⁸:

SD3 – Art. 11. Autor é a pessoa física criadora de obra literária, artística ou científica (...).

Art. 12. Para identificar-se como autor, poderá o criador da obra literária, artística ou científica usar de seu nome civil, completo ou abreviado até por suas iniciais, de pseudônimo ou qualquer sinal convencional.

Art. 13. Considera-se autor da obra intelectual, não havendo prova em contrário, aquele que, por uma das modalidades de identificação referidas no artigo anterior, tiver, em conformidade com o uso, indicada ou anunciada essa qualidade na sua utilização. (...).

(Capítulo II – Lei 9.610/1998)

Ao examinarmos a disposição dos Artigos e a inserção do Art. 11, percebemos que ocorre um modo diferenciado de tratar o *autor*. Fato que, em um primeiro momento, se mostra pela acréscimo de partes ao texto. Assim, ao mesmo tempo em que temos uma repetição de alguns pontos do texto de 1973, essa repetição significa diferente, pois já são outras as condições de produção.

O acrescentar produz efeitos da ordem da saturação – do preenchimento das chamadas brechas da/na Lei. Lugar propício de deslizos e deriva do(s) sentido(s) que precisa ser provido de significações para que a Lei cumpra seu objetivo de regular/regulamentar as práticas sociais. É assim que podemos observar a mudança ocorrida entre o que não era definido no texto de 1973 e o que é definido no texto de 1998.

Enquanto, na Lei de 1973, o sentido de *autor* se calcava na literalidade, na Lei de 1998 edifica-se na afirmação: “autor é a pessoa física criadora de obra literária, artística ou científica”. Esse modo de dizer marca uma posição que não remete para aquela que crê na obviedade do que seja autor, mas para outra, que leva em conta a possibilidade de existirem outras definições e, por isso, convém dizer o que é, para também excluir o que não é. Fato que nos possibilita fazer uma espécie de escuta entre o que é dito e o que é silenciado – “procurando 'escutar' a presença do não-dito no dito: presença produzida por uma ausência necessária.” (ORLANDI, 2001b, p. 60)

O enunciado definidor emergido através da formulação “autor é a pessoa física...”, marcado pelo verbo *ser*, predica o autor. Mazière (1989, p. 48) cita André Collinot para afirmar

⁸Optamos por denominar, para fins analíticos, o recorte, efetuado na LDA de 1998, como sendo a SD3. Por isso, unimos os três Artigos (11, 12 e 13) em uma mesma unidade de análise. Sendo que nos detemos mais na análise do Artigo 11, pois é, principalmente, a partir da sua inclusão que outros efeitos de sentido são produzidos.

que o enunciado definidor é “o lugar em que se constrói e se pode mostrar o 'como se diz' de uma sociedade”. Aquilo que os sujeitos sociais tomam como sendo verdadeiro. É, portanto, no interior daquilo que se define – em nossa análise a definição de autor – que se manifesta algo já-dito, pronto para ser dito, que funciona pela evidência já-lá. Dessa forma, o que se apresenta como evidência indica que o *autor só pode ser isso e não outras coisas*, e resulta do modo como o interdiscurso, via já-ditos, se atravessa nessa definição. Isso demonstra que as definições sempre estão assentadas em algo e não são neutras. Pois, conforme Mazière (1989, p. 47), “a sintaxe da definição, em sua materialidade, tem algo a nos mostrar sobre as representações e as posições realmente assumidas⁹ (...) no interior da ordem do saber e da instituição”.

É, então, a partir do enunciado definidor que “os fatos sociais alvo de legislação ganham o estatuto universal e atemporal do conceito e como tal entram na lei” (GARCIA, 2008, p. 158). O verbo *ser*, conjugado no presente do indicativo, funciona produzindo uma definição válida em qualquer tempo, “no espaço da universalidade atemporal que caracteriza os discursos lógico-formais, o que permite apagar ou desconhecer os fatos históricos concretos e já existentes na ordem do social” (GARCIA, 2008, p. 159). A definição, assim, não pode ser tomada como algo verdadeiro, mas fruto de um funcionamento que busca apagar/dissimular outra(s) definição(ões).

Além disso, torna-se possível tratar das diferentes versões de um texto. Isso se dá na medida em que temos o texto da Lei de 1973 e o texto de 1998, e estes diferem em alguns pontos fundamentais. Presenciamos, então, uma modificação que (re)direciona os sentidos e permite alguns questionamentos: O que muda nas diferentes versões? É só uma explicitação do que já estava lá? São os seus possíveis?

Essas perguntas fazem eco ao observarmos os textos de Lei, pois, levando em conta que modificar a materialidade textual confirma “diferentes gestos de interpretação, compromisso com diferentes posições do sujeito, com diferentes formações discursivas, distintos recortes de memória, distintas relações com a exterioridade” (ORLANDI, 1996, p. 14), torna-se possível afirmar que a modificação ocorrida no texto de 1998 resulta de uma relação diferente com a exterioridade, pois ocorre o cerceamento do sentido para a noção de autor, fato que não acontece no texto de 1973, pois lá não era preciso definir, ou seja, o *autor* é evidente. Frente a isso,

⁹Ao fazer tais afirmações a autora refere-se aos lexicógrafos. No entanto, essa afirmação nos é cara, pois entendemos que a Lei funciona pautada sob um discurso da verdade, assim como o dicionário.

podemos inferir que é admitido pela Lei de 1998 que existem outras definições, mas elas devem ficar de fora.

Logo, é possível refletir sobre o que é dito, ou melhor, convém dizer; e aquilo que não é dito, não convém ser dito e/ou deve ficar de fora. O que acarreta considerar a (im)possibilidade do dizer. Assim, enquanto uns sentidos são possíveis, inscrevendo-se na mesma matriz de sentidos, caracterizada pelos processos de paráfrase – *criador, aquele que se identifica pelo nome* –, outros são interditados, não podem se inscrever, pois correspondem a outros posicionamentos e à possibilidade de significarem diferente, caracterizando um jogo polissêmico.

Sob este enfoque, entendemos, ao compararmos o modo como o autor *não é* definido no texto de 1973 e o modo como ele *é* definido na reformulação de 1998, que ocorre um deslocamento no texto de 1998 para o tratamento da definição e delimitação dos sentidos possíveis, isto é, aqueles abarcados pela FD-Direito Civil que regula o que convém e/ou não dizer no texto da Lei. Por isso, é necessário que se diga *o que é o autor*, negando os outros sentidos que concorrem para ser considerados. São estes outros-sentidos possíveis, mas não ditos, para a noção de autoria e de autor, que devem ficar à margem, pois não cabem na Lei.

Esse funcionamento corrobora para mostrar que a concepção de autor e de autoria que permeia a escrita da Lei procura dar conta/conter dos/os vários sentidos possíveis. No entanto, sob a ótica discursiva, compreendemos que no preciso momento em que se quer fixar o sentido, ele desliza para outros lugares e atesta a multiplicidade, deixando entrever a sua não unicidade.

Esses sentidos-outros encontram-se, por exemplo, no modo como o autor é significado nas diferentes vertentes teóricas aqui abordadas, começando com Foucault, que toma o autor como uma função interna ao texto; passando por Barthes que proclama a morte do autor ao afirmar que o sentido não é propriedade daquele que escreve, mas se funda na interpretação realizada pelos leitores; e chegando na AD, que também concebe a autoria como algo construído no texto. Concepções em que a autoria “não é jamais uma relação de propriedade entre indivíduos e produção de linguagem.” (NUNES, 2010, p. 117)

A autoria, nessa perspectiva discursiva, não é considerada a partir do *nome* daquele que escreve e/ou é remetida para a pessoa física que detém um *poder criador*, o que dota o indivíduo de uma pretensa necessidade interior que, conforme a Lei, poderá ser comercializada no mercado através da concessão de direitos patrimoniais ao autor. Entretanto, para manter seu *estatuto de verdade*, a Lei produz a ilusão de que a autoria somente ocorre por essa via, sendo

impossível *ser autor* de outro modo. Convém afirmar que esses sentidos (oficiais) se sedimentam através da história e, muitas vezes, permitem apenas a repetição, sem espaço para outros modos de significar. Processo que leva o discurso oficial a tornar-se a única versão da história, pois ele tende a apagar as contradições e a possibilidade de aparecerem sentidos diferentes.

Cabe ainda registrar que a presença da definição de autor na Lei de 1998 atesta a possibilidade de movimentação dos saberes, pois há o (re)arranjar a fim de dar um efeito de completude à Lei. Entendemos que é também por esse viés que ocorre a iniciativa de reformular o texto da Lei de 1998, pois para que a Lei tenha eficácia social na resolução dos conflitos ela precisa produzir um efeito de saturação dos sentidos, evitando o deslizamento e a produção de sentidos-outras. Esse funcionamento ainda nos permite observar que as definições do que é *autor* e do que é a *autoria* vão sendo transformadas no decorrer da história.

7. O processo de reforma da LDA

Frente à análise do modo como as Leis de 1973 e 1998 produzem sentidos para *autor* e *autoria*, sentimos a necessidade de compreender como e quais sentidos para essas noções emergem no processo de reformulação¹⁰ da LDA, pois, embora não sendo objeto de alteração no processo de reforma da Lei de 1998, diferentes formulações mobilizam e tecem sentidos para elas. Uma dessas formulações está presente na Cartilha que orienta e expõe as motivações que levaram à reforma da LDA.

SD4 – Há um sentimento generalizado dos criadores em relação ao que deveriam receber pelas suas obras. Por isso, a primeira motivação para a revisão da Lei é a necessidade de garantir condições justas para que o seu principal beneficiário – o autor – possa exercer o seu direito e por ele ser remunerado com justiça. (...) Ingressar com uma obra no mercado quase sempre significa a assinatura de contratos em que o autor abre mão do controle de sua criação.
(Cartilha *Consulta Pública para Modernização da Lei de Direito Autoral*, 2010)

¹⁰ O processo de reformulação da LDA teve início em 2007 através do Fórum Nacional de Direito Autoral. Ao longo dos anos de 2007 e 2008 foram realizadas aproximadamente 80 reuniões com diversos segmentos envolvidos com o tema, além de oito seminários em três regiões. Em novembro de 2009, com a conclusão do Fórum, teve início o processo de elaboração da proposta de revisão. Já em 2010, o Ministério da Cultura lança um Anteprojeto e um Projeto de Lei com vistas a reformular a LDA em vigência.

Afirmar a necessidade de proteger o autor dá vazão para que retorne ao fio do discurso o pré-construído de que o *autor detém o controle do que produz* – marcado pelo pronome possessivo em: *suas* obras e *sua* criação¹¹. Via pela qual a relação de pertencimento entre o autor e a obra entra como um já-sabido que sustenta os sentidos para a autoria no arquivo jurídico. Ressoa a concepção do autor como fonte criadora da obra, mas, ao mesmo tempo, submetido ao mercado – momento em que deixa de controlar aquilo que produziu para vender (ceder) seus direitos às editoras, gravadoras etc. É possível compreender que o pronome *sua* marca o direito de propriedade conferido ao autor, o que lhe possibilita controlar – financeiramente – aquilo que produz.

Parece-nos, assim, que a reforma da LDA visa recuperar esse controle que se perde, tentando reavivar o imaginário de autonomia, de poder em relação à obra, já que ela é significada como uma necessidade interior e produto de mercado, tal como nos mostrou Chartier (1994) ao explorar a condição social do autor.

Ademais, percebemos a ligação entre os dois discursos fundadores dos Direitos Autorais: *droit d'auteur* e *copyright*. Isso ocorre porque essas duas faces ao serem conjugadas permitem “a conexão íntima entre o discurso romântico do direito natural do gênio criador e o discurso econômico da apropriação proprietária das obras” (ALVES, 2008, p. 6460). Conjugação que sustenta a exploração das obras no mercado através da cessão de direitos entre autores e editores. Esses sentidos, portanto, rememoram as concepções de autor cristalizadas na Modernidade, mais precisamente, as formuladas no século XVIII quando, de acordo com Tridente (2009, p. 112), se deu o “auge do movimento romântico” e o “culto da expressão individualista”.

Frente a isso, é conveniente ressaltar que a *naturalização* da necessidade de proteção ao autor e de que ele possui poderes em relação à obra permite a restituição de um “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído” de um “já-dito que está na base do dizível” e que sustenta “cada tomada de palavra” (ORLANDI, 2001a, p. 31). Convém registrar que essa naturalização ocorre através da ideologia materializada na linguagem através das FDs. Sendo que é por meio do funcionamento da ideologia que o sentido se apresenta como óbvio e impossível de ser outro, retornando e sendo rememorado como pré-construído, como sentido já-lá.

¹¹As outras ocorrências do pronome possessivo não são objeto de análise, pois são as citadas que mostram a relação entre autor e obra.

Essa sustentação acarreta uma série de entraves para o acesso às obras, pois ao autor é fornecido o poder sobre aquilo que produz. Assim, surge no fio do discurso esse algo já-dito que produz um efeito de evidência – segundo o qual *todos sabem e podem ver* que é assim – que legitima os dizeres presentes na Cartilha e marca a (pretensa) exclusão de que vivemos em tempos de interatividade e de globalização, o que torna possível “o sentimento de pertença a uma coletividade que clama pelo exercício dos seus direitos sociais constitucionalmente previstos, implicando tal exercício no fácil acesso legal aos bens culturais, numa relação direta obra-usuário, sem a intermediação do autor ou titular”. (MORAES, 2010, p. 2)

Convém mencionar, portanto, que esse modo de enunciar registra a tentativa de deixar de fora e/ou de excluir a emergência de outros pré-construídos que poderiam contradizer e/ou invalidar os que são trazidos à tona, tais como, os de que o autor não é soberano em relação aquilo que produz, pois a autoria, tal como é trabalhada nas Teorias Discursivas, é um dispositivo interno ao texto. Entendemos, assim, que a tentativa de manutenção e até mesmo de recuperação dos sentidos demonstra a existência de um sentido dominante para o autor e corrobora para o sentido do pronome *sua* – indicativo de propriedade. Esse sentido dominante, como pudemos observar na análise da SD3, coloca o autor como fonte criadora da obra e, com isso, tenta excluir e/ou apagar a possibilidade de sentidos-outros.

Assim, conforme destaca Hansen (2010, p. 139), “o discurso-outro é mobilizado e chamado a intervir sob a forma de pré-construído”, fazendo com que ocorra a recuperação dos saberes pertencentes à FD-Direito Civil, o que permite uma consistência no já-dito. Além disso, a SD em pauta demonstra a preocupação em não romper com o sentido dominante¹² construído em torno da figura do autor. Sob essa perspectiva, concordamos que “constituem o pré-construído os sentidos pré-existent, responsáveis por sustentar o atual sentido.” (HANSEN, 2010, p. 145)

Lembramos, que, de acordo com Pêcheux (2009, p. 89), o pré-construído torna possível mobilizar o nível linguístico juntamente ao discursivo. Então, ao trabalharmos com a irrupção de pré-construídos, não estamos estabelecendo relações de pressuposição, nas quais os dizeres possam ser verdadeiros ou falsos. Ao contrário, levamos em conta a existência de que algo dito em outro lugar se apresenta no momento da enunciação como um já-sabido, como uma *viga* que sustenta a produção daquele sentido e não de outro. O pré-construído “dá seus objetos ao

¹² Hansen (2010, p. 145) aborda essa preocupação no processo de criação do discurso publicitário.

sujeito enunciador sob a modalidade da exterioridade e da pré-existência” (COURTINE, 2009, p. 75).

No entanto, esse processo, em que a exterioridade intervém e produz sentidos, se apaga aos olhos do sujeito através da identificação dele com os saberes da FD-Direito Civil. Em outras palavras, o sujeito enuncia e se ampara em sentidos que pré-existem a ele, no entanto, encara o que diz como uma evidência, dada a impossibilidade (em virtude da interpelação ideológica) de ser de outro modo.

8. Considerações finais

O funcionamento discursivo analisado mostra que embora um processo de reformulação da LDA esteja em andamento, ainda ocorre a tentativa de manutenção dos sentidos para autor e autoria. No entanto, esse fato não ocorre sem jogos de força, pois a atual conjuntura social – graças às práticas difundidas através das novas tecnologias – desestabiliza os sentidos hegemônicos para essas noções e permite a intervenção de outros sentidos, diferentes e/ou divergentes dos oficiais.

Nessa perspectiva, torna-se possível observar que a Lei trava uma batalha a fim de mostrar que para as noções de autor e autoria podem ser atribuídos somente os sentidos que ela delimita, procurando mostrá-los como dominantes e únicos. É assim que se apresenta não apenas a necessidade de repetir e/ou reafirmar os saberes, mas também a reformulação dos sentidos a fim de produzir (novamente) a ilusão de completude e pleno funcionamento da Lei.

Para finalizar nossas análises neste texto, compilamos os efeitos de sentido produzidos para autor e autoria através de dois esquemas.

Discurso oficial – retoma e se sustenta nos sentidos constituídos na Modernidade.

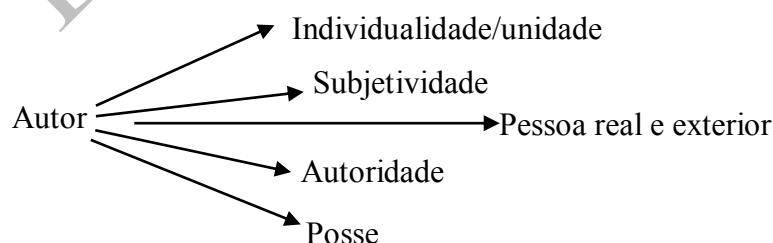


Figura 1. Sentidos para autor e autoria no discurso oficial

Teorias Discursivas – promovem a desnaturalização dos sentidos únicos e põem em xeque a imagem soberana do autor e da autoria.

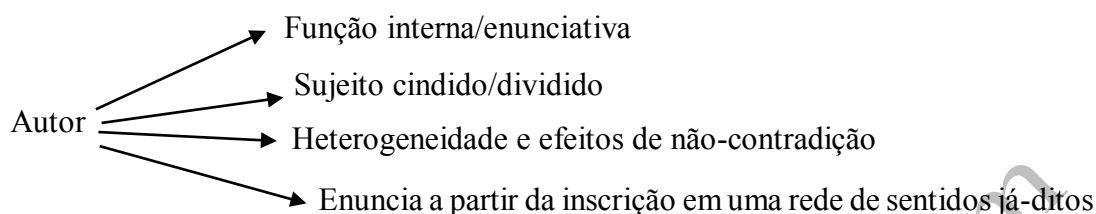


Figura 2. Sentidos para autor e autoria nas Teorias Discursivas

Referências

ALVES, M. A. S. Genealogia e crítica do direito autoral: colocando em questão o autor e as formas de fomento e proteção das criações intelectuais. In: XVII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI 2008, Brasília. **Anais do XVII Congresso Nacional do CONPEDI**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008. p. 6452 – 6468.

BARTHES, R. A morte do autor. In: _____. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. **Lei 5.988 de 14 de Dezembro de 1973**. Regula os direitos autorais e dá outras providências. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1973/5988.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BRASIL. **Lei 9.610, de 19 de Fevereiro de 1998**. Altera e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L9610.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BRASIL. Cartilha **Consulta Pública para Modernização da Lei de Direito Autoral**. 2010. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/consultadireitoautoral/wp-content/uploads/2010/07/cartilha-direito-autoral.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

CARREIRA, Alessandra. Sobre a singularidade do sujeito na posição autor. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.1, n.2, p. 51-60, jan-jun/2001.

CHARTIER, R. Figuras do autor. In _____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: UnB, 1994.

COMPAGNON, A. O autor. In: _____. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

COURTINE, J. **Análise do Discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

FOUCAULT, M. O que é um autor? In: _____. **O que é um autor?** 3. ed. [S.I.], Portugal: Vega, 1992. p. 29-87.

_____. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

GALLO, S. L. Autoria: questão enunciativa ou discursiva? **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.1, n.2, p. 61-70, jan-jun/2001.

GARCIA, M. A. J. Modos de enunciabilidade da escritura jurídica: uma descrição/interpretação do enunciável na materialidade lingüística pelo espaço interdiscursivo. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, n. 37 (1), p. 151-160, jan./abr., 2008. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N1_15.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2012.

GUIMARÃES, E. Textualidade e enunciação. **Escritos**, Unicamp/Labeurb, n.2, p.3-12, s.d.

HANSEN, F. A noção de pré-construído e seus desdobramentos no processo criativo do discurso publicitário. **Revista Organon**, Porto Alegre, v. 24, n. 48, p.137-149, 2010.

MAZIÈRE, F. O enunciado definidor: discurso e sintaxe. In: GUIMARAES, Eduardo (Org.) **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989. p.47-59.

MORAES, A. S. de. A protetividade do direito de autor em face do acesso da coletividade aos bens culturais no Brasil do século XXI. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 15, n. 2623, 6 set. 2010. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/17334>>. Acesso em: 13 nov. 2012.

NUNES, M. F. M. **Da invenção à inversão do autor: copyleft, all rights reversed**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010.

ORLANDI, E. P. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. In: _____. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1993.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 3. ed., 2001a.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001b.

PÊCHEUX, M. [1982] Ler o arquivo hoje. Tradução de Maria das G. L. M. do Amaral. In: ORLANDI, E. P. (org.) [et. al.]. **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, p. 55-66, 2010.

_____. [1975] **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Traduzido por Eni P. Orlandi (et. al.). 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

RASIA, G. dos S. Entre a indeterminação e a determinação: o discursivo na materialidade lingüística. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. **Práticas discursivas e identitárias**: sujeito e língua. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

TRIDENTE, A. **Direito Autoral**: paradoxos e contribuições para a revisão da tecnologia jurídica no século XXI. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

Artigo recebido em: 30.01.2014

Artigo aprovado em: 07.04.2014

Domínios de Lingu@gem

Tecendo um percurso para análise da enunciação em língua adicional e seus aspectos considerando a dimensão antropológica da teoria enunciativa de Émile Benveniste

Weaving a path to analyze enunciation in an additional language and its aspects considering the anthropological dimension of Émile Benveniste's enunciative theory

Bruna Sommer Farias*

RESUMO: Com vistas a propor um encaminhamento para um percurso teórico-metodológico para análise da enunciação em língua adicional, o presente artigo embasa tal proposta através da discussão das leituras realizadas por Gérard Dessons (2006) sobre o viés antropológico da teoria enunciativa de Émile Benveniste e por Aya Ono (2007) sobre os aspectos da enunciação. O foco das reflexões se concentra na relação entre as noções de língua, sociedade e cultura em Benveniste e na influência de tal imbricação para o processo de aquisição e enunciação da língua adicional.

PALAVRAS-CHAVE: Enunciação. Língua adicional. Antropologia da Enunciação. Benveniste.

ABSTRACT: In order to propose a theoretic and methodological path to analyze enunciation in an additional language, this article is based on discussions of Gérard Dessons's (2006) reading of the anthropological dimension of Émile Benveniste's enunciative theory, and on Aya Ono's (2007) reading of the aspects of enunciation. The reflections' focus is the relationship among the notions of language (*langue*), society and culture in Benveniste and the influence of this relation to the process of acquisition and enunciation in an additional language.

KEYWORDS: Enunciation. Additional language. Anthropology of enunciation. Benveniste.

1. Introdução

O artigo *O aparelho formal da enunciação* (1970)¹ de Émile Benveniste é a síntese que organiza e aponta para a abertura da teoria linguística do linguista, segundo Aresi (2012). Isso implica afirmar que as reflexões do autor sobre a língua e a enunciação compõem uma parte do seu trabalho. Ao passarmos os olhos pelos títulos de alguns de seus artigos que estão em Problemas de Linguística Geral I e II e, instigados, nos aprofundarmos em sua leitura, veremos que Benveniste vai além de teorizações sobre a língua: o autor alça vôo sobre outros aspectos

* Mestre em Estudos da Linguagem, linha de pesquisa Teorias do Texto e do Discurso pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora de português como língua adicional no Programa de Português para Estrangeiros (UFRGS).

¹ O artigo será referido doravante como *O Aparelho*. A data entre parênteses refere-se à data de publicação do artigo na revista *Langages*, Paris, Didier-Larousse, 5º ano, nº 17 (março de 1970). O artigo está contido no volume *Problemas de Linguística Geral II* (2006). Os volumes dessa obra serão referidos como PLG I e PLG II, cujas edições aqui referidas datam de 2005 e 2006, respectivamente.

concernentes aos fenômenos acerca do homem no mundo, ou seja, na cultura e na sociedade. De fato, a linguística, no conjunto das ciências do homem que acabam sendo englobadas nas discussões feitas pelo linguista, tem um lugar de relevo para Benveniste, pois ele afirma que é a língua que ensina a própria definição de homem, ou seja, que o funda enquanto sujeito no mundo. Nas palavras do autor, “é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem” (PLG I, p. 285).

A partir disso, percebemos que a visão de língua e de homem se relaciona de alguma forma com este “mundo” em que o homem vive, e Benveniste teoriza sobre essa relação através de noções como sociedade e cultura. Tais noções conferem uma dimensão antropológica ao pensamento benvenistiano. Esse é o ponto de vista elucidado por Dessons (2006), que afirma que o homem está no centro do pensamento de Benveniste: na medida em que falar, para o homem, torna-o sujeito, tomar a enunciação como o modo de fazê-lo homem é um movimento complexo de seu pensamento em busca de definições sobre esse ato fundador do homem proveniente do uso da língua. Desse modo, podemos perceber que a configuração antropológica das bases do pensamento benvenistiano é ponto de partida de suas teorizações sobre a língua e sobre o homem na língua, e não ponto de chegada. Pretende-se, no decorrer deste artigo, esclarecer tal ponto de vista.

A noção de *enunciação*, definida como “ato individual de apropriação da língua”, “como grande processo”, no artigo de 1970, relaciona-se com diversos termos utilizados por Benveniste ao longo de 40 anos de estudos. A tese de Ono (2007) se propõe a refazer o percurso terminológico que remete à noção de enunciação ao longo das publicações de Benveniste, através da tessitura de uma rede de conceitos que permite entender melhor a complexidade do caminho feito pelo linguista para construir um entendimento sobre esse fenômeno. Esse caminho configura a fundação do homem no mundo e instaura sua relação com outros homens dentro de uma sociedade: um homem que é autorizado e, ao mesmo tempo, interdito em sua enunciação por uma determinada cultura. Benveniste analisa, em *O Aparelho*, três aspectos sob os quais o “grande processo” da enunciação poderia ser estudado: o aspecto vocal da enunciação, a conversão da língua em discurso e o quadro figurativo da enunciação. Além destes, em sua tese, Ono (2007) discute com ênfase mais dois aspectos que constituem a enunciação: o diálogo e a referência.

Por fim, a partir dessa breve explanação, este artigo pretende retomar, como um ponto de partida, as bases do pensamento benvenistiano e sua dimensão antropológica a partir de

Dessons (2006) e de excertos de alguns textos de Benveniste que compõem os dois tomos de *Problemas de Linguística Geral*, em sua primeira e próxima seção. Por sua vez, na seção 2 e nas subseções seguintes, buscaremos explicitar, de forma breve, os aspectos que constituem o processo enunciativo enquanto mecanismo linguístico-discursivo, com base no estudo empreendido por Ono (2007). Justamente por constituir uma sugestão de um percurso de análise da enunciação, entendemos que o aprofundamento dos aspectos da enunciação exigiriam um espaço físico e de desenvolvimento teórico bastante extenso, o que não seria possível realizar neste espaço. Finalmente, retomamos o fio da meada depois de tais explanações teóricas para encaminhar princípios de base enunciativa para análise da enunciação em língua adicional.

Isto posto, verificamos que o objetivo do movimento teórico aqui empreendido busca propor uma possibilidade de percurso teórico-metodológico para se olhar dados de enunciação em língua adicional, através da ancoragem nos aspectos da enunciação e tomando como ponto de partida a dimensão antropológica sobre a linguagem concebida por Benveniste.

2. A dimensão antropológica na linguística de Benveniste: o homem fala na sociedade e na cultura

Benveniste afirma que o duplo objeto da linguística se confunde: as línguas, sendo variáveis e particulares, se “entrelaçam com frequência” com a linguagem, que é a “faculdade humana, característica universal e imutável do homem” (PLG I, p. 20). Para ele, “os problemas infinitamente diversos das línguas têm em comum o fato de que, a um certo grau de generalidade, põem sempre em questão a linguagem” (idem). Tais elucidaciones sobre o duplo objeto da linguística, em 1963, nos remetem ao fato de que Benveniste reafirma que o estudo das línguas é a primeira ocupação do linguista, porém, ao mesmo tempo, vemos que as reflexões de Benveniste perpassam as questões de constituição do homem quando destaca a faculdade humana da linguagem. No referido artigo, *Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística*, Benveniste perpassa as mudanças ocorridas do campo da Linguística e, a todo momento, ancora-se nos princípios saussurianos para definir suas noções: “[...] é o sistema que é preciso destacar e descrever. Elaborar-se assim uma teoria da língua como sistema de signos e como organização de unidades hierarquizadas” (PLG I, p. 23). Ao mesmo tempo em que define o funcionamento do sistema, Benveniste ressalta que considerá-lo dessa forma não o faz distante da realidade, pelo contrário, tal representação “corresponde à mais concreta experiência linguística”. E evoca o locutor: “As distinções obtidas pela análise concordam com as que o locutor instintivamente pratica” (PLG I, p. 23).

Dessa maneira, vemos que a *forma* linguística é o foco da análise do linguista, porém Benveniste chama a atenção para a indissociabilidade de seu funcionamento em relação à *função* da linguagem. Ao tocar a questão da aquisição da linguagem para exemplificar sua visão, ele afirma que, quando a criança aprende uma língua, isso não se dá de modo instintivo: ela não aprende “o exercício de uma faculdade ‘natural’”, ela aprende “o mundo do homem”. Isso nos remete ao fato de que falar e viver em sociedade não é algo instintivo, mas algo que aprendemos desde cedo, e essas são particularidades fundamentais da língua e da sociedade, segundo Dessoins (2006). Este aprender o mundo do homem nos leva a perceber o lugar central do homem no pensamento benvenistiano, de modo que sua linguística deriva do modo como o sentido na língua se constitui em relação ao homem no mundo, fazendo com que se possa verificar “*dimensions d’une véritable anthropologie historique du langage, d’une science de l’homme s’élaborant au sein même de ce qui confère aux relations entre les vivants une signification toujours renouvelée*” (DESSONS, 2006, p. 40).

Assim, é possível verificar que há uma grande reflexão sobre a relação língua, sociedade e indivíduo nos artigos de Benveniste, e tal relação perpassa uma concepção de cultura. O linguista sírio afirma que cultura é o que “dá à vida e à atividade humanas forma, sentido e conteúdo. A cultura é inerente à sociedade dos homens [...]” (PLG I, p. 31). E justamente a partir da relação entre língua e sociedade que uma ciência da cultura, base de uma concepção antropológica, poderia ser formulada. É através do estudo da língua, que manifesta traços das relações entre sociedade e cultura, que podemos analisar suas implicações. É importante ressaltar que o autor afirma que a sociedade e o indivíduo se determinam mutuamente dentro da língua e pela língua, porém a estrutura da sociedade não pode ser reduzida ao esquema da estrutura da língua, ou seja, “não se descobre da língua para a sociedade nenhuma relação que revelaria uma analogia em sua respectiva estrutura” (PLG II, p. 93).

No artigo “Estrutura da língua e estrutura da sociedade”, texto contemporâneo a *O Aparelho*, Benveniste opera distinções entre duas acepções do termo língua e do termo sociedade. Enquanto no nível chamado histórico não se pode estabelecer correlação entre ambas, no nível denominado fundamental, o autor reconhece alguns caracteres que são comuns uma à outra: ambas são herdadas, ambas não podem ser mudadas pela vontade dos homens, a não ser por meio de instituições, ambas são realidades inconscientes, por exemplo. Além disso, Benveniste destaca sua relação pontuando que “a língua nasce e se desenvolve no seio da comunidade humana, ela se elabora pelo mesmo processo que a sociedade, pelo esforço de

produzir meios de subsistência [...]” (PLG II, p. 97). No entanto, o autor define tal relação como sendo semiológica, pois “em primeiro lugar, a língua é o interpretante da sociedade; em segundo lugar, a língua contém a sociedade” (idem). Essa dependência se confirma ao pensarmos que “é impossível descrever a sociedade, descrever a cultura, fora de suas expressões linguísticas. Nesse sentido, a língua inclui a sociedade, mas não é incluída por esta” (PLG II, p. 98). Desse modo, destaca-se a diferença de natureza da língua e da sociedade, fato que, segundo um princípio semiológico colocado por Benveniste em tal artigo, retomado do artigo “Semiologia da Língua”, leva à impossibilidade de poderem coexistir em condição de homologia, ou seja, “eles não podem ser mutuamente interpretantes um do outro, nem ser conversíveis um no outro” (idem).

Isso significa que as mudanças da sociedade não são diretamente refletidas na língua; o sistema da língua muda segundo uma dinâmica mais lenta e gradual, dado o peso da coletividade, dado o seu caráter de “instrumento de comunicação que é e deve ser comum a todos os membros de uma sociedade” e que, em virtude de sua própria estrutura, “funciona como uma máquina de produzir sentido” (PLG II, p. 99). Assim, a natureza e a experiência do homem, o que Benveniste chama sociedade, tem um instrumento próprio para sua interpretação, que é a língua. Somente o que se converte em palavras, o que se reduz em palavras, pode ser compreendido, pode ser interpretado. É a língua que dá sentido ao que é vivido pelo homem.

Empregar a palavra “é o poder de ação, de transformação, de adaptação, que é a chave da relação humana entre a língua e a cultura, uma relação de integração necessária” (PLG II, p. 24). Assim, na língua também podem estar impressos valores que advêm da cultura, de maneira que a língua pode revelar a cultura. Para ele, a cultura, assim como a língua, “é um sistema que distingue o que tem sentido, e o que não tem” (PLG II, p. 22). Dessons (2006) também explicita o ponto de vista benvenistiano citando passagens em que o autor destaca a organização dos valores da cultura através de um sistema: “*C’est pourquoi le domaine de la culture relève ‘des valeurs de système de valeurs’, ‘d’articulation entre les valeurs’, des valeurs qui sont appréhendables par une approche linguistique, puisqu’elles ‘s’impriment dans la langue’*” (DESSONS, 2006, p. 55).

Dessa maneira, para fazer-se homem no mundo, a criança aprende a língua, de modo que a linguagem lhe é “inculcada”, e “aprende necessariamente com a língua os rudimentos de uma cultura”. (PLG II, p. 23). Mais uma vez, vemos que Benveniste considera a aquisição de formas na aprendizagem de uma língua, porém não deixa de destacar que “nenhuma língua é

separável de uma função cultural” (idem), de modo que as realidades são definidas necessariamente como elementos de cultura, retomando o fio que mantém em uma relação de imbricação a língua, o homem, a cultura, a sociedade. O ato de discurso que confere àquele que fala o estatuto de homem, confere-lhe também o poder de fazer “renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento”, ou seja, permite que, como locutor, represente a realidade para seu ouvinte, para quem, por sua vez, a realidade é recriada (PLG I, p. 26). É esse movimento da linguagem que torna possível a comunicação intersubjetiva, ao mesmo tempo fundamento do indivíduo e do coletivo: “a sociedade não é possível a não ser pela língua; e, pela língua, também o indivíduo” (PLG I, p. 27). Isso se relaciona com a discussão que Dessons (2006, p. 50) apresenta: “*il y a ainsi, lié à la nature de la langue, une condition sociale spécifique de l’humain: elle rend indissociables le devenir de l’individu et celui de la collectivité*”. Assim, falar uma língua é instaurar-se enquanto indivíduo na coletividade que vive pela língua e, ao mesmo tempo, dá vida à ela enquanto tal.

Na esteira dessas reflexões, cabe ressaltar quem nas palavras de Benveniste, o elo vivo que prende o homem, a língua e a cultura é definitivamente o símbolo. É na linguagem que a faculdade simbólica do homem se realiza por excelência, e a partir dela os outros sistemas de comunicação se organizam. A cultura enquanto fenômeno humano é, para Benveniste, um fenômeno inteiramente simbólico. E é “pela língua [que] o homem assimila a cultura, a perpetua e a transforma” (PLG I, p. 32). Assim, integrar-se na cultura que rodeia o homem exige que ele seja capaz de simbolizar, de compreender as formas, os sentidos e os conteúdos das atividades humanas empreendidas em determinada sociedade. A cultura, para Benveniste, “consiste em uma multidão de noções e prescrições, e também em interdições específicas; o que uma cultura proíbe a caracteriza ao menos tanto quanto aquilo que prescreve” (idem).

O rumo que tais considerações de Benveniste sobre a cultura alcançaram influenciam o modo como o autor vê o desenvolvimento da linguística: ele prevê que novas disciplinas surgirão e darão lugar a uma ciência da cultura, “que fundará a teoria das atividades simbólicas do homem” (idem). Mais uma vez, é explícito o lugar de relevo que o homem ocupa nas reflexões benvenistianas, corroborando o ponto de vista que Dessons (2006) formula. Segundo este, o ato de comunicar analisado do modo de Benveniste vai muito além da transmissão de mensagens, ponto de vista defendido pelas teorias da informação. Pelo contrário, há uma antropologia do valor em Benveniste, “*qui rend indissociables l’acte de communiquer et*

l'élaboration des valeurs constitutives de la société humaine en tant que faits de culture" (DESSONS, 2006, p. 43).

De acordo com o apresentado até aqui, podemos verificar que a *significação* é uma questão que perpassa todos os temas e problemáticas do trabalho benvenistiano. Mantendo em mente a dimensão que a relação da língua com a cultura no seio da sociedade toma em Benveniste a partir do apresentado por Dessons (2006), a próxima seção visará a explicitar os aspectos do mecanismo enunciativo elencados por Benveniste em *O Aparelho* e analisados com mais detalhes por Ono (2007).

3. O homem na língua na e pela enunciação

3.1 O percurso da seção

Como responsável por uma edição da revista *Langages* sobre os estudos enunciativos, Tzvetan Todorov julgou que um texto de Émile Benveniste deveria figurar entre as publicações por conta dos estudos de caráter enunciativo empreendidos por ele. Assim, solicitou a Benveniste a escritura de um texto que falasse de modo elucidativo acerca dos conceitos que o linguista sírio já havia apresentado em artigos anteriores, como língua, ato individual, signo, discurso e, por fim, a configuração do processo da "enunciação". De tal pedido resultou *O Aparelho Formal da Enunciação*. A exegese empreendida por Aresi (2012) demonstra de maneira profunda e brilhante que o modo como Benveniste constitui seu texto, sintetizando e organizando suas considerações sobre o fenômeno da enunciação, não encerram a teoria por ter um caráter sintético. Pelo contrário. A publicação de *O Aparelho* aponta para outros caminhos a serem seguidos pela teoria, o que faz com que possamos concebê-lo como "[...] um texto de abertura da teoria e do escopo de análise da enunciação" (ARESI, 2012, p. 191). A análise de Aresi se ancora em alguns aspectos da enunciação citados por Benveniste, como o aspecto vocal, a semantização, os procedimentos acessórios e as formas complexas do discurso, para explicar de que modo o célebre texto de 1970 direciona abordagens diversificadas da enunciação para serem realizadas em trabalhos futuros.

Assim sendo, esta seção pretende retomar brevemente os três aspectos da enunciação que são apresentados em *O Aparelho*, referindo algumas noções e teorizações do autor que foram tratadas em textos anteriores. A esses três aspectos – a realização vocal da língua, a conversão individual da língua em discurso, e o quadro formal de realização da enunciação – somaremos algumas considerações feitas por Ono (2007) sobre o aspecto dialógico e o aspecto

referencial da enunciação. Para tanto, nos basearemos na metodologia utilizada pela autora, ou seja, faremos uma breve retomada sobre os conceitos que configuram uma rede terminológica dos aspectos da enunciação a partir dos conceitos de *O Aparelho* e verificar como essas noções se articulam com outras noções. Assim como destaca Ono (2007), portanto, parte-se dos conceitos citados em *O Aparelho*, pois tal texto é um dos pontos de referência mais importantes para a teorização da noção dentro da chamada linguística da enunciação.

3.2 A noção de enunciação e seus aspectos

Após percorrer textos do autor que figuram sobre linguística geral e gramática comparada, Ono (2007) elenca dois tipos de emprego da palavra *enunciação* utilizados por Benveniste. A acepção descritiva, não-teórica, remete à enunciação que descreve o ato de proferir uma prece, por exemplo. Sem o ato que de proferir preces, o rito não existiria, pois essa situação de enunciação ocorre de modo que a fala constitui o rito que está sendo empregado, isto é, o rito enquanto acontecimento nasce da enunciação que está sendo proferida. Segundo a autora, a acepção descritiva é encontrada desde o início até o fim dos escritos de Benveniste, figurando principalmente nos artigos sobre gramática comparada e sobre religiões antigas, que levavam à abordagem dos rituais. Nas palavras de Ono, “*l’énonciation ainsi conçue signifie non seulement l’acte de proférer une formule, mais aussi l’acte qui constitue le rite e sans lequel celui-ci n’existerait pas*” (Ono, 2007, p. 55).

A acepção teórica de *enunciação*, por sua vez, é aquela que a concebe como um ato linguístico discursivo, o ato individual de utilização da língua. A autora enfatiza que a recuperação cronológica das aparições que constituem essa segunda acepção de enunciação é difícil de ser empreendida, pois elas compõem problemáticas e não representam uma evolução de termos, de modo que se verifica variação de sentidos do termo que se relacionam em um amplo campo semântico. Por tal razão, Ono (2007) organiza as problemáticas segundo cinco pontos que se relacionam a aspectos da enunciação e apresenta a relação dos termos cunhados por Benveniste, os quais estabelecem reflexões teóricas a respeito das características presentes em cada aspecto. A estrutura da língua, que funciona como uma “máquina de produzir sentido”, entra em ação por um “ato individual de utilização”, e o mecanismo que coloca em funcionamento esse “aparelho de formas” pode ser estudado, segundo Benveniste, sob diversos aspectos. É importante ressaltar, assim como afirmam Silva e Stumpf (2012), que os aspectos enunciativos são interdependentes e complementares, de modo que não ocorrem

separadamente, mas representam abordagens possíveis pelas quais se pode analisar o fenômeno enunciativo.

3.2.1 O aspecto vocal da enunciação

O “mais imediatamente perceptível e o mais direto” (PLG II, p. 82) dos aspectos, embora, de um modo geral “não seja visto em relação ao fenômeno geral da enunciação” (idem), é a realização vocal da língua, ou a fonação, cujo estudo específico é pouco aprofundado nos textos do autor se comparado aos outros aspectos. Ono (2007), em seu movimento de recuperação da ocorrência dos termos, identifica a relação da fonação com o que Benveniste escreve em 1954, no artigo *Tendências recentes em linguística geral*, em que descreve a realização da língua como “*énonciations enregistrables pour la manifestation contingente d’une infrastructure cachée*” (PLG I, p.16, apud ONO, 2007, p. 40). Salvo diferenças de tradução, que fazem com que a versão em português dessa passagem traduza o excerto como “*enunciados registráveis com a manifestação contingente de uma infraestrutura escondida*” (PLG I, p. 18, grifo nosso), podemos verificar que a realização fônica da língua, um dos aspectos da enunciação, está ligada a um sistema que está latente e que é promovido à existência através da seleção e da apropriação realizada individualmente pelo locutor. Essa breve e simples descrição do mecanismo já nos mostra o quanto seus aspectos estão imbricados em relação ao fenômeno enunciativo, tendo de ser vistos de modo interligado.

No artigo *Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1963/2005), também encontramos considerações de Benveniste a respeito do aspecto vocal. Nesse caso, o autor fala do simbólico da faculdade da linguagem que, por um lado, é realizada através da mediação do aparelho vocal. Desse modo, ele considera a linguagem como organizada em dois planos: um deles seria o fato físico que, além do aparelho vocal, também compreenderia o aparelho auditivo como capacitador da recepção, e uma estrutura imaterial, que seria a própria “comunicação dos significados”. Mais adiante, o autor afirma que o sistema da linguagem “não exige nenhum esforço corporal” (PLG I, p. 30), já que ele se realiza em narrativas, definidas como “sucessão de ruídozinhos vocais que se dissipam apenas emitidos, apenas percebidos; mas toda a alma se exalta com eles, as gerações os repetem e cada vez que a palavra expõe o acontecimento, cada vez o mundo recomeça”. Em tal excerto, encontramos mais explicitamente a dimensão da força gerada pela enunciação do homem, que ecoa pelas gerações, remetendo às noções de sociedade,

história e cultura anteriormente discutidas. E acrescenta: “nenhum poder se igualará jamais a esse, que faz tanto com tão pouco” (PLG I, p. 30-31).

Em *A Forma e o Sentido na linguagem* (1966), Benveniste ressalta o duplo aspecto da linguagem, que é seu caráter significante por natureza e sua realização por meios vocais; em suas palavras, ele afirma que a língua tem “o caráter de se realizar por meios vocais, de consistir praticamente num conjunto de sons emitidos e percebidos, que se organizam em palavras dotadas de sentido” (PLG I, p. 224).

Aresi (2012, p. 97) afirma que o aspecto vocal recebe “tratamento enunciativo” apenas no texto de 1970, pois as passagens nas quais Benveniste refere tal aspecto em textos anteriores ocorrem de certo modo indiretamente, vistas à materialidade fônica. Considerando que o trecho dedicado a esse tema em *O Aparelho* também é breve, Aresi interpreta-o como tendo um caráter prospectivo da teoria, no sentido de direcionar uma abordagem possível de ser realizada em análises enunciativas futuras. Nesse sentido, é interessante citar os estudos empreendidos por pesquisadores da UFRGS sobre o aspecto vocal/fônico da enunciação², cujo projeto busca desenvolver uma proposta de base linguístico-enunciativa para a análise do aspecto vocal/fônico da enunciação em dados de linguagem decorrentes de distúrbios articulatorios com etiologia orgânica definida.

3.2.2 A semantização

A produção através da realização da língua via aparelho vocal tem um mecanismo próprio, considerado por Benveniste como “um outro aspecto maior do mesmo problema” (PLG II, p. 83). Assim, a conversão individual da língua em discurso se apresenta como uma segunda abordagem possível de se estudar a enunciação, a qual direciona para a investigação de “como o ‘sentido’ se forma em palavras”. Benveniste imediatamente liga o aspecto da chamada semantização “à teoria do signo e à análise da significância”, eixo que embasa as análises empreendidas pelo linguista durante todo o seu percurso de pesquisas. A conversão da língua em discurso está relacionada com as noções-gêmeas semiótico/semântico, as quais são discutidas no texto *A Forma e o Sentido na Linguagem* (1966) e cujas teorizações análogas também figuram em textos como *Níveis da Análise Linguística* (1964) e *Semiologia da Língua*

² Projeto de pesquisa “O aspecto vocal/fônico da enunciação nos distúrbios da linguagem: um estudo enunciativo dos distúrbios articulatorios com etiologia orgânica definida” (PQ – CNPq), coordenado por Valdir do Nascimento Flores. Para saber mais sobre reflexões sobre a voz, por exemplo, ver Flores & Surreaux (2012).

(1969). Os dois planos de significância, semiótico e semântico, representam a bidimensionalidade da língua enquanto objeto teórico que comporta dois pontos de vista diferentes sobre ele. Nas palavras da autora, tal abordagem “*ne signifie pas non plus la scission de la langue mais l’ouverture de deux perspectives à son sujet*” (ONO, 2007, p. 123). Ela afirma ainda que, em *Semiologia da Língua*, o valor da noção de semantização como aspecto operacional se aproxima da noção de enunciação, fazendo com que a linguística do discurso esteja posta de uma nova forma. Apesar disso, justamente pelo fato de as noções discutidas por Benveniste ao longo dos artigos não constituírem um percurso linear e evolutivo, podemos verificar que há relações e estatutos diferentes para noções como semiótico/semântico em seus textos.

Ademais, ao verificarmos que Benveniste descreve, em 1966, que “a semiótica [o semiótico] se caracteriza como uma propriedade da língua; [e] a semântica [o semântico] resulta de uma atividade do locutor que coloca a língua em ação” (PLG II, p. 230), vemos que a passagem do semiótico ao semântico ocorre por meio do locutor que, com seu ato individual de apropriação, se coloca no centro desse mecanismo e se torna sujeito ao colocar a língua em funcionamento como discurso: ele dá vida à língua através do mecanismo de semantização, unindo o mundo da língua e o mundo do discurso. No texto de *O Aparelho*, Benveniste une o ato de se produzir um enunciado com o fato do locutor, enquanto instância necessária, mobilizar a língua por sua conta. Assim, encontramos, no texto de 1970, descrito o aspecto individual de apropriação da língua, que nos remete ao primeiro fator a compor o quadro formal de realização da enunciação, a ser detalhado na subseção seguinte.

3.2.3 O quadro formal de realização da enunciação

É “a partir da manifestação individual” que a enunciação atualiza que Benveniste se propõe a descrever, em caráter de esboço, os caracteres formais da enunciação, que são “uns necessários e permanentes, outros incidentais e outros ligados à particularidade do idioma escolhido” (PLG II, p. 83). Para tanto, o linguista propõe os fatores: (a) o ato de apropriação, (b) as situações em que o mesmo se realiza, e (c) os instrumentos de sua realização, assim descritos a título de organização. Para se analisar a enunciação, deve-se levar em conta tais fatores sucessivamente. Nas palavras de Aresi (2012, p. 111), “parte-se, portanto, da globalidade do fenômeno, do todo do ato, para então examinar os elementos formais que o compõem e descrever de que maneira eles interagem na própria relação com o todo”.

Primeiramente, o ato de apropriação da língua, fator denominado aqui como (a), implica a sua atualização por um locutor, que se dirige a um alocutário. A enunciação, assim, marca a relação que o locutor estabelece com a língua ao tornar o signo palavra, instaurando-se no tempo e no espaço e valendo-se das estruturas que a língua fornece. É somente a partir da enunciação que a língua nasce, antes dela é apenas possibilidade. Nas palavras de Benveniste, “o ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições da enunciação” (PLG II, p. 83). A enunciação como ato único e individual é colocado em relevo por Ono quando descreve o terceiro aspecto, pois é através dos indicadores que “*le locuteur se positionne comme sujet parlant*” (ONO, 2007, p. 55).

Ligado ao aspecto do ato individual de utilização da língua está o aspecto classificado por Ono como o aspecto dialógico da enunciação, caracterizado pela ideia de que “toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação”, uma vez que, desde que se declara locutor, aquele que enuncia “assume a língua” e “implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro” (PLG II, p. 82) [grifo do autor]. Isto é, a enunciação supõe um *eu* dirigindo-se a um *tu*, e tal relação é reversível e intersubjetiva.

O modo como esta relação aparece em *O Aparelho* se dá de maneira diferente de como está tratada em textos como *Da Subjetividade*. Segundo Aresi (2012, p. 113), no texto de 1958, o exercício da linguagem “cumpr[e] uma função antropológica, na medida em que é o que permite ao homem constituir-se como sujeito”. Já em *O Aparelho*, o lugar do locutor em relação ao quadro da enunciação é priorizado. Ono (2007) também destaca que a dimensão dialógica se confunde com a dimensão social em Benveniste, fazendo com que possa ser examinada por esse viés na medida em que se aproxima o ato de língua à relação língua e sociedade: “*il est possible de joindre la problématique de l’acte de langage à celle de la relation entre langage et société, et d’examiner la notion d’énonciation dans in cadre à la fois dialogique et social*” (ONO, 2007, p. 56). Benveniste denomina, ainda, essa característica como a que constitui o quadro figurativo da enunciação e por meio da qual há “*a acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (PLG II, p. 87) [grifo do autor].

Por sua vez, e de modo interdependente com o fator anterior, as situações em que a enunciação se realiza, isto é, o fator (b), de acordo com a divisão citada no início da seção, se relaciona com o aspecto de inscrever a frase na realidade do discurso. Para Ono (2007), tal aspecto se mostra similar a ela, mas não é a atualização da língua em discurso, pois a questão

da referência aponta para a relação entre a enunciação e a realidade. Desse modo, a autora coloca esse fator em relevo e discute que a noção de referência está ligada ao discurso, ou seja, à enunciação e a sua instauração no espaço-tempo, o que faz com que tal problemática seja perpassada pela noção de temporalidade. Para Ono (2007), a referência é a ligação da enunciação e da realidade.

Nas palavras de Benveniste, “na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo” (PLG II, p. 84). Portanto, a referência é tomada como parte integrante da enunciação, porque segue a necessidade de o locutor referir a um alocutário pelo discurso, para que este possa correferir identicamente. Desse modo, o locutor está introduzido em sua fala e, ao estar inserida no tempo, a sua enunciação, ou como escreve Benveniste nesse momento, a sua instância de discurso constitui um centro de referência interno. Esta é a situação que é condição para o funcionamento da enunciação, e seu mecanismo se dá através da mobilização de formas específicas, as quais demarcam e colocam “o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação” (PLG II, p. 84).

O linguista afirma que é a enunciação que promove à existência certas classes de signos; há indivíduos linguísticos que tomam referência apenas no aqui-agora em que são proferidos, e há indivíduos que têm seu estatuto pleno e permanente na língua. Benveniste cita os índices de pessoa (eu – tu), os índices de ostensão (este, aqui etc.) e as formas temporais como indivíduos que reenviam sempre a conceitos, sempre se referem àquele que fala no momento da enunciação e ao momento em que se enuncia, com toda a efemeridade do fenômeno. Tais categorias de pessoa, tempo e também espaço são os chamados índices específicos que, juntamente com os procedimentos acessórios, correspondem ao fator (c), que indica os instrumentos de realização da enunciação. Ademais, o linguista explica que o seu mecanismo funciona de modo que tais indivíduos “são engendrados de novo cada vez que uma enunciação é proferida, e cada vez eles designam algo novo” (PLG II, p. 85). No entanto, ele também ressalta que a influência do locutor está ligada à língua toda, pois mobiliza todos os caracteres por sua conta: “a relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação” (PLG II, p. 82). Os procedimentos acessórios, portanto, corresponderiam ao modo como o locutor agencia as formas da língua. Aresi (2011) ressalta que “a noção de procedimento está mais relacionada à noção de processo, de modo de organização das unidades, de ‘agenciamento’” (ARESI, 2011, p. 271-272). O autor ressalta, ainda, que ambos os conceitos,

os índices e os procedimentos acessórios, são “complementares e constitutivos do aparelho formal da enunciação”.

Ao empreender uma análise focalizada nas noções de índices específicos e procedimentos acessórios apresentadas em *O Aparelho*, Aresi (2011) percorre artigos anteriores ao artigo de 1970 em busca das relações estabelecidas por Benveniste ao referir o uso da língua. Tal exame aponta que o tratamento dado à subjetividade na linguagem advém de uma visão primeiramente indicial sobre ela, e seguindo “para uma abordagem da língua enquanto semiótica e enquanto semântica, a qual conduz a uma concepção de língua em que ela toda estaria submetida à enunciação, através de um constante processo de apropriação subjetiva” (ARESI, 2011, p. 263).

Apesar de estarem organizados de maneira sistemática e explicativa pelo autor, os princípios apresentados por Benveniste em *O Aparelho* não constituem uma metodologia por ele fixada. Contudo, os caminhos percorridos por Benveniste nos permitem depreender uma análise de base enunciativa da língua, que pode partir dos aspectos enunciativos elencados por ele e ramificar-se na profundidade com que olhamos para os fenômenos de cada língua em sua universalidade: ao detectarmos os índices específicos e ao apreendermos o que há de singular em tal sistema, o que se apresenta como procedimento acessório.

Ademais, vemos que o aparelho formal não é um todo depositado em cada indivíduo, mas um sistema que estabelece as relações necessárias para a produção de sentido a cada vez que o locutor escolhe formas específicas para mobilizar. Assim, o sistema está estabelecido em potencial em cada locutor e é reconstruído a cada vez que o locutor dele se apropria, de modo que as novas formas que agrega ao seu repertório de formas passam a constituí-lo de maneira a advir dele e da coletividade que o faz sujeito.

3.3 Retomando o fio da meada

Em síntese e em relação a esta última seção do presente artigo, verificamos que, para Ono (2007), a enunciação é o ponto nodal, o eixo principal que embasa a visão dos aspectos da linguagem em todos os estudos de Benveniste. Em contrapartida, Dessons (2006) considera a visão de homem como sendo norteadora da concepção benvenistiana de linguagem. Então, como considerar ambos pontos de vista? O próprio percurso deste artigo busca denotar que a visão antropológica, destacada por Dessons na primeira seção, é ponto de partida na teoria benvenistiana, no sentido de que as suas considerações sobre o homem subjazem suas

teorizações sobre a língua. Sua noção de enunciação, aparecendo como teórica ou não ao longo de seus trabalhos, parece partir da noção de homem e ir sempre ao encontro dele, uma vez que ele só se faz homem quando e porque enuncia. Assim, os pontos nodais salientados por Ono e Dessons aqui se condensam a partir do pressuposto de que a língua contém a sociedade e faz o homem e seu mundo. Não há homem sem enunciação, e aqui, neste trabalho, propõem-se questões sobre o desafio de o homem se refazer e refazer sua realidade através da enunciação em língua adicional, através do ato individual de apropriação de uma nova língua. Tal apropriação implica utilizar outra língua de um modo que é diferente do que conhece por singular. A teoria enunciativa nos leva a questionar: “o que ele fez para dizer o que disse?” Ao enunciarmos em língua adicional, estamos a todo momento envolvidos em tentativas de referir e correferir pelo discurso, segundo a mesma necessidade que nos move em língua materna, porém lidando com uma mobilização que nos exige mais: mesmo conhecendo a diferença entre as formas de cada língua, é preciso conhecer as diferenças de seu emprego. A interdependência dos domínios semiótico e semântico aqui é ainda mais visível: o semiótico é impossível de ser proferido se não estiver em relação com o semântico: antes de ser enunciada, a língua não é senão possibilidade de língua e, como discurso, já colocou em funcionamento o sistema de signos de modo singular. A enunciação simplesmente só existe quando enunciamos mobilizando os índices específicos, contudo também tendo conhecimento sobre os procedimentos acessórios que constituem as funções naquela língua, ou seja, o seu processo de agenciamento das formas. A hipótese com a qual trabalhamos aqui, por fim, é que a percepção das interdições que a cultura postula na língua influencia os procedimentos acessórios de apropriação dessa nova língua, de modo que este processo que é experienciado pelo locutor é afetado pelas noções de sociedade e de cultura, pois a língua as contém. Discutiremos essa questão mais profundamente na seção seguinte.

4. O homem na língua do outro

Os mecanismos enunciativos colocam em funcionamento um sistema específico do qual o homem se vale para se fazer homem e para atingir outro homem através do signo que converte em palavra. A partir do que foi retomado de forma breve nas seções anteriores, podemos delinear de alguma maneira **a natureza do processo enunciativo**, com o ponto de vista de Dessons (2006), e **os princípios que regem seu funcionamento**, que se relacionam com os aspectos discutidos com base em Ono (2007). Isto posto, deslocamos a problemática para

pensar: que princípios regem a constituição de um sujeito que já foi fundado homem por sua língua materna, mas que se faz sujeito em uma língua adicional? Qual é o papel exercido pela cultura na constituição desse novo lugar de falante no mundo?

A sociedade é a condição da linguagem e é dada com a linguagem. A comunicação se realiza sempre em uma língua, de acordo com uma estrutura linguística específica e singular, e esta é inseparável de uma sociedade que é definida e particular (Dessons, 2006, p. 50). Isso tem a ver com a própria natureza da língua, que está ligada com uma condição social específica do homem, em que o advir do indivíduo se dá juntamente com o advir da coletividade, como já destacamos. Quando buscamos nos instaurar em uma nova língua, intrinsecamente a coletividade que constitui a sociedade de falantes dessa língua se posiciona como o nosso interlocutor e nos convoca a interpretá-la; e essa alteridade, sendo constitutiva, passa a ser decisiva no processo de aquisição da nova língua. Reconhecer e compreender quem é o nosso *tu*, enquanto imerso em uma sociedade composta de valores possivelmente outros e enquanto língua que interpreta essa sociedade e seus valores é um passo importante na constituição de um *eu* que, mais do que reconhece e interpreta signos pronunciados em palavras da outra língua, enuncia suas próprias palavras em língua adicional ao apreender a cultura que representa o modo como essa sociedade significa coletivamente. Assim, ao aprendermos uma nova língua, somos convocados a interpretar a sociedade e sua cultura que é, de certa forma, subordinada a ela. Dessons (*op.cit.*, p. 51) pontua que “*la nature herméneutique, ou interprétative, du lien qui les unit fait de la langue le terme premier de cette relation*”. Essa natureza hermenêutica faz com que atinjamos a sociedade através da língua de seus falantes.

Em um movimento constitutivo, vimos que a língua nasce de uma alocação, que postula locutor e alocutário. Em uma macrodimensão, o ponto de vista de análise desse fenômeno engloba a visão da sociedade que fala uma determinada língua e é constituída por práticas de valor específico, o que constitui sua cultura. Assim, a cultura passa também a influenciar o processo de enunciação, estabelecendo interdições no dizer dos falantes, as quais provêm de crenças e práticas dessa sociedade. Mesmo que não interfiram de modo direto nas mudanças do sistema, o ato individual de apropriação dos falantes mobiliza os caracteres e, assim, referem a um outro que é constituído e atravessado por valores culturais, da mesma forma que sua língua.

Para uma visão de aprendizagem de língua adicional ancorada em princípios enunciativos, portanto, não há como afirmar que se aprende o sistema enquanto puro mecanismo estrutural, que o agenciamento das formas se dá de maneira a obedecer apenas

regras sintáticas. A cultura, enquanto parte da natureza constitutiva de qualquer língua, interdita e molda essa estrutura e esse mecanismo de enunciação através da apropriação do locutor e do modo como o interlocutor recebe sua enunciação. O outro será, assim, aquele que correferre ou não a partir das relações possíveis e das relações interditas que foram mobilizadas na língua-alvo. É através da língua, que interpreta a sociedade e seus valores, que o homem enquanto falante compreende e apreende os valores culturais, e a negociação de seu novo lugar de falante no mundo se dá através da interlocução com o outro.

5. Considerações finais

O percurso adotado no presente artigo buscou partir de bases antropológicas destacadas por Dessoins (2006) no trabalho de Benveniste, segundo a seção 1, e seguir por uma análise focalizada nos aspectos da enunciação estudados por Ono (2007), discutidas na seção 2, com vistas a sugerir um encaminhamento de análise da enunciação em língua adicional. Sabendo que Benveniste não traçou um quadro metodológico de análise da enunciação, busca-se delinear princípios benvenistianos que norteiem uma análise do fenômeno enunciativo.

Aresi (2011) destaca que o parâmetro da análise enunciativa é a relação *forma e sentido*. Desse modo, o percurso aqui sugerido pretende apontar para um caminho descritivo e explicativo dos sentidos empreendidos pelos locutores que enunciam em língua adicional, levando em conta as negociações que constituem esse mecanismo com vistas à hipotetizar sobre o modo com que eles mesmos relacionam forma e sentido, ou seja, enunciam em língua adicional, porém com foco no modo como percebem e se apropriam das interdições impressas pela cultura na língua.

Por sua vez, a seção 3 apresentou reflexões sobre a visão de língua e sua relação com a cultura e a sociedade em Benveniste, através de um deslocamento de princípios de análise do objeto enunciação para implicações do viés benvenistiano na análise da enunciação em língua adicional. Desse modo, questionamo-nos: o que significa analisar a enunciação em língua adicional por tal viés? O que este ponto de vista trará de novo para acrescentar às análises já empreendidas sobre esse objeto? Buscou-se, neste artigo, conceber um primeiro movimento de pesquisa teórica que embasa as análises, as quais se dão em caráter de dependência do quadro formal que caracteriza a enunciação e dos outros níveis da análise linguística - como os aspectos prosódicos, o agenciamento lexical e a organização sintática -; além de levar em conta a relação

da sociedade e da cultura e dos valores que imprimem na língua para analisar seu papel na aquisição e na enunciação em língua adicional.

Referências

ARESI, F. Os Índices Específicos e os Procedimentos Acessórios da Enunciação. **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011.

_____. **Síntese, organização e abertura do pensamento enunciativo de Émile Benveniste: uma exegese de O Aparelho Formal da Enunciação**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras: UFRGS, 2012.

BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes Editores, 1966/2005.

_____. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes Editores, 1974/2006.

FLORES, V. do N.; SURREAUX, L. M. A voz e a enunciação. In: **Estudos da linguagem sob a perspectiva enunciativa**. NEUMANN, D.; DIEDRICH, M. S. (orgs.). Passo Fundo: Editora Méritos, 2012.

ONO, A. **La notion d'énonciation chez Émile Benveniste**. Lambert Lucas: Limoges, 2007.

SAUSSURE, F. de. **Escritos de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2002.

SILVA, C. L. da C.; STUMPF, E. M. O papel dos índices específicos e dos procedimentos acessórios na enunciação e na metaenunciação da criança. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 8 - n. 1 - p. 115-143 - jan./jun. 2012.

Artigo recebido em: 04.02.2014

Artigo aprovado em: 22.04.2014

Turpilóquio em português e italiano: reflexões sobre marcas de uso de itens tabus em dicionários

Swear words in Portuguese and Italian: reflections on the usage labels of taboo items in dictionaries

Vivian Orsi^{*}
Matheus dos Santos Bueno^{**}

RESUMO: Neste artigo procuramos compreender o lugar das palavras tabuizadas e sua importância na língua. Focamos questões sobre o tabu e sobre como as palavras podem ser proibidas. Elegemos como objeto de pesquisa os palavrões pois observamos que essas palavras ocupam um importante espaço no léxico de muitos falantes, e estão presentes em livros e filmes, além da fala cotidiana. Assim tentamos mostrar que devem ser analisados com atenção e livres de preconceitos. Verificamos que os palavrões podem ser muito diferentes nas línguas selecionadas, refletindo, desse modo, a cultura dos idiomas envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Lexicologia. Dicionários. Turpilóquio.

ABSTRACT: In this paper, we tried to understand the place of taboo words and their importance in the language. We focused questions about the taboo and how words can be prohibited. We elected swear words as our object of research because these words have an important place in the lexicon of many speakers, and they are present in books and movies, as well as in the everyday speech. Therefore, we tried to show that they must be analyzed with attention and also free from prejudices. We found out that the use of bad words can be very different in the languages selected and they reflect thus the culture of the languages involved.

KEYWORDS: Lexicology. Dictionaries. Swear words.

1. Considerações iniciais

Usando a língua como um meio de comunicação com o mundo, manifestamos aquilo que queremos expressar para outras pessoas, criando vínculos sociais com quem nos comunicamos. Porém, para que esse vínculo social, e também linguístico, possa ser bem sucedido, é importante que os falantes estejam adequados linguisticamente ao contexto social em que estão inseridos. O contexto social é que vai nos dizer como nos portar, e principalmente, como nos comunicar.

A língua se estabelece pela relação com a cultura e com os hábitos do povo. Sendo assim, o desenvolvimento das relações humanas ocorreu por meio da busca de novos

^{*}Pós-doutora pela UNITO (*Università degli Studi di Torino*, Itália), Professor Assistente Doutor, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – IBILCE, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Departamento de Letras Modernas, câmpus de São José do Rio Preto, SP, Brasil, 15054-000, vivian@ibilce.unesp.br.

^{**}Aluno-pesquisador (Bolsista do Programa RENOVE//PROPe/UNESP) do Curso de Licenciatura em Letras com habilitação Português/Italiano, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – IBILCE, Universidade Estadual Paulista – UNESP, câmpus de São José do Rio Preto, SP, Brasil, 15054-000, matheus.s.bueno@hotmail.com.

conhecimentos e práticas sociais, com base em ideais e crenças, que influenciam muitos contextos sociais, ou seja, o modo de nos comportarmos e principalmente de falarmos em diferentes tipos de lugares, como nos ambientes religiosos, escolar ou familiar. Desse modo, a língua deve ser adequada ao contexto, implicando na escolha do léxico que será usado. Léxico, em síntese, é ao conjunto de palavras de uma língua. Desse modo, se o falante optar por um recorte lexical considerado chulo ou inapropriado à situação, pode fazer surgir constrangimento ao grupo e ele não seria bem aceito no contexto em que se apresenta.

Neste artigo abordamos os itens léxicos que compõem um conjunto lexical hostilizado na maioria dos contextos sociais – os turpilóquios. Esses são manifestados por lexias e expressões (sejam eles adjetivos, locuções e orações) consideradas como tabu na sociedade, pois muitos deles significam ofensas, expressões pejorativas e os mais impactantes são aqueles que nomeiam os órgãos genitais e/ou o ato sexual. São popularmente conhecidos como palavrões. Pretendemos mostrar desde a força que eles têm na sociedade e sua importância, até como funciona a linguagem dentro da sociedade. Aprofundamo-nos em estudos sobre o que é o tabu, sua origem e principalmente sobre o tabu linguístico, aqui nosso objeto.

O turpilóquio ou palavrão, então, é nosso principal objeto de estudo, pois buscamos compreender o lugar dessas palavras no léxico das línguas portuguesa e italiana, indicando que muitas delas estão presentes e atuantes no cotidiano de muitas pessoas. Observamos tal fato na pesquisa que se deu pela procura dos palavrões mais utilizados pelos informantes, e se os mesmos eram encontrados nos dicionários. Seu resultado será demonstrado nas próximas páginas. Adiantamos, porém, que os dicionários registram esses itens, sem apresentar, contudo, homogeneidade na atribuição de marcas de uso.

2. Estudos lexicais e turpilóquio

A Lexicologia é a ciência que busca problematizar questões sobre o léxico, englobando a reflexão sobre a relatividade do conceito de palavra e sua definição, a evolução da língua, a criação de novas palavras, como os neologismos etc.

E para entender a força das palavras na cultura, recorreremos a Biderman (1998, p. 86) e à sua reflexão sobre a dimensão que as palavras possuem. Segundo a autora, em tempos antigos a palavra tinha uma força criadora e poderosa. Os nomes das pessoas estavam intrinsecamente ligados aos seus seres, tanto que, as civilizações dos egípcios e alguns povos indígenas acreditavam que a descoberta de seus nomes por seres maléficos, como bruxas e demônios,

causaria desgraça em suas vidas. Nessa esteira, às pessoas eram atribuídos dois nomes, o verdadeiro que era conhecido apenas por pessoas de confiança, e um segundo, que apresentavam na sociedade na qual viviam.

Podemos ver, então, que o nome era algo diretamente relacionado à pessoa. Mas a palavra não tinha apenas esse poder, era também a fonte da criação. Muitas religiões acreditavam, e muitas delas ainda acreditam, conforme menciona Biderman (1998, p. 81) que o mundo no qual vivemos é fruto da palavra criadora de um ser supremo. Tudo o que existe foi pronunciado antes de ser criado, tal é a força criadora das palavras.

A palavra continua tendo a mesma força. Algumas delas são poderosas, pois são mágicas e provocam lembranças e lidam, por exemplo, com o imaginário sexual coletivo, como os palavrões. Logo, eles dispõem de tanta força que são protegidos pelo tabu, criação do homem para manter fora aquilo que é temido e indesejado, embora exista e esteja bem presente na sociedade.

Biderman (1999, p. 82) faz uma reflexão sobre o conceito de palavra postulando que está restrito a uma comunidade linguística. Podemos dizer que, por exemplo, em língua italiana um palavrão tenha um significado e uma carga semântica diferente na língua portuguesa. Há também o fato de certos palavrões, ou itens tabuizados, existirem em uma língua, mas na outra, não. Como a expressão *Porco Dio* em língua italiana, que é uma blasfêmia altamente ofensiva. O peso dessa expressão em língua portuguesa não equivale àquele do italiano, pois não há tal blasfêmia que disponha do mesmo sentido.

Para compreendermos melhor a força que as palavras tabuizadas possuem, precisamos entender o que é tabu, assim, podemos compreender por que as palavras são consideradas como tal e porque seu uso é repreendido. Para tanto, baseamo-nos em Benveniste (2006), que trata analiticamente de blasfêmias e tabus; em Guérios (1956) e em Augras (1989).

Tabu é uma palavra de origem polinésia, *Tapu*, que significava tudo o que era sagrado, mas também proibido. O tabu entre os polinésios era algo que representava o sagrado e o proibido. Por exemplo, os sacerdotes dos reis e os próprios reis sofriam tabu por representarem o divino na terra. Essas pessoas representavam o poder de alguma forma, portanto, também representavam o desconhecido, e isso causava temor nas outras pessoas e neles próprios. O tabu em torno dessas pessoas era tão grande, que havia casos em que essas pessoas não podiam ser tocadas ou ter seus nomes pronunciados, pois isso representaria alguma forma de maldição para quem fizesse tais atos. Então, para esses atos que representavam maldições para quem os

fizesse, criava-se um meio para que não fossem feitos, para que as pessoas mantivessem o medo. Esse meio era o tabu, como diz Augras (1989, p. 21).

Em relação à língua, algo pode ser inserido em assuntos ou atos que não podem ser discutidos por incomodarem à maioria das pessoas, por gerarem dúvida e medo nas pessoas. É por isso que palavrões são palavras tabuizadas. Eles têm o poder de expressar emoções e desejos humanos, como: sexo, raiva, frustração etc. São palavras que lidam com o íntimo dos indivíduos e, por isso, despertam medo, e são melhores quando escondidas, quando não pronunciadas.

O tabu linguístico, segundo Guérios (1956, p. 13) “nada mais é do que modalidade do tabu em geral, ou é um prolongamento dos demais tabus. Se uma pessoa, coisa ou ato é interdito, o nome ou a palavra que se lhes refere, é-o igualmente”. É importante lembrar que, como os palavrões pertencem cada um a um idioma diferente, e por conta das diferentes culturas e crenças dos falantes, eles podem ser tabus em um idioma, mas em outro não.

O tabu, em síntese, é um certo tipo de interdição que se cria em uma sociedade, podendo chegar a vários níveis, desde a língua, atitudes, crenças, até hábitos e situações. Há o impedimento que alguns assuntos ou atos sejam comentados publicamente, mantendo a aparência de ordem e controle. Porém, o tabu também atua para lembrar que tais assuntos e atos existem, e que estão presentes na sociedade. O tabu, por um lado protege, mas também expõe. Faz parte do conceito de tabu a transgressão, falar sobre o assunto proibido é um modo de romper o tabu. Os palavrões, quando pronunciados em público, causam espanto e, então, o tabu se faz presente e constrói barreiras em torno do assunto, construindo de volta a proibição em torno dele, mantendo, mais uma vez, a aparência de controle.

Alguns palavrões são relacionados ao sexual, pois nomeiam, considerando o tom ofensivo que podem assumir, a genitália e também os atos sexuais de uma forma mais aberta e menos eufemística, pois deixam transparecer aquilo que quer ser dito. O tabu gerado em torno de tais palavras faz com que elas sejam restritas ao uso íntimo, por tratarem o sexo tão livremente e, portanto, mantendo-as fora de outros contextos nos quais podem circular mais pessoas e, conseqüentemente, ter um uso sancionável.

O corpo humano é alvo do tabu há muito tempo. O que diz respeito ao corpo já foi alvo de crenças, muitas vezes supersticiosas e também infundadas. Com o passar dos anos, verdades e mitos foram sendo desvendados e algumas sociedades conseguiram romper alguns tabus acerca do assunto e falar mais livremente sobre ele. Porém, por exemplo, as escatologias ainda permanecem tabuizadas. Itens escatológicos, como “merda” e “mijo”, para referir “fezes” e

“urina”, também são tabuizados por serem considerados chulos e vulgares, e aqueles que os usam podem ser julgados como pessoas grosseiras.

Eufemismo é uma figura de linguagem que substitui um item tabu por uma outra lexia ou expressão que não cause tanto desconforto. “Morreu”, por exemplo, pode ser substituído por “bateu as botas”, para atenuar o comunicado ao receptor.

De acordo com Galli de’ Paratesi (1973 *apud* TARTAMELLA, 2006, p. 69), o homem encontrou soluções linguísticas muito fantasiosas para criar os eufemismos. A primeira identificada é a inefabilidade, em que o item proibido é suprimido, por exemplo, “*lo*” (o), em língua italiana para referenciar o pênis e “*ela*”, em português, referindo-se à vulva. A segunda solução proposta pela autora é a alteração fonética, em que a unidade léxica vetada é transformada em um item inócuo ou fantasioso: “*cavolo*” (couve), para o pênis, em língua italiana – alteração de “*cazzo*” – e “*ulo*”, aludindo à “*culo*” (cu), em língua italiana. A terceira proposição de criação eufemística é o uso de estrangeirismos.

Talvez umas das formas mais evidentes de reafirmar o tabu que os palavrões geram são os eufemismos que tentam amenizar seus significados. Eufemismos funcionam como amenizadores de sentidos negativos ou abrandam situações que possam causar reações negativas. Os palavrões podem ser substituídos por lexias de caráter mais científico, pois essas carregam em si o distanciamento e a proposta da ciência de apenas observar, sem julgamentos e com seriedade. Por isso, “pênis” pode ser usado sem que se considere obsceno.

Em se tratando de turpilóquio, os eufemismos vêm socorrer aqueles que devem ter ou que têm mais cuidado com o vocabulário usado e são úteis quando livram os falantes de serem obscenos em contextos em que a escolha lexical deva ser ponderada. Porém, acreditamos que os eufemismos devem ser utilizados devidamente quando necessários. Em obras como filmes e livros, os palavrões podem ser utilizados como retrato de uma cultura, e o diretor ou escritor os utiliza com consciência de seu peso e sentido. Defendemos, então, que no caso de obras estrangeiras, a tradução desses palavrões não deve ser eufemizada e nem seu significado ser abrandado.

Arango (1991) manifesta que o tabu é menos crítico com alguns itens que são infantilizados, como “pipi” ou “cocô”, para referir o “pênis” e as “fezes”, ou até “pintinho” e “periquita”, em lugar de “pênis” e “vagina”, mostrando que o tabu em unidades como essas é bem menos intenso ou quase nulos, e que também serve como eufemizante. Outra observação importante do autor é que, por essas palavras serem eufemizadas, infantilizadas e não tão

tabuizadas, demonstram que os palavrões se referem apenas ao mundo adulto. Arango (1991) diz ainda que as palavras obscenas falam sempre da anatomia adulta.

O palavrão, quando usado como ofensa, por exemplo, carrega com ele a intensidade da emoção da raiva. Outros palavrões também são usados como reforçativos, como exclamações, como em momentos de aprovação, surpresa e até de felicidade. São itens e expressões usadas em situações nas quais emoções muito fortes estão envolvidas. Não é raro ouvir palavrões usados como ofensas em momentos de briga e revolta, ou em momentos de estupor. Essas palavras são constituídas de poderes para fazer o enunciado mais dotado de emoção.

Diz Preti (1984, p. 61):

Sob a perspectiva moral, por exemplo, as frágeis linhas que marcam os limites dos 'bons costumes', cujos conceitos continuamente se renovam dentro de uma comunidade, são transpostas para o campo do léxico. Formas vulgares se incorporam à fala culta ou vice-versa. A vida das palavras torna-se um reflexo da vida social e em, nome de uma ética vigente, proibem-se ou liberam-se palavras, processam-se julgamentos de 'bons' ou 'maus' termos, apropriados ou inadequados aos mais variados contextos. E tabus linguísticos aparecem como decorrência de tabus sociais.

Portanto, os palavrões podem ser usados em diferentes contextos e situações exprimindo diferentes sentimentos. Tartamella (2006, p. 12) elencou, em uma tabela, alguns palavrões diferenciados por suas funções. São elas: 1) Desabafar; 2) Excitar; 3) Expressar desgosto; 4) Divertir-se, Divertir; 5) Aproximar-se (gíria); 6) Atrair a atenção, provocar, ameaçar; 7) Marginalizar; 8) Ofender, desqualificar, maldizer. Entre essas ações, estão os tipos de palavrões que podem ser: blasfêmias, obscenidades, escatologia, insulto e maldições.

Para que se possa compreender os palavrões dentro dos dicionários não bastam apenas os estudos sobre tabu e Lexicologia, mas também sobre Lexicografia. Esta é a ciência que estuda os dicionários e é intimamente ligada aos estudos lexicológicos. O estudo lexicográfico, hoje, está mais intenso, pois muitos linguistas observaram a importância que essa ciência proporciona.

Essas obras lexicográficas tiveram grande importância para ajudar na tradução da Bíblia e sua interpretação, ou seja, surgiram como obras bilíngues para explicar a língua do outro. Somente em seguida vieram os dicionários monolíngues nos quais palavras do latim e outras línguas modernas eram classificadas (HWANG, 2010, p. 33-35). A prática de elencar palavras e defini-las segue até hoje e é importante para estudiosos por conta de sua riqueza, além de ser um objeto de grande importância para a relação eficaz entre as pessoas.

O dicionário é um objeto que está intimamente ligado à cultura, nele estão conservadas as lexias em uso. Sendo, portanto, verdadeira fonte de riqueza no que diz respeito aos estudos da língua, pois contêm nele a cultura lexical de um povo. Podemos estudar pelos dicionários, a história da língua e como algumas palavras são definidas, mostrando, dessa forma, a visão de mundo de um povo e os processos por que ela passou até chegar ao que é atualmente. Sendo as obras lexicográficas, então, ligadas à cultura, nelas podemos entrever como os costumes mudam, e algumas práticas da sociedade se alteram ou até desaparecem. Algumas palavras podem não ser mais usadas, outras podem começar a ser adotadas com outros significados, o que faz com que os dicionários precisem ser atualizados e refeitos de tempos em tempos, como lembra Biderman (2001, p. 179).

Podemos, por exemplo, comparar um bom dicionário de língua portuguesa antigo a um atual, e veremos que da língua saíram de uso algumas palavras, que outras ganharam novo significado e que outras novas, por sua vez, foram incorporadas. Poderíamos, também, comparar a língua portuguesa falada no Brasil e a falada em Portugal. A diferença entre as duas seria visível comparando o léxico presente nos dicionários.

Nesta pesquisa utilizamos dicionários de língua portuguesa (brasileira) e língua italiana para buscar os palavrões mais frequentes nas duas línguas e analisar como foram rubricados.

3. Caminhos e resultados da pesquisa

Dentre esses tipos de funções dos palavrões anteriormente apresentados (vale lembrar que as funções são: 1) Desabafar; 2) Excitar; 3) Expressar desgosto; 4) Divertir-se, Divertir; 5) Aproximar-se (gíria); 6) Atrair a atenção, provocar, ameaçar; 7) Marginalizar; 8) Ofender, desqualificar, maldizer), os que demonstram obscenidades e ofensas foram os mais encontrados na pesquisa feita, na qual nos detivemos em encontrar, usando o *corpus web*, os palavrões utilizados mais frequentemente nas línguas portuguesa (brasileira) e língua italiana. Na verdade, levamos em consideração as listas de turpilóquios frequentes apresentados pelos sites **Lista 10**. Disponível em: <<http://lista10.org/>>. Acesso em: 12 jul. 2013, em língua portuguesa, e **Parolaccia**. Disponível em: <<http://it.wikipedia.org/wiki/Parolaccia>>. Acesso em: 12 jul. 2013, para a língua italiana.

Além disso, buscamos saber se os palavrões eram encontrados nos dicionários utilizados para a pesquisa e, se encontrados, como eram rubricados, constatando como os palavrões são tratados nas duas línguas. Os dicionários usados para consulta foram dicionário *online* Aulete

e Aurélio (FERREIRA, 2010) para as buscas em língua portuguesa, e Treccani *online* e Zingarelli (2010), para o italiano.

Veamos abaixo os resultados obtidos:

3.1. Palavrões frequentemente utilizados¹ (segundo os sites apresentados acima)

PORTUGUÊS:

1º - Caralho

2º - Porra

3º - Puta que pariu

4º - Filho da puta

5º - Merda

6º - Vai tomar no cu

7º - Vai se foder

8º - Veado

9º - Puta merda

10º - Cacete

ITALIANO:

1º - Cazzo

2º - Minchia

3º - Coglione

4º - Sborra

5º - Fica

6º - Fregna

7º - Merda

8º - Pirla

9º - Stronzo

10º - Mignotta²

Abaixo indicamos a presença ou ausência dos palavrões acima mencionados a partir da consulta aos dicionários escolhidos e apresentamos a marca de uso, ou rubrica, com que estão sinalizados nos verbetes em que aparecem.

3.1.1. Levantamento das rubricas dos palavrões nos dicionário em português (brasileiro)

Dicionário online Aulete

Tabela 1: Dicionário Aulete – O dicionário da língua portuguesa.

palavrões	presença/ausência	rubrica
caralho	presente	chulo
porra	presente	vulgar

¹As colunas e números não se referem a correspondentes tradutórios, ou seja, o item de número 1 da lista em língua portuguesa não é um equivalente do item de número 1 da lista em língua italiana. Foram colocados em colunas e numerados apenas para facilitar a visualização.

²Seguem os equivalentes que propomos para cada item, muitos com base em Orsi e Zavaglia (2009): *cazzo*: pau, caralho; *minchia*: pau, caralho, broxa; *coglione*: colhão, cuzão; *sborra*: esperma, porra; *fica*: buceta; *fregna*: xoxota; *merda*: merda; *pirla*: pinto; *stronzo*: bosta; *mignotta*: puta.

puta que pariu	presente apenas “puta”	tabu
filho da puta	presente	_*
merda	presente	pejorativo/tabu
vai tomar no cu	presente apenas “cu”	tabu
vai se foder	presente apenas “foder”	tabu
veado	presente	vulgar/ tabu
puta merda	presentes separadamente	tabu
cacete	presente	tabu

Disponível em <<http://aulete.uol.com.br/>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

*-Não possui rubrica, porém é descrito como “extremamente grosseiro”.

Dicionário Aurélio

Tabela 2: FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Eletrônico Aurélio versão 7.0.**

palavrões	presença/ausência	rubrica
caralho	presente	chulo
porra	presente	chulo
puta que pariu	presente apenas “puta”	chulo
filho da puta	presente	chulo
merda	presente	chulo
vai tomar no cu	presente em “cu”	chulo
vai se foder	presente apenas “foder”	chulo
veado	presente	chulo
puta merda	presentes separadamente	chulos
cacete	presente	chulo

Curitiba: Editora Positivo, 2010.

3.1.2. Levantamento das rubricas dos palavrões nos dicionários em italiano

Dicionário online Treccani

Tabela 3: **Vocabolario Treccani.**

palavrão	presença/ausência	rubrica
cazzo	presente	vulgar
minchia	presente	vulgar
coglione	presente	popular
sborra	presente	vulgar
fica	presente	vulgar
fregna	presente	vulgar
merda	presente	vulgar
pirla	presente	vulgar
stronzo	presente	vulgar
mignotta	presente	vulgar

Disponível em: <<http://www.treccani.it/vocabolario>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

Dicionário ZingarelliTabela 4: ZINGARELLI, N. *Lo Zingarelli* 2010.

palavrão	presença/ausência	rubrica
cazzo	presente	vulgar
minchia	presente	vulgar
coglione	presente	vulgar
sborra	presente apenas “sborrare”	vulgar
fica	presente	vulgar
fregna	presente	vulgar
merda	presente	vulgar
pirlla	presente	vulgar
stronzo	presente	vulgar
mignotta	presente	vulgar

Vocabolario della lingua italiana. Bologna: Zanichelli, 2010.

Podemos observar que existe um padrão para rubricar os palavrões que são encontrados nos dois dicionários italianos. Apenas um deles é rubricado de outra forma. O item *coglione*, no dicionário Treccani, é rubricado como popular, já no dicionário Zingarelli é rubricado como vulgar, igual aos outros palavrões encontrados. Ao analisar a marca de uso dos itens nos dois dicionários podemos dizer que há uma homogeneidade no modo de rubricar os palavrões. O mesmo não ocorre com aqueles encontrados nos dicionários de língua portuguesa, já que a maioria deles é rubricada como tabus em um dicionário, e em outro, todos são rubricados como chulos.

O que também se mostrou interessante na pesquisa foi termos encontrado todos os palavrões nos dicionários escolhidos para a pesquisa, embora algumas expressões não se achem nos dicionários, como “vai tomar no cu”, que é usada para xingar, ou “puta-merda”, que é apresentada como interjeição para expressar desgosto ou surpresa. Todos os outros turpilóquios foram encontrados e descritos como usados na língua oral. Isso mostra que, apesar de ainda existir preconceito em relação aos palavrões e eles serem um tabu na sociedade, ainda assim estão sendo reconhecidos como parte da cultura da língua e foram registrados em obras publicadas há alguns anos.

Dentre os palavrões de língua portuguesa, seis deles (“caralho”, “porra”, “puta-que-pariu”, “merda”, “puta-merda” e “cacete”) podem ser classificados como pertencentes à função de desabafar, exprimir desgosto ou surpresa. São pronunciados em momentos de estupor e não estão ou estão muito pouco ligados às outras funções, como as de ofender, marginalizar, mas podem exercer também a função de divertir quando presentes, por exemplo, em um filme do

gênero comédia em alguma cena cômica. Os outros quatro palavrões (“filho da puta”, “vai tomar no cu”, “vai se foder” e “veado”) são utilizados como ofensas e fazem parte de um vocabulário mais vigiado. Usados para ofender não costumam ser empregados em qualquer ambiente e em qualquer situação. Os seis primeiros apresentados neste parágrafo são utilizados como exclamações e, portanto, menos tabuizados. Os outros quatro palavrões, usados para ofender, são empregados em momentos de raiva, desgosto ou exclamação. Podemos perceber, então, que os palavrões que encontramos e considerados os mais utilizados na língua portuguesa fazem parte de um léxico mais espontâneo.

Dentre os palavrões mais utilizados que encontramos em língua italiana, cinco deles (“cazzo”, “minchia”, “pirla”, “fica” e “fregna”) são itens léxicos obscenos, com função de excitar, além de nomearem os órgãos sexuais – os três primeiros são sinônimos da genitália masculina, e os dois últimos, da feminina. Porém, “cazzo” é um item que pode exercer diversas outras funções, como desabafar, exprimir desgosto ou surpresa, assim como no português seu equivalente caralho. “Sborra” e “merda” pertencem ao grupo de itens escatológicos. “Merda” pode ser usado também para exprimir descontentamento ou surpresa. “Mignotta” e “stronzo” pertencem à categoria de turpilóquios com função de ofensa.

Percebemos, então, que os palavrões frequentemente usados da língua italiana, diferentemente daqueles em língua portuguesa, são empregados mais como erótico-obscenos, referindo-se aos órgãos sexuais.

Como dito anteriormente, vimos que os palavrões estão registrados nos dicionários selecionados de ambos os idiomas, mostrando que fazem parte do vocabulário dos falantes, e isso é de grande importância, pois acreditamos que não devam ser censurados nos dicionários. A importância não está apenas para quem estuda outras línguas, mas também para profissionais, como os tradutores. Tartamella discute em seu blog (<http://blog.focus.it/parolacce/>) o caso de uma tradutora que se dedicou a estudar sobre a tradução de palavrões de filmes de língua inglesa para a língua italiana, encontrando muitos erros. Muitos dos equívocos, segundo ele, ocorrem por causa da censura imposta, como em um dos filmes no qual apresenta a fala jovem e coloquial das ruas, portanto com muitos palavrões. A intenção do diretor do filme era representar a realidade, e a presença de palavrões no vocabulário usado pelas personagens era uma das formas de fazê-lo. Todavia, na tradução feita para o italiano ocorreu de os palavrões serem censurados, alguns retirados, e o sentido do filme ser prejudicado.

A atenuação de palavrões também foi encontrada, como no filme “Full metal jacket”³ no qual uma das personagens usa expressões racistas e preconceituosas e que, na tradução para o italiano, foram atenuados para não causar tanto impacto.

Ainda segundo o blog de Tartamella, outro problema averiguado por ele foi a vulgarização de algumas unidades, que antes eram neutras, mas que, com a tradução, foram tornadas vulgares, e assim tabuizadas. Exemplo disse, relata o autor, ocorreu com o filme, “Lucky Number Slevin”⁴ no qual alguns itens que não eram vulgares e acabaram por sê-lo na tradução para o italiano, como a fala de um personagem que era: “He’s homossexual”, item não tabuizado e não ofensivo, que ficou traduzido como “È una checca”, que significa pejorativamente “bicha”, tabuizado e ofensivo.

Esses problemas relacionados à tradução são uma ótima fonte para se estudar os palavrões, pois para que uma boa tradução seja feita é preciso compreender aquilo que se está traduzindo, todo o contexto no qual está sendo apresentado para que a proposta de correspondentes não seja falha e continue com a carga semântica mais próxima do original. Traduções são complexas, pois é preciso compreender o nível de vulgaridade ou de tabuização do palavrão para que se encaixe na língua para a qual se quer traduzir. O exemplo do filme que expõe a linguagem dos jovens de rua utilizando palavrões exemplifica bem o posicionamento que adotamos. Tal fato se deve à intenção do diretor ter sido exatamente a de retratar a fala dos jovens como ela é, o que, na tradução, foi atenuado e o sentido do filme foi prejudicado. Portanto, o estudo e a tradução dos palavrões devem ser adequadamente pensados e refletidos para que as traduções sejam mais adequadas ao peso semântico envolvido e não prejudiquem o objeto a ser traduzido, em respeito ao autor e a quem está em contato com a obra.

4. Considerações finais

A língua nos proporciona várias formas de nos comunicarmos, porém, quando se fala em sentimentos como raiva, frustração e desespero, os palavrões, que são tão tabuizados, são as unidades que expressam aquilo que quer ser dito de uma forma verdadeira e não abrandada.

³Título original: *Full Metal Jacket* (título atribuído no Brasil: Nascido para matar), direção de Stanley Kubrick, 116 minutos, 1987.

⁴Título original: *Lucky Number Slevin* (título atribuído no Brasil: Xeque-Mate), direção de Paul McGuigan, 110 minutos, 2006.

Por esse motivo, acreditamos que não devam ser excluídas de dicionários e de filmes, por exemplo, palavras que demonstram tão verdadeiramente os sentimentos negativos.

Não pretendemos fazer panfletagem ou apologia com o que apresentamos ao uso indiscriminado de chulismos e outros itens que podem ter acepções ofensivas, e sim trazer alguma contribuição aos estudos linguísticos ao abordar um recorte lexical ainda pouco estudado e renegado, mas de acentuada riqueza lexical e cultural, procurando desmistificar os preconceitos que o circundam e incentivar a maturidade na sua abordagem.

Acreditamos, porém, que em alguns contextos o uso do palavrão deva continuar a ser cauteloso, pois, como dissemos, a tipologia lexical utilizada dependerá do contexto social no qual o falante se apresenta. Não defendemos a ideia de que o palavrão seja utilizado em todos os contextos e em todas as ocasiões. No entanto, defendemos a posição de que o palavrão não deve ser analisado preconceituosamente e tratar o seu falante como menos digno por conta de seu léxico.

O estudo dos palavrões é uma rica e ampla fonte de estudos, tanto para linguistas em geral, lexicólogos e lexicógrafos, como para tantas outras áreas do saber, como a Tradução, a Psiquiatria e a Psicologia, por exemplo. Acreditamos que os palavrões devam continuar a ser estudados e muitas outras descobertas serão apresentadas pela comunidade científica que aceitar a contribuição de pesquisas sobre eles às investigações linguísticas, assim revelando um pouco mais das línguas portuguesa brasileira e italiana. Esperamos que tenhamos contribuído para o entendimento das palavras mágicas – os turpilóquios – que nos serviram de inspiração e estudo.

Referências bibliográficas

ARANGO, A. C. **Os palavrões**. (Trad. de Jasper Lopes Bastos). São Paulo: Brasiliense, 1991.

AUGRAS, M. **O que é tabu**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BENVENISTE, Émile. Problemas de lingüística geral II. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BIDERMAN, M. T. C. Conceito linguístico de palavra. **Palavra**. Rio de Janeiro: v.5, p. 81-97, 1999.

_____. Dimensões da palavra. **Filologia e linguística portuguesa**. São Paulo: Humanitas, 1998, p. 81-118.

GUÉRIOS, M. **Tabus Linguísticos**. Curitiba: Editora “Organização Simões”, 1956.

HWANG, D. A. Lexicografia: dos primórdios à Nova Lexicografia. In: HWANG, A. D.; NADIN, O. L. **Linguagens em interação III**: estudos do léxico. Maringá: Clichetec, p. 33-44, 2010.

ORSI, V.; ZAVAGLIA, C. **Passarinho, passarinha, passarão**: dicionário de eufemismos das zonas erógenas. São José do Rio Preto: THS Editora, 2009.

PRETI, D. **A linguagem proibida**: um estudo sobre a linguagem erótica. São Paulo: Queiróz, 1984.

TARTAMELLA, V. **Parollace**. Milano: Editora Rizolli, 2006.

Dicionários e webliografia

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Eletrônico Aurélio versão 7.0**. Curitiba: Editora Positivo, 2010.

ZINGARELLI, N. **Lo Zingarelli 2010**. Vocabolario della lingua italiana. Bologna: Zanichelli, 2010.

Dicionário Aulete – O dicionário da língua portuguesa. Disponível em <<http://aulete.uol.com.br/>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

Vocabolario Treccani. Disponível em: <<http://www.treccani.it/vocabolario/>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

Lista 10. Disponível em: <<http://lista10.org/>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

Blog Focus - Parolacce. Disponível em: <<http://blog.focus.it/parolacce/>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

Parolaccia. Disponível em: <<http://it.wikipedia.org/wiki/Parolaccia>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

Artigo recebido em: 20.02.2014

Artigo aprovado em: 22.04.2014

A variação intralinguística nas expressões idiomáticas sinônimas em português do Brasil e francês da França

The intralinguistic variation in synonym idioms in Brazilian Portuguese and French from France

Claudia Xatara*

Márcia Maria Outobo dos Santos**

RESUMO: As expressões idiomáticas de uma língua são elementos que nos revelam diversas formulações fraseológicas para manifestar metáforas análogas e, dessa forma, encontramos as séries sinonímicas: expressões que possuem variações mas têm a mesma significação. Tendo como *corpus* o DEIPF – *Dicionário de expressões idiomáticas português do Brasil e de Portugal – francês da França, da Bélgica e do Canadá* (XATARA, 2013), propomos uma análise de variações decorrentes de diferentes pontos de vista sobre esse fenômeno linguístico: as variações paradigmáticas (lexicais, como de substantivos e verbos), diafásicas (de registro de língua) e pragmáticas (de valor funcional) das expressões idiomáticas no português do Brasil e francês da França. As variações nos elementos constitutivos dessas expressões são possíveis, pois elas se manifestam como unidades fraseológicas apenas semicristalizadas, estratificadas sob graus de cristalização diversos, sendo a necessidade expressiva e a situação comunicacional fundamentais para a escolha da expressão.

PALAVRAS-CHAVE: Expressão idiomática. Fraseologia. Sinonímia. Variação.

ABSTRACT: Idioms of a language are elements that reveal different phraseological formulations in order to express analogue metaphors. Therefore, we find synonymic networks, that is, idioms that have variations, but the same meaning. Based on the entries and respective equivalents listed in the *DEIPF – Dicionário de expressões idiomáticas português do Brasil e de Portugal – francês da França, da Bélgica e do Canadá* (XATARA, 2013) we aim to analyze variations resulting from different points of view on this linguistic phenomenon: paradigmatic variations (lexical, like nouns and verbs), diaphasic variations (language register) and pragmatic variations (functional values) of idioms in Brazilian Portuguese and French from France. The variations in the constitutive elements of these expressions are possible because they manifest themselves as semicrystallized phraseological units, stratified under different degrees of crystallization. The expressive necessity and the communicative situation are fundamental elements in the process of choosing the expression.

KEYWORDS: Idioms. Phraseology. Synonymy. Variation.

1. Introdução

As expressões idiomáticas (EIs), segundo a definição de Xatara (1998), são unidades fraseológicas representadas pelas lexias complexas conotativas, abundantemente empregadas na linguagem corrente. Essas expressões são tradicionalmente consideradas estáveis e cristalizadas. Porém, ao contrário do que dizem os estudos tradicionais (GROSS, 1982), as EIs

* Profª. Livre-Docente da UNESP/IBILCE – São José do Rio Preto.

** Estagiária de Iniciação científica da FAPESP-UNESP/IBILCE/Curso de Tradutor - São José do Rio Preto.

são abundantemente empregadas com variações e nos propusemos, neste trabalho, a fazer um levantamento dessas expressões que possuem uma rica rede sinonímica (cerca de 600 expressões) no cerne de uma língua, com o objetivo de estudar as variações latentes nesse conjunto de unidades consideradas estáveis.

Utilizamos como *corpus* as 1.500 entradas em português do Brasil e seus respectivos equivalentes em francês da França presentes no DEIPF - *Dicionário de expressões idiomáticas português do Brasil e de Portugal – francês da França, da Bélgica e do Canadá* (XATARA, 2013), com base em trabalhos que fundamentam apenas a estabilização estrutural e semântica relativa dessas expressões, abordando suas variações intralinguísticas.

A existência das EIs sinônimas não é rara dentro de uma língua, revelando uma necessidade do usuário de se referir a situações utilizando criações figuradas e pitorescas. Essas expressões similares não possuem a mesma intersecção, pois não são intercambiáveis em todos os contextos, sob as mesmas condições de uso, com o valor expressivo (intensivo, melhorativo, pejorativo etc) e o nível de linguagem (coloquial, culto, vulgar etc). Em razão disso, o termo mais adequado para classificar essas expressões seria “parassinônimo”, mas o mesmo não será utilizado, uma vez que o termo mais amplamente empregado nos estudos linguísticos é “sinônimo”, apesar de haver a possibilidade de variação.

Um dos primeiros pesquisadores a chamar atenção para o caráter variacionista das EIs foi Corpas Pastor (1996). Para essa fraseóloga, as variações nos idiomatismos e todas as outras unidades fraseológicas seriam uma característica natural e não excepcional, sempre possíveis, embora com restrições, por apresentarem diferentes graus de cristalização. Desse modo, a cristalização dessas expressões descreve, muitas vezes, apenas uma estabilização estrutural e semântica relativa (MEJRI, 2003; LAMIROY; KLEIN, 2005; CLAS; GROSS, 2008; PETIT, 2009), que favorece as variações nessas unidades consideradas cristalizadas, nos estudos fraseológicos tradicionais. Sob esse ângulo, temos a distinção de García-Page (2008) dos termos “variante” de um fraseologismo considerado original, onde essa unidade lexical complexa tem apenas uma mudança formal e é empregada automaticamente, e “variação”, quando a expressão se refere a uma criação individual, mas que nunca será empregada como substituta da formulação canônica. Neste trabalho, foram abordadas apenas variações no sentido de mudanças que acontecem dentro da EI, que a transformam em uma EI sinônima. Em uma série sinonímica de uma EI, sempre haverá aquelas que são mais usuais, cuja significação

é rapidamente recuperada pelo usuário, e aquelas que são menos usuais, cuja significação é inferida pelas significação das expressões “originais”.

2. Metodologia

Nossa pesquisa foi orientada pelo método descritivo-analítico, tendo sido feito, primeiramente, o levantamento das EIs sinônimas por meio de análise descritiva das entradas e seus equivalentes que constam no DEIPF, com a seleção das entradas em português do Brasil que apresentam **no mínimo três** expressões similares ou equivalentes intralinguísticas. Assim, “aparar as arestas” (que não tem outra expressão sinônima) ou “ave de mau agouro” (que possui apenas um sinônimo: “mensageiro do apocalipse”) não foram consideradas nesta análise.

O método comparativo para classificar as EIs equivalentes foi o principal meio para que fossem feitas as observações. Primeiramente, em relação às EIs em português do Brasil, classificamos os tipos de variação, segundo os diferentes critérios adotados, porque julgamos serem essas variações as mais produtivas:

- 1) as variações lexicais (sobretudo com alterações de substantivos e verbos nas EIs) deram-nos uma listagem de sinonímia idiomática no nível paradigmático da linguagem;
- 2) as variações de registro de língua, análise de caráter sociolinguístico, revelaram nuances diafásicas relevantes para a escolha pelo usuário da expressão mais adequada;
- 3) e as variações funcionais, que de acordo com os estudos pragmáticos puderam ser detectadas e já constavam no *corpus* consultado. Com o levantamento desse caso, tivemos a intenção de ressaltar as sutilezas do emprego funcional de expressões tidas como sinônimas mas que na verdade não são intercambiáveis em todos os contextos.

Uma vez estabelecido o quadro das variações mais significativas no conjunto de idiomatismos analisado, voltamo-nos aos equivalentes no francês da França, para verificar se ocorria ou não o mesmo fenômeno varicionista.

3. Resultados

No que diz respeito às expressões sinônimas encontradas, pudemos constatar variações lexicais, essencialmente paradigmáticas, sem nenhum motivo aparente. Nesses casos, as expressões são empregadas por qualquer tipo de usuário, em um mesmo registro de língua, atingindo os mesmos objetivos, sejam eles expressivos, comunicativos ou funcionais, porque os contextos do uso dessas EIs, ilustrados no DEIPF, mostram-se muitíssimo próximos. Dentro

dessas variações paradigmáticas, encontramos variações de substantivos (ex: “dar corda” / “bola” / “trela”), variações de verbos (ex: “botar” / “colocar” / “pôr a mão na massa”) ou variações de verbo e substantivo na mesma expressão (ex: “botar” / “colocar” / “pôr na linha” / “nos trilhos”).

Alguns exemplos de variações de substantivo no português do Brasil e francês da França:

dar bola / corda / trela	<i>faire de l'oeil à / les yeux doux à</i> [os equivalentes franceses também apresentam variação de substantivo]
dar brecha / lado / margem	<i>donner des verges pour se faire battre, donner prise, prêter le flanc, tendre le bâton</i>
é canja / fichinha / mole / moleza / sopa	<i>c'est du billard / du gâteau</i> [há variação de substantivos também no francês]
fazer o que lhe der na cabeça / na telha / na veneta	<i>n'en faire qu'à sa tête</i> [somente um equivalente em francês]
perder o chão / o norte / o rumo	<i>perdre la boussole / la carte / le nord</i> [os equivalentes em francês também apresentam variação de substantivos]
trazer à baila / luz / tona	<i>mettre au jour / en lumière</i> [no caso do francês, a mudança ocorre em advérbios]
tocar a vida (pra frente) / o barco / o bonde	<i>faire tourner la boutique, aller / continuer / (pour) suivre son (petit) bonhomme de chemin</i> [nos três últimos exemplos há variação de verbos]

Apenas variações de verbos:

botar / colocar / pôr a mão na massa	<i>mettre la main à la pâte</i> [somente um equivalente em francês]
botar / colocar / pôr um ponto final	<i>mettre un point final</i> [somente um equivalente em francês]
cair / estar / ficar de cama	<i>être cloué au lit, être sur le flanc, garder la chambre / le lit</i> [apenas os dois últimos exemplos apresentam variação de substantivo]
colocar-se / estar / pôr-se na pele	<i>être / mettre [se] dans la peau</i> [também há variação de verbos no francês]

Ou os dois tipos de variação, substantivo e verbo, na mesma EI:

botar / colocar / pôr na linha / nos trilhos	<i>faire rentrer dans les rangs, mettre au pas</i> [os equivalentes em francês apresentam apenas expressões similares]
--	--

nadar / remar contra a corrente / a correnteza / a maré	<i>aller à contre-courant / à contre temps, remonter le courant</i>
---	---

Além das variações paradigmáticas, existem dentro dessa rede sinonímica outros tipos de variações, como as que ocorrem em razão do grupo de usuários. analisamos as variações diafásicas, cuja escolha leva em consideração o registro de língua considerado adequado na situação conversacional. Não tratamos em nossa de variações diastráticas ou diatópicas, pois o dicionário que constitui nosso *corpus* apresenta apenas expressões utilizadas na atualidade e não leva em conta expressões marcadamente regionais. Primeiramente, temos que entender que os registros de língua são uma abstração para que possamos dar conta do fenômeno da variação diafásica (ARRIVE, GADET e GALMICHE, 1986) e que as dificuldades terminológicas são bem evidentes para nomear esses registros e depois classificar o uso lexical de acordo com essa divisão (GADET, 1998). No caso das EIs, a maioria delas se situa no registro padrão, também chamado de registro corrente, usual, etc., ou no coloquial, quando as expressões são utilizadas em situações conversacionais informais, quando se tem uma certa intimidade com o interlocutor, uma vez que elas se expandem na linguagem cotidiana. Existe uma distinção muito nítida, por exemplo, entre os registros formal e vulgar, mas percebemos uma distinção mais imprecisa entre os registros padrão e coloquial.

Alguns exemplos:

fazer pouco (caso), não dar a mínima, não dar bola, não estar nem aí, não ligar a mínima, estar se lixando [coloq.] estar cagando e andando, estar pouco se fodendo [vulgar]	<i>faire peu de cas de [coloq.], fiche [s'en] comme de l'an quarante [coloq.], n'en avoir rien à battre (de) [coloq.], n'en avoir rien à branler, n'en avoir rien à cirer [coloq.], n'en avoir rien à foutre, n'en avoir rien à péter, n'en avoir rien à secouer [coloq.], traiter par dessus la jambe [coloq.].</i>
cruzar os braços, ficar de papo pro ar [coloq.] çoçar o saco [vulgar]	<i>coincer la bulle, croiser [se] les bras, tourner [se] les pouces</i>

Para ilustrar esse tipo de variação, temos uma série de expressões sinônimas que expressam a imagem relativa à ação de não se preocupar, não se importar: “fazer pouco (caso)”, “não dar a mínima”, “não dar bola”, “não estar nem aí”, “não ligar a mínima”, “estar se lixando” (um primeiro grupo de expressões) e “estar cagando e andando”, “estar pouco se fodendo”

(um segundo grupo). Percebemos aqui uma variação lexical, como em “não dar” / “ligar a mínima” e “estar se lixando” / “cagando e andando” / “pouco se fodendo” (verbos). Neste caso, a variação não está relacionada apenas ao léxico, mas também ao registro de língua, uma vez que, ao escolher verbos como “dar” / “ligar” / “lixando”, o usuário permanece no registro corrente, mas, ao utilizar “cagando e andando” e “fodendo”, o usuário passa a um registro vulgar. No caso do segundo exemplo, onde existem apenas expressões similares, percebemos que, ao utilizar as expressões “cruzar os braços” e “ficar de papo pro ar”, o usuário permanece no registro corrente, mas ao utilizar “coçar o saco”, ele passa para o registro vulgar da língua.

Por último, analisamos as variações que dependem da intenção comunicacional do falante, as variações pragmáticas. Nesse caso, o enunciador poderá escolher a expressão que permite responder com mais precisão e eficácia às suas intenções quando desejar dar à imagem exprimida um sentido eufêmico, intensivo, irônico, melhorativo ou pejorativo (MURA, 2012). Quando o falante escolhe a expressão que será utilizada, ele tem a intenção de atingir um objetivo comunicacional diante do interlocutor, tentando produzir um determinado efeito linguístico em seu discurso.

Seguimos com exemplos de variações pragmáticas:

a coisa está feia / ruça a coisa está preta = pej. o mar não está pra peixe = iron.	<i>c'est la galère pour</i> [há somente um equivalente em francês]
conversa mole história / conversa pra boi dormir = pej. história da carochinha = euf. conversa fiada = euf.	<i>aller ad patres, avaler son bulletin de naissance, casser sa pipe, descendre au tombeau, manger les pissenlits par la racine, partir les pieds devant, passer l'arme à gauche, perdre la vie, rendre l'âme</i> [os equivalentes em francês não possuem indicação de intenção]

Para ilustrar esse tipo de variação, temos um primeiro exemplo de expressões: “a coisa está feia” / “ruça”, “a coisa está preta” e “o mar não está pra peixe”, sendo que “a coisa está preta” tem um sentido pejorativo e “o mar não está pra peixe”, irônico. No caso do segundo exemplo, “história” / “conversa pra boi dormir” são pejorativas, enquanto “história da carochinha” e “conversa fiada” são eufêmicas, atenuando o que o usuário pretende dizer.

Ressaltamos aqui que os registros de língua e de valores pragmáticos já se encontram indicados na microestrutura do próprio dicionário utilizado como *corpus* neste trabalho, pois essas informações são pertinentes à função de codificação ou produção textual que este dicionário quer também assegurar.

Percebemos também, durante a pesquisa, que existem séries sinonímicas que apresentam os três tipos de variações – paradigmáticas, diafásicas e pragmáticas – constituindo, dessa forma, uma variação complexa dentro das EIs.

Para ilustrar essa variação complexa, indicamos uma amostra em português do Brasil e francês da França:

Variações paradigmáticas (ver as /), diafásicas e pragmáticas (entre colchetes) (as EIs que não possuem nenhuma marca pertencem simplesmente ao registro corrente)	
reduzir ao silêncio [culto; intens.] tapar / calar a boca [intens.] cortar a palavra	<i>clouer le bec, couper la parole / le sifflet, en boucher un coin, rabattre le caquet, river son clou, réduire au silence [culto]</i>
farinha do mesmo saco [pej.] vinho da mesma pipa [culto; pej.] do mesmo barro da mesma laia / estofo [pej.]	<i>de la même eau / étoffe, de même farine, du même tabac / tonneau</i>
ir a pique, cair por terra, dar com os burros n'água ir por água abaixo [intens.] ir pra(s) cucuia(s) [euf.] ir pro beleléu [intens.] ir pro brejo / buraco [intens.; pej.] dar em água de barrela [culto]	<i>aller [s'en] en eau de boudin, être / tomber à l'eau, tourner court, tomber dans le lac, tourner en eau de boudin</i>
encher a cabeça [intens.] encher a paciência [pej.] encher o saco [coloq. dist.; pej.]	<i>casser la tête / les bonbons / les burnes / les couilles / les noisettes / les oreilles / les pieds, chauffer les oreilles, chauffer les oreilles, courir sur le haricot, faire chier [vulg.], peler le jonc [coloq. dist.], pomper l'air, prendre la tête, scier le dos, taper sur les nerfs / le système</i>

4. Considerações finais

Primeiramente cabe ressaltar que este trabalho tornou-se viável no período de análise (um ano) e pôde apresentar assertivas mais seguras, somente porque o *corpus* utilizado traz diversos elementos previamente observados (pesquisas que consumiram décadas de estudos) e então descritos nos verbetes.

Pudemos perceber, então, que as EIs são apenas semicristalizadas, possibilitando variações intralinguísticas restritas no centro das EIs, que não são ocasionais e não revelam variação semântica. A maioria das expressões apresentam mudanças apenas em uma parte delas, mas existem também aquelas que são completamente reformuladas, com uma nova estrutura ou um outro léxico. Em todos os casos estamos, portanto, diante de sinônimos idiomáticos, sem significativa variação semântica.

E essa grande riqueza presente na rede sinonímica das EIs mostra a conscientização e criatividade do usuário de adequar sua fala à sua necessidade expressiva, possibilitando que ele selecione, dentre várias, a expressão que mais se adéqua ao contexto, considerando todos os elementos da situação conversacional. Esse princípio motivador da criação de EIs, assim como de outras unidades fraseológicas, enriquece constantemente a língua, possibilitando diversas formas de discursos.

Referências Bibliográficas

ARRIVÉ, M.; GADET, F.; GALMICHE, M. **La grammaire aujourd'hui**: guide alphabétique de linguistique française. Paris: Flammarion, 1986.

CLAS, A.; GROSS, G. Clases de figement des locutions verbales. In: CORPAS PASTOR, G. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 2008.

DANLOS, L. La morphosyntaxe des expressions figées. **Langages**, 63, p.53-74, 1981. **crossref** <http://dx.doi.org/10.3406/lgge.1981.1876>

GADET, F. Cette dimension de variation que l'on ne sait nommer. **Sociolinguistica** 12, Variationslinguistik/Linguistics of variation/la linguistique variationnelle. Tübingen: Niemeyer. p. 53-71.

GARCÍA-PAGE, M. **Introducción a la fraseología española**: estudio de las locuciones. Barcelona: Anthropos, 2008.

GROSS, M. Une classification des phrases figées du français. **Revue québécoise de linguistique**, v. 11, n. 2, p. 151-185.

LAMIROY, B.; KLEIN, J. R. Le vrai problème du figement est le semi-figement. **Linx**, 53, p. 135-154, 2005. **crossref** <http://dx.doi.org/10.4000/linx.271>

MEJRI, S. (Ed.). Le figement lexical. **Cahiers de lexicologie**, 82 : 1, 2003.

MEJRI, S. et al. **Le figement lexical**. Tunis: Ceres. p. 11-18.

MURA, G. A. **La fraseología del desacuerdo**: los esquemas fraseológicos en español y en italiano. Madrid, 2012. Tese (Doutorado) - Universidad Complutense de Madrid. Disponível em: eprints.ucm.es/16778/1/T33859.pdf

PETIT, G. Le mot: morphologie et figement. **Le Français moderne**, 1, 2009.

XATARA, C. **A tradução para o francês de expressões idiomáticas em português**. Araraquara, 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – FCL-UNESP.

XATARA, C. **Dictionnaire d'expressions idiomatiques portugais du Brésil et du Portugal - français de la France, de la Belgique et du Canada**. 2013. Disponível em: www.deipf.ibilce.unesp.br

Artigo recebido em: 28.02.2014

Artigo aprovado em: 24.04.2014

Domínios de Lingu@gem

A crônica jornalística e o pronome *nós* em perspectiva enunciativa

A journalistic chronicle and the pronoun *we* from enunciative perspective

¹Nara Augustin Gehrke*

²Noara Bolzan Martins**

RESUMO: Neste trabalho, abordamos a crônica jornalística em seu funcionamento como gênero discursivo e, em especial, em sua dimensão enunciativa. Migrante do domínio literário, a crônica hoje se consolida como um gênero (BAKHTIN, 1997; DEVITT, 2004) multimidiático, com caráter subjetivo e fortemente orientado para a expressão da opinião do cronista, convertendo-se, assim, num simulacro poetizado do real (TOCAIA, 2011). Ao investigarmos a crônica como gênero, descobrimo-la como uma reflexão do cotidiano revivido estilisticamente (ANDRADE, 2005); já para colocá-la em perspectiva enunciativa, centramos nossa atenção nos pronomes pessoais (BENVENISTE, 1995; MOURA NEVES 2000), realizando um exercício analítico de uma crônica de Lya Luft. Na crônica, destaca-se o uso estrategicamente plural do pronome *nós*: ora inclui ora exclui o enunciador e os diferentes interlocutores convocados pela cronista, num jogo retórico com o qual se produzem distintos efeitos de sentido, inclusive a ironia. Nosso estudo reforça a tese da impossibilidade da pluralização do *eu* (BENVENISTE, 1997).

PALAVRAS-CHAVE: Enunciação. Crônica. Pronomes Pessoais. Efeitos de Sentido.

ABSTRACT: In this paper we investigate the journalistic chronicle in its functioning as a discursive genre and, in its enunciative dimension. Migrant of the literary domain, today the chronicle established itself as genre (BAKHTIN, 1997; DEVITT, 2004), a multimedia genre, with subjective character and strongly oriented to expressing the chronicler's opinion, converting itself into a *simulacrum* of the 'reality in poetry' (TOCAIA, 2011). When we investigated the genre, we discover the chronicle as a reflection of everyday life that is revived stylistically (ANDRADE, 2005); by the other side, to investigate this genre in enunciative perspective, we focus in the personal pronouns (BENVENISTE, 1995; MOURA NEVES 2000) performing an analytical exercise in a Lya Luft's chronicle. In the text, the use of the pronoun *we* is strategically plural: sometimes includes, sometimes excludes the enunciator and the different interlocutors invited by the chronicler in a rhetorical game with that are produced different effects of meaning, including the irony. Our study reinforces the thesis of the impossibility of the pluralization of *I* (BENVENISTE, 1997).

KEYWORDS: Enunciation. Chronicle. Personal Pronouns. Meaning Effects.

*Professora Assistente do Departamento de Letras Vernáculas da UFSM, atua como docente na área de Língua Portuguesa e realiza doutoramento em Linguística Aplicada/ Gramática Sistemico-Funcional no programa da instituição.

** Professora de língua portuguesa, atuando em escola particular de Santa Maria (RS), e mestranda no Programa de Pós-graduação da UFSM, na área de Linguística Aplicada/ Gramática Sistemico-Funcional.

1. A título de uma breve apresentação

Organizamos este texto como um exercício analítico fundado na curiosidade despretenhosa de investigarmos um gênero, a crônica, a partir de conceitos que permitem estudá-la em seu funcionamento como gênero discursivo e, em especial, de fundamentos que possibilitem situá-la em sua dimensão enunciativa. Para esse exercício, selecionamos, dentre as possibilidades do gênero, a crônica jornalística. Nossa escolha, de caráter eminentemente pessoal, está concretizada no exemplar *Vamos queimar os dicionários*, texto de Lya Luft, publicado em revista de circulação nacional.

No desenvolvimento de nosso trabalho, recorremos ao conhecido conceito bakhtiniano de gênero como um enunciado relativamente estável, para o que contribuem três fatores: o tema, o estilo e a estrutura composicional (BAKHTIN, 1997), considerando essa tríade funcional para os propósitos de nossa análise. Em seguida, detemo-nos em três textos de Benveniste, encontrados na quarta edição brasileira de *Problemas de Linguística Geral I* (1995), na parte que trata do homem na língua, a saber: *Estrutura das relações de pessoa no verbo*, *A natureza dos pronomes* e *Da subjetividade na linguagem*. Nesses textos, o tratamento dos pronomes pessoais ocupa nossa atenção, em particular.

Passo complementar é o encontro com autores que pesquisam a crônica brasileira. Diante de uma rica literatura sobre o tema, selecionamos quatro referenciais (BETELHA, 2004; ABAURRE & ABAURRE, 2007; SCHNEIDER, 2007 e TOCAIA, 2011) que permitem um descentramento de discussões sobre o *status* literário da crônica ou de preocupações teórico-formais para dimensioná-la como um gênero do cotidiano, pois nossa intenção é flagrar seu funcionamento discursivo como uma reflexão sobre temas do dia a dia articulados pelo cronista em um texto no qual se alia a subjetividade da criação literária com a objetividade do jornalismo.

No texto que segue, iniciamos com os estudos sobre a crônica em função de esse gênero ser o fio condutor de nosso trabalho; passamos a destacar, ao lado de anotações sobre os pronomes pessoais na gramática de Moura Neves (2000), a contribuição inovadora de Benveniste (1995) para o tratamento dos pronomes pessoais e, finalmente, mostramos uma aplicação desses conhecimentos na abordagem da crônica de Lya Luft, problematizando a pluralização da primeira pessoa. Para uma melhor orientação do leitor sobre o teor metodológico ou teórico das seções, antecedemos cada parte de nosso texto com um subtítulo negrito.

2. Um gênero que fez história

Entre os autores consultados, Abaurre & Abaurre (2007) abordam a perspectiva historiográfica no tratamento da crônica. Para as autoras, esse gênero caminhou lado a lado com a nossa história: os cronistas vindos com as naus portuguesas relatavam, em textos cronologicamente organizados, suas impressões e observações sobre a nova terra. A função desses textos era a de preservar a memória dos fatos, configurando-se como uma espécie de depoimento com teor e valor de relato histórico. Com a consolidação da leitura do jornal como prática social do segmento letrado da emergente classe média brasileira, o folhetim ou a crônica de costumes, comentando a incipiente vida cosmopolita dos centros urbanos, passou a integrar as edições de diários e periódicos brasileiros, conquistando um público cada vez maior e mais fiel, tanto que, no dizer de Melo (2003), a crônica converteu-se num gênero tipicamente brasileiro.

No final do século XIX, a crônica como a conhecemos hoje começou a receber um tratamento literário inovador com Machado de Assis, ao introduzir uma variação de perspectiva, de ponto de vista, e ela tem, no século XX, seu melhor representante em Rubem Braga. Conforme destaca Betelha (2004), este cronista, à medida que incorporava generosas doses de sensibilidade em seus textos de reportagens, acabou explorando, em prosa, imagens e sensações antes exclusivas da representação poética.

Do relato de eventos e fatos históricos ao comentário de um acontecimento em especial, a crônica passou a destacar, a partir da década de 50, o tratamento subjetivo do fato que se encontra na rua, na praia, no bar, enfim, na vida cotidiana. Num ensaio sobre Rubem Braga, considerado por Antônio Cândido o responsável pelo resgate da crônica como gênero literário nas letras brasileiras, Betelha (*Idem*, p.27-28) afirma que, no cenário brasileiro, esse cronista magistralmente “soube unir a miudeza do cotidiano à expressividade que a conduz ao patamar lírico”. Mais adiante, a autora destaca que o narrador, em Rubem Braga, centra seu interesse no relato de experiências de vida de todos os níveis e “em tempos de consumo de informações rápidas, de experiências breves e mal vividas, esse tipo de narrativa resgata uma espécie em extinção na literatura: o narrador cuja sabedoria está fundada numa experiência comum”.

Migrante do domínio literário, a crônica, hoje, consolida-se como um gênero para ser escrito e publicado em jornais e revistas, com caráter opinativo, subjetivo, comprometido. Uma rápida leitura em qualquer um dos grandes jornais ou revistas brasileiras comprova a presença

quinzenal, semanal ou mesmo diária desse gênero nesses meios. Abaurre e Abaurre (2007, p.80) sublinham que, imersa em um domínio discursivo em que predominam as notícias e as reportagens, a crônica oferece um contraponto ao leitor, tornando-se “uma espécie de avesso da notícia”. A existência de inúmeros *sites* para divulgação de conhecidos e novos cronistas atesta o vigor desse gênero também nos meios digitais. O neologismo *webcronista* testemunha esse vigor, pois refere o produtor contemporâneo de crônicas cujo texto é produzido para a internet e nela circula e é lido. Essa pluralidade de suportes para sua circulação faz da crônica um gênero contemporâneo e multimidiático.

3. A crônica, sua definição e seu funcionamento

Ratificando proposta de Carolyn Miller (1984), Devitt (2004) conceitua gêneros como ações sociais tipificadas associadas a uma situação recorrente, isto é, os gêneros são uma resposta dinâmica a situações recorrentes num dado contexto social. Essa autora, acreditamos inspirada por Bakhtin (1997), destaca ainda que os gêneros implicam propósitos, participantes e temas, por isso a compreensão de um gênero acarreta a compreensão de uma situação retórica e seu contexto social.

Pensando nas observações de Devitt, lembramos que, segundo Abaurre e Abaurre (2007), a crônica é um gênero no qual o cronista relata e interpreta fatos do cotidiano chamando a atenção do seu leitor para algo que não costuma ser percebido pelo senso comum. A crônica constitui-se a partir de um olhar subjetivo, interpretativo de nosso cotidiano, sendo sua matéria-prima o comportamento humano diante de cenas comuns ou inusitadas. Segundo as autoras (*Idem*, p.80), é finalidade da crônica “revelar as fissuras do real, aquilo que parece invisível para a maioria das pessoas, ajudando-as a interpretar o que se passa a sua volta.”

Outro autor, Tocaia (2011, p.147), considera que a crônica “representa o simulacro de um relato poetizado do real, situado na fronteira entre a informação e a narração literária”. Ainda conforme esse autor, a crônica funciona como recuperadora dos fatos midiáticos à semelhança do editorial. Difere deste, porém, porque não representa a “voz” da empresa jornalística; possui um modo próprio de dizer e constitui “o simulacro da conversa aparentemente “fiada”, um “causo” em torno de questões da cena midiática do momento”. Schneider (2007) também distingue a crônica de outros textos jornalísticos afirmando que “Atualmente o sentido da crônica remete a um gênero literário em prosa, ligado ao jornalismo, mas que evita o sentido de reportagem.”

Schneider propõe-se a analisar a crônica jornalística como uma fonte documental para a história, concebendo-a como um gênero com caráter fragmentário, comprometida com o aqui e o agora, tendo o fato como matéria-prima para o cronista captar e tematizar as entrelinhas da vida cotidiana. Assim, esse autor entende a crônica jornalística como a representação literária do fragmentário, do ambíguo, do efêmero em um texto da esfera jornalística através do qual se comentam temas próximos do leitor.

Ao tematizar o cotidiano, o cronista acaba fazendo da crônica jornalística uma forma de comunicação política com o leitor. Segundo Schneider (*Idem*), o cronista pode ser considerado uma espécie de historiador do cotidiano, pois ter as notícias publicadas no jornal como conteúdo e tema de reflexão denota a ligação estreita do cronista com as questões do seu tempo, do tempo presente.

Em conclusão, lembrando as considerações de Andrade (2005), podemos definir a crônica e, em particular, a crônica jornalística como um gênero que nos apresenta uma reflexão do cotidiano revivido estilisticamente.

4. A díade EU/TU e a tríade bakhtiniana no gênero

Sendo um texto escrito e apresentando uma perspectiva marcadamente subjetiva, a crônica se configura como um gênero discursivo no qual se espera a presença -- marcada linguisticamente -- de um EU/ produtor que interpreta, avalia e comenta o seu cotidiano, o qual, na maioria das vezes, é familiar ao TU/ leitor a quem a crônica é dirigida.

Cabe aqui uma explicação: neste artigo as expressões EU e TU são grafadas com maiúscula em referência aos dois participantes pressupostos pelo gênero crônica, isto é, produtor/leitor. Reservamos a grafia *eu* e *tu* para a referência aos pronomes pessoais e mantivemos a grafia do pronome entre aspas nas referências à teorização feita por Benveniste (1995), pois, na edição brasileira de *Problemas de Linguística Geral I* (1995), essa é forma gráfica apresentada.

Assuntos do dia a dia, da política, da economia, das novas mídias, dos relacionamentos afetivos, das inquietações e inquietudes da vida contemporânea convertem-se no tema a partir da qual o cronista compõe seu texto. Segundo Andrade (2005), a crônica “ pode tratar de qualquer tema, aleatoriamente escolhido por seu autor, tal escolha pode transportá-lo da realidade vivida para a realidade enunciada”.

Dada essa liberdade temática, o texto da crônica acaba se tornando acentuadamente subjetivo, o que favorece a consolidação de estilos pelos cronistas e a exploração de uma estrutura composicional flexível, embora caracterizada pelo teor dissertativo-argumentativo em um texto no qual a função referencial da linguagem (JAKOBSON, 2010) se soma, em igual medida, a poética, num exercício de prosa criativa, explorando-se variados recursos expressivos (linguagem figurada, paralelismo, torneios frasais, pontuação, entre outros).

Aprofundando nossas reflexões, podemos acrescentar que consideramos a crônica como um gênero discursivo em que a estreita relação EU/TU é constitutiva não só do gênero, mas, principalmente, da própria estrutura composicional, pois o texto é organizado como uma espécie de diálogo entre parceiros concretizado por um suporte escrito. Essa relação dialógica dá-se entre um EU que enuncia e se enuncia no texto a partir de uma tomada de posição explícita, comprometida, pois marcada pela subjetividade, e um TU que partilha um mesmo universo de interesses ao mesmo tempo que se não assume plenamente, pelo menos se dispõe a aderir ao ponto de vista do EU. Nesse gênero o cronista é uma espécie de porta-voz do TU, dando corpo a ideias e percepções que o leitor muitas vezes ainda não expressou, mas que nele estão latentes. Veremos como exemplo na crônica de Lya Luft que a organização retórica do gênero contribui decisivamente para a construção, via texto, de uma representação da aproximação/identificação entre EU e TU, de tal modo que não é incomum ter sido criado no leitor, ao final da leitura de uma crônica, um efeito de sentido de que o lido é exatamente o que ele diria se tivesse oportunidade e talento.

Por seu lado, é exigido, no jogo enunciativo instaurado pelo gênero, uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 1997) do TU, o ouvinte/leitor posicionado como um co-parceiro na interação. Entre o EU e o TU potencializa-se uma sintonia fina, pois cronista e leitor compartilham crenças, valores e ideologias. Desse modo, o que o cronista enuncia reverbera na sensibilidade e na vida do leitor, de tal modo que é comum, subsequente à publicação de uma crônica, o envio de cartas de leitores às editorias de revistas e jornais manifestando opiniões ou o testemunho do leitor sobre a recepção do texto.

5. Os pronomes pessoais na língua(gem)

Para o estabelecimento do jogo enunciativo referido acima, o emprego dos pronomes pessoais tem papel fundamental. Pronomes são os elementos linguísticos cuja função particular é a de fazer referência sem, contudo, nomear ou denominar como os substantivos. Segundo

Moura Neves (2000), estas palavras, os pronomes, são sempre fóricos, ou seja, remetem a algum outro elemento. Em particular, os pronomes pessoais remetem aos participantes do discurso, sendo fundamentais na interlocução: um falante (primeira pessoa) se dirige a um ouvinte (segunda pessoa), tendo para isso de introduzir no discurso os participantes do ato de fala: ele mesmo e o seu interlocutor.

Certamente Moura Neves adota uma perspectiva benvenistiana no que afirma sobre os pronomes. Aqui, lembramos que, numa abordagem inovadora, Benveniste discute os pronomes pessoais tratando-os não como uma questão de sistema (classe de palavras, por exemplo), mas de enunciação. É na linguagem, em situações concretas de uso, que “eu” e “tu” são constituídos. Em *Problemas de Linguística Geral I* (1995), encontramos três textos, *Estrutura das relações de pessoa no verbo*, *A natureza dos pronomes* e *Da subjetividade na linguagem*, nos quais Benveniste desenvolve sua teoria sobre os pronomes pessoais.

Nesses textos, Benveniste considera os pronomes pessoais uma das marcas do sujeito na enunciação. Segundo Flores e Teixeira (2005), as marcas de enunciação no enunciado (pronomes e advérbios, por ex.) têm a especificidade de remeter à instância em que tais enunciados são produzidos, fazendo irromper o sujeito da enunciação.

Na teoria proposta por Benveniste, as noções de pessoa/não-pessoa e subjetividade são os dois eixos fundantes dos pronomes pessoais e auxiliam a deslocar a discussão dos pronomes para o âmbito da enunciação, isto é, a relação *eu-tu* não está na língua, constitui-se no ato enunciativo. Eu não emprego *eu* a não ser me dirigindo a alguém, que será na minha alocação um *tu*, ensina-nos Benveniste.

Apoiando-se na noção de *pessoa*, Benveniste considera pronomes pessoais somente *eu* e *tu* definidos na própria instância do discurso, em vista de se referirem a realidades distintas toda vez que são proferidos (irrepetibilidade). A enunciação sempre é única e irrepetível, já que, a cada vez que a língua é enunciada, tem-se condições de tempo (agora), espaço (aqui) e pessoa (*eu*)/*tu*) singulares (FLORES e TEIXEIRA, 2005). Assim, cada análise da linguagem é única. É da ordem do repetível apenas a organização do sistema da língua.

Desse modo, cada língua apresenta para os pronomes itens lexicais “vazios”, porque não tem uma referência estável uma vez que se atualizam a cada situação enunciada. Assim, na língua portuguesa, o pronome *eu* sempre designa aquele que fala (ordem do repetível), mas sempre terá uma referência diferente a cada instância em que é enunciado (ordem do

irrepetível). Flores e Teixeira (2005) destacam que aí está o diferencial da linguística da enunciação: prever na língua o lugar da irrepetibilidade dela mesma.

Caso diferente é o do pronome *ele*, que, conforme Benveniste, porta o traço de *não-pessoa* e é do domínio sintático, pois se combina com a referência objetiva de forma independente da instância enunciativa que a contém.

Portanto, a subjetividade é traço constitutivo tanto de *eu* que fala quanto de *tu* que é interpelado. Esse mecanismo garante a intersubjetividade, um homem falando a outro homem, momento em que ambos se constituem ora como *eu*, ora como *tu*. Ao ser interpelado pelo *eu*, o *tu* passa, no momento seguinte, a se assumir como *eu*.

6. O pronome *nós* na teoria benvenistiana

Em *Estrutura das relações de pessoa no verbo*, há uma esclarecedora distinção sobre os pronomes de primeira pessoa e a pluralização. Benveniste (1995) argumenta que a pluralização da primeira pessoa é uma questão complexa em função de a unicidade e a subjetividade inerentes a “eu” impossibilitarem uma pluralização, ou seja, em não havendo vários “eu” concebidos pelo próprio “eu” que fala, não pode ocorrer pluralização. Segundo a ótica benvenistiana, o que ocorre em “nós” é uma junção entre o “eu” e o “não-eu”, interpretando-se assim como pessoa amplificada o plural referido nas gramáticas. Em outras palavras, o “nós” não é um “eu” quantificado ou multiplicado; é, nas palavras de Benveniste (1995, p.258), um “eu” dilatado.

A pessoa amplificada é difusa, pois o “nós” anexa ao “eu” uma globalidade indistinta de outras pessoas: pode ser *eu + tu*; *eu + vocês*; *eu + ele/eles*. Benveniste (1995, p.256) alerta-nos, no entanto, de que “em nós” é sempre “eu” que predomina, uma vez que só há “nós” a partir de “eu” e esse “eu” sujeita o elemento “não-eu” pela sua qualidade transcendente”.

Por outro lado, Benveniste (1995) estabelece uma diferenciação: em “nós” pode haver, por um lado, um plural exclusivo resultante da combinatória “eu”+ “eles” e, de outro, um plural inclusivo resultante do somatório “eu”+ “tu”/ “vós”/ “vocês”. O “nós” exclusivo opõe as categorias de pessoa e não-pessoa e o “nós” inclusivo promove a junção de pessoas entre as quais se verifica a correlação de subjetividade. É de destacarmos que, conforme conclui Benveniste, as duas correlações que organizam o sistema de pessoas no singular se manifestam na dupla expressão de “nós”.

O emprego de “nós”, contudo, não se limita ao descrito acima. Benveniste (1995) mostra que, sob certas condições, esse pronome pluralizado pode substituir o singular. O “eu” amplifica-se em um “nós” de majestade, convertendo-se em uma forma solene, menos definida e polida de referência ao “eu” que se enuncia, mas que não se quer marcar como único. Ou ainda o uso de “nós” atenuando a afirmação muito marcada do “eu” numa expressão mais ampla e difusa a que Benveniste denomina, na página 258, o “nós” de orador ou de autor. Podemos considerar esses empregos motivados por um desejo de se dar ao *nós* “uma compreensão indefinida e a afirmação voluntariamente vaga de um “eu” prudentemente generalizado”, pondera Benveniste (1995).

Em síntese, no texto referido acima, Benveniste desconstrói a relação verbo e pronome nas desinências ao evidenciar que a pessoa verbal no plural denota, na realidade, uma pessoa amplificada e difusa e, em particular, que o “nós” anexa ao “eu” uma globalidade indistinta de outras pessoas, sendo, pois, o plural um fator de ilimitação, e não de quantificação ou multiplicação, como os gramáticos costumam apresentar a questão.

7. O pronome “nós” em uma gramática de usos

Conforme Moura Neves (2000), os pronomes pessoais no plural fazem referência simultânea a indivíduos que podem, da perspectiva do discurso, desempenhar diferentes papéis. Para nós, a autora está ratificando o ponto de vista benvenistiano, ao afirmar que os pronomes plurais de primeira pessoa (*nós, nos, conosco*) nunca se referem apenas à primeira pessoa, isto é, sempre envolvem um não-*eu* representando a soma de primeira pessoa com segunda, ou de primeira pessoa com terceira ou ainda de primeira com segunda e com terceira pessoa.

Moura Neves também destaca outros usos para os pronomes plurais, que não só para pluralização. O próprio Benveniste já afirmava, em *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1995, p.255) que “sabemos bem que, nos pronomes pessoais, a passagem do singular para o plural não implica apenas uma pluralização”.

Em relação ao emprego da primeira pessoa, esse mecanismo permite ao falante instituir sua fala como se ela fosse de todo um grupo com o qual ele se identifica. É bastante comum se fazer a referência com o pronome *nós* a uma comunidade ou a uma empresa à qual o falante se liga. Moura Neves (2000) lembra ainda que o usuário da língua pode escolher empregar a primeira pessoa do plural para a indeterminação do sujeito. A autora alerta, porém, que a

indeterminação não é total, visto que na forma *nós* pelo menos uma referência é determinada, pois sempre está incluído o falante.

Na sua gramática de usos, Moura Neves (2000) trata de uma questão pertinente ao funcionamento do sistema de pronomes no Brasil contemporâneo, ou seja, o uso da expressão nominal *a gente* como um recurso linguístico empregado legitimamente como pronome pessoal, podendo fazer referência à primeira pessoa do plural (*nós*) ou fazendo uma referência genérica, incluindo todas as pessoas do discurso. Moura Neves esclarece que essa expressão tem as mesmas características quanto à indeterminação do sujeito, embora a forma *a gente* sempre deixe indicado o envolvimento da primeira pessoa no conjunto. A autora lembra ainda que há outras expressões em português que fazem referência genérica, como, por exemplo, *o cara*, *o pessoal*, *a pessoa*, mas seu estatuto não tem identificação com a classe dos pronomes.

8. Apresentando uma aplicação prática e uma breve justificativa

Para o exercício analítico apresentado a seguir, escolhemos a crônica *Vamos queimar os dicionários*, de autoria de Lya Luft e publicada pela revista *Veja* em sua edição de 14 de março de 2012. Essa escolha está baseada num critério particular em vista de, à revelia de um caráter investigativo mais formal, ter constatado, na prática docente de uma das autoras deste artigo, que Lya Luft recorre constantemente ao emprego estratégico e expressivo dos pronomes, o que, inclusive, acaba por ser um traço constitutivo de seu estilo na escritura de crônicas e mereceria já um estudo mais demorado.

No que segue, registramos uma despreziosa análise da crônica, interessando-nos pelo funcionamento do jogo enunciativo posto em andamento com o emprego dos pronomes pessoais, em particular pelo uso de *nós*.

9. Identificando as pessoas do discurso - Definindo os papéis

Na situação enunciada, quem assina o texto é a escritora Lya Luft, autora que publica crônicas na revista *Veja*, apresentando aos leitores dessa publicação suas reflexões sobre temas atuais do cotidiano brasileiro. Para nossa análise, é importante um dado biográfico da cronista: sua formação em linguística e sua atuação como professora dessa disciplina. Assuntos relacionados com língua e linguagem, como é o caso dos dicionários, são um tema sobre o qual ela pode lançar um olhar autorizado, fundamentado em conhecimento teórico advindo de sua formação e prática acadêmicas.

Na instância textualizada, o *eu* referido como pronome pessoal denotando primeira pessoa do singular (*eu, me, mim, comigo...*) ou marcado linguisticamente na forma verbal aparece frequentemente, principalmente nos três parágrafos iniciais. Nos dois últimos parágrafos, na referência à primeira pessoa, predomina a forma *nós*. A expressão *a gente*, ao longo do texto, também contribui para denotar o *eu* que se enuncia. A presença desses elementos linguísticos comprova, inicialmente, uma das características da crônica -- a expressão da subjetividade que oportuniza uma intersubjetividade constitutiva do próprio gênero: é um *eu* marcando-se na escrita, interpelando o *tu* e buscando pela escritura constituir um simulacro de uma conversa em torno de um fato midiático (TOCAIA, 2011), no caso a polêmica envolvendo a proposta de retirada de verbetes do dicionário Houaiss por, supostamente, a obra conter sentidos ofensivos a judeus e ciganos, ao registrar os usos pejorativos associados a essas palavras.

Lya Luft compõe sua crônica a partir da evocação de outras experiências pessoais, anteriores a essa polêmica, com os três parágrafos iniciais relatando memórias da infância da cronista e comentando, comprometidamente, um fato recente, a discussão envolvendo uma das obras de Monteiro Lobato. Nos três parágrafos seguintes, a autora envolve-se com a polêmica do dicionário Houaiss e desenvolve sua argumentação, analisando criticamente o comportamento dos política e linguisticamente “corretos”, movimentando-se de uma perspectiva pessoal para uma reflexão mais geral.

Esse movimento implica um jogo entre passagens menos e mais tensas (relato/comentário), contribuindo para dar ao texto um tom mais leve, que aproxima o texto do leitor. Inserido na reflexão que o autor desenvolve, o leitor tende a aceitar mais facilmente a tese apresentada. Essa interlocução estabelecida funciona, no caso da crônica, como um recurso persuasivo, porque faz com que o leitor sinta-se corresponsável por aquilo que está sendo observado sobre o comportamento das pessoas, entre as quais ele próprio e a autora.

Nesse momento, o jogo enunciativo proposto com o emprego dos marcadores do sistema pronominal (pronomes ou expressões) ganha destaque, por isso nosso interesse recai sobre uma instância peculiar à crônica em análise: o imbricamento do *eu* e do *tu* em um *nós* pleno de efeitos de sentidos distintos: ora como o plural inclusivo, ora como o plural exclusivo de que nos fala Benveniste (1995); ora como potencializador da ironia, pois Lya Luft estabelece um jogo no qual o enunciado afirma e a enunciação nega, conforme podemos observar já no próprio

título da crônica; ora como um *nós* indistinto, amplificado. É esse jogo que passamos a comentar no que segue.

10. O desdobramento do “nós”

Inicialmente, questionamos-nos quem é o *tu* interpelado pelo texto. Pelo funcionamento do gênero crônica jornalística, é o leitor da crônica instanciado como um *tu* que comunga dos mesmos valores que os do *eu*, tanto que a reversibilidade da relação *eu - tu*, mesmo que limitada pelo suporte de texto escrito, está potencializada podendo ser atualizada pelo *tu*, o qual, assumindo o dito, converte-se num *eu* corresponsável pelo teor da crônica.

Refletindo um pouco mais e considerando o emprego de *nós* como uma estratégia explorada habilmente pela autora, percebemos que o *tu* pode ser desdobrado, remetendo para além da comunidade de leitores da cronista. Como recurso expressivo, o *nós* recobre ora um *eu + tu* (leitores parceiros), ora um *pseudo eu + vocês* e ainda um *eu + tu + vocês*. O que referimos como *vocês* parece ser uma segunda pessoa inferível retoricamente na situação de enunciação como o grupo de pessoas a quem o *eu* enunciador se dirige e ao qual se opõe, pois apresenta um sistema de crenças e de valores postos em oposição ao do enunciador, é o grupo de pessoas a quem se dirigem as críticas e os conselhos. Seguindo o previsto por Benveniste (1995), o *eu* prudentemente se dilui em um *nós* de orador, buscando uma eficácia maior em sua denúncia, ao mesmo tempo que atenua o teor crítico, fingindo assumir para si as posições que, na instância enunciativa, percebemos que não defende.

Com a expressão “*pseudo eu*”, pretendemos dar conta dessa aparente contradição entre o enunciador se marcar no texto como assumindo um ponto de vista contrário ao inferível pela situação comunicativa ou enunciativa. Na verdade, parece-nos que esse é um procedimento de expressão da ironia, sutil e retoricamente bem explorada por Lya Luft.

11. Um pouco de exercício linguístico

Embora saibamos que a análise linguística do texto é uma prática essencial para o estudo a que nos propusemos, limitamos esse estudo à segunda parte da crônica, que se encontra entre as linhas 31 a 59 (no anexo, em negrito). Justificamos esse procedimento em razão de, nessa parte do texto, acentuar-se a marcação linguística do enunciador através do emprego do pronome *nós*.

Na passagem “Agora, de novo para *meu* incorrigível assombro, em um lugar *deste* vasto, belo, contraditório país” (l.31), o pronome possessivo, singular, na primeira pessoa e o pronome demonstrativo remetem ao *eu* locutor/enunciador, marcado no texto como a pessoa gramatical que coincide com o sujeito da enunciação.

Na sequência “a gente tanto ama” (l.32), a expressão *a gente* remete a um *eu + tu* que, na situação enunciada, refere-se ao enunciador e ao enunciatário, posição que aqui parece ser preenchida por mais de uma referência. Além de ser o leitor da revista, é o brasileiro que ama seu país e, por extensão, importa-se com questões relativas a sua língua; porém há outra identidade, implícita: entre a comunidade de leitores da Veja, o enunciador se dirige àqueles que assim como ele se opõem à retirada dos verbetes, vendo nela uma prática censora. Com o emprego da expressão *a gente* não só o enunciador se enuncia como também inicia a construção da interação comunicativa buscando a solidariedade e a adesão à causa defendida no texto, o que denota o viés argumentativo da crônica.

Em seu uso no português brasileiro contemporâneo, a expressão *a gente* tem se firmado como um elemento alternativo ao emprego da primeira pessoa do plural, com a diferença que denota um emprego mais coloquial do que o pronome *nós*. Retoricamente, o emprego dessa expressão tem como efeito de sentido incluir, no mesmo universo de interesses, tanto o produtor do texto quanto o seu leitor. O pronome *nós* e a expressão *a gente* ocupam paradigmaticamente a mesma posição no quadro de palavras referenciais de pessoa, conforme observa Moura Neves (2000).

Na passagem destacada a seguir, “que, se não cuidarmos, atingirá outros termos” (l. 46), o enunciador dirige-se aos que defendem a proposta da retirada dos verbetes para lhes fazer um alerta. É pertinente observar que a autora defende a tese contrária a essa proposta, porém o emprego da primeira pessoa parece incluí-la e ao leitor no grupo dos censores (um *vocês* inferível na enunciação), pois ela e o leitor também podem ser preconceituosos. Um dos objetivos dessa crônica pode ser justamente contribuir para que nos precavamos contra o preconceito linguístico.

Em um fragmento mais extenso, “Vamos nos informar, antes de falar. Vamos estudar, antes de criticar. Vamos ver em que terreno estamos pisando, antes de atacar obras literárias ou científicas com o azedume de nossos preconceitos e da nossa pequenez ou implicâncias infundadas.” (l.47-51), a cronista desqualifica o interlocutor por avaliá-lo como ignorante,

desconhecedor da matéria que critica, preconceituoso e implicante, mas o faz de modo polido e menos tenso. Esses efeitos são obtidos com o emprego de nós, não colocando os interlocutores (*eu/ vocês*) em polos opostos, o que nos lembra o plural como um mecanismo de difusão e ampliação, citado por Benveniste (1995) em alguns dos usos desse pronome.

Um novo emprego para a primeira pessoa do plural é explorada em “promover e preservar a dignidade de todos nós” (l.53), pois o pronome aqui denota uma inclusão ampla: cidadãos brasileiros com direito à educação e saúde de qualidade e à dignidade. Esse emprego corrobora o que nos diz Benveniste (1995) acerca do emprego de nós: ao *eu* é acrescida uma totalidade indistinta, uma globalidade cuja referência só pode ser estabelecida pela situação enunciada/ instância do discurso.

No fechamento do texto, ganha destaque o emprego do pronome de primeira pessoa como recurso para incluir todos os participantes da interação (EU + TU + VOCÊS): “E assim caminhará para trás, velozmente, o que temos de humanidade.” (l.59). Com esse emprego, o enunciador introduz, ironizando, um argumento decisivo: o humano sendo minado pelos preconceitos do ser humano. Aqui, parece que o enunciador está constituído pela instância discursiva como um *nós* = seres humanos.

12. À guisa de uma conclusão

A investigação aqui referida revelou-se uma oportunidade para refletirmos sobre algumas teses benvenistianas, especificamente aquelas referentes à constituição da pessoa e da subjetividade na língua(gem) a partir da instância enunciativa. Essas reflexões nos levaram ao encontro dos pronomes pessoais, elementos de um sistema para o qual Benveniste (1995) propõe um novo olhar a partir de seu funcionamento no quadro da teoria da enunciação.

Buscando uma aplicação da teoria benvenistiana, propusemo-nos a investigar a crônica jornalística como gênero, concebendo-a principalmente como um *locus* privilegiado para o estudo dos pronomes pessoais dentro do jogo enunciativo proposto tanto pelo gênero quanto pela habilidade do cronista, no caso Lya Luft.

Com nossa investigação, reafirmamos nossa crença de que o uso dos pronomes pessoais e, em especial, do pronome *nós* é, acima de tudo, estratégico, visando a distintos efeitos de sentido, a maioria dos quais previstos por Benveniste (1995), o que, no fundo, confirma a tese benvenistiana da impossibilidade da pluralização do “eu”.

Embora tenhamos percebido que alguns desses efeitos de sentido produzidos com o uso de *nós* possam introduzir novas discussões/problematizações, os limites deste artigo impõem finalizarmos agora nosso fazer, deixando registrado um desafio para quem desejar avançar as pertinentes questões benvenistianas acerca do sistema dos pronomes pessoais em um gênero tão rico quanto a crônica jornalística.

Referências Bibliográficas

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007.

ANDRADE, M. L. C. V. O. As crônicas de Carlos Heitor Cony e a manutenção de um diálogo com o leitor. In: PRETI, D. (Org.). **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. 4. Ed. Campinas: Pontes, 1995.

BETELHA, G. K. Sete Faces para Rubem Braga. **Leitura**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, p. 26-31, 2004.

DEVITT, A. J. **Writing Genres**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

FLORES, V. N. e TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. 22 ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

LUFT, L. Vamos queimar os dicionários. **Revista Veja**, edição 2260, 14 de março de 2012.

MELO, J. M. **Jornalismo Opinitivo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro**. 3. ed. Campos do Jordão: Editora Mantiqueira, 2003.

MILLER, C. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech** (70), 1984.

MOURA NEVES, M. H. **Gramática de Usos do Português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

SCHNEIDER, C. I. **Crônica jornalística: um espelho para a história do cotidiano?** 2007. Disponível em http://www.fag.edu.br/adverbio/v5/artigos/cronica_jornalistica.pdf. Acesso em 23/12/2013.

TOCAIA, L. M. Elaboração de material didático para o ensino superior baseada no gênero textual crônica jornalística. **Nonada Letras em Revista**. Porto Alegre: Ed. UniRitter, ano 14, no.17, 2011.

ANEXO

Vamos queimar os dicionários

Quando a gente pensa que já viu tudo, não viu. Faz algum tempo, dentro do horroroso politicamente correto que me parece tão incorreto, resolveram castrar, limpar, arrumar livros de Monteiro Lobato, acusando-o de preconceito racial, pois criou entre outras a deliciosa personagem da cozinheira Tia Nastácia, que, junto com Emília e outros do Sítio do Picapau Amarelo, encheu de alegria minha infância. Se formos atrás disso, boa parte da literatura mundial deve ser deletada ou "arrumada". Primeiro, vamos deletar a palavra "negro" quando se refere a raça e pessoas, embora tenhamos uma banda Raça Negra, grupos de teatro Negro e incontáveis oficinas, açougues, borracharias "do Negrão", como "do Alemão" "do Portuga" ou "do Turco". Vamos deletar as palavras. Quem sabe, vamos ficar mudos, porque ao mal-humorado essencial, e de alma pequena, qualquer uma pode ser motivo de escândalo. Depende da disposição com que acordou, ou do lado de onde sopram os ventos do seu próprio preconceito.

Embora meus antepassados tivessem vindo ao Brasil em 1825, portanto sendo eu de muitas gerações de brasileiros tão brasileiros quanto os de todas as demais origens, na escola havia também a turminha que nos achacava com refrãos como "Alemão batata come queijo com barata". Nem por isso nos odiamos, nos desprezamos. Eram coisas infantis, sem consistência. O que vemos hoje quer mudar a cara do país, ou da cultura do país, e não tem nada de inocente. Um dos negros que mais estimei (no passado, porque morreu), ligado a mim por laços de família, era culto, bom, interessante, nossos encontros eram uma alegria. Com ele muito aprendi, sua cultura era vasta. A cor de sua pele nunca me incomodou, como, imagino, não o aborreciam meus olhos azuis. Havia coisas bem mais positivas e importantes entre nós e nossas famílias. Não vou desfilhar casos com amigos negros, japoneses, árabes, judeus, seja o que for. Mas vou insistir no meu escândalo e repúdio a qualquer movimento que seja discriminatório, que incite o ódio de classes ou o ódio racial, não importa em que terreno for.

Agora, de novo para meu incorrigível assombro, em um lugar deste vasto, belo, contraditório país que a gente tanto ama, desejam sustar a circulação do Dicionário Houaiss, porque no verbete "cigano" consta também o uso pejorativo - que, diga-se de passagem, não foi inventado por Houaiss, mas era ou é uso de alguns falantes brasileiros, que o autor meramente, como de sua obrigação, registrou. Ora, para tentar um empreendimento desse vulto, como suspender um dicionário de tal peso e envergadura, seria preciso um profundo e preciso conhecimento de linguística, de lexicografia, uma formação sólida sobre o que são dicionários e como são feitos. O dicionarista não inventa, não acusa nem elogia, deve ser imparcial - porque é apenas alguém que registra os fatos da língua, normalmente da língua-padrão, embora haja dicionários de dialetos, de gírias, de termos técnicos etc. Então, se no verbete "cigano" Houaiss colocou também os modos pejorativos como a palavra é ou foi empregada, criticá-lo por isso é uma tolice sem tamanho, que, se não cuidarmos, atingirá outros termos em outros dicionários, com esse olhar rancoroso. Vamos nos informar, antes de falar. Vamos estudar, antes de criticar. Vamos ver em que terreno estamos pisando, antes de atacar obras literárias ou científicas com o azedume de nossos preconceitos e da nossa pequenez ou implicâncias infundadas. Há coisas muito mais importantes a fazer neste país, como estimular o cuidado com a educação, melhorar o atendimento à saúde, promover e preservar a dignidade de todos nós.

Ou, numa mistura maligna de arrogância e ignorância - talvez simplesmente porque não temos nada melhor a fazer -, vamos deletar as palavras que nos incomodam, os costumes que nos

irritam, as pessoas que nos atrapalham e, quem sabe, iniciar uma campanha de queima de livros. De autores, seria um segundo passo. E assim caminhará para trás, velozmente, o que temos de humanidade.

Artigo recebido em: 28.01.2014

Artigo aprovado em: 29.04.2014

Domínios de Lingu@gem

A prática de análise linguística no livro didático: uma perspectiva em construção

The practice of linguistic analysis in textbook: a perspective in construction

Francieli Heineck*

Francieli Matzenbacher Pinton**

RESUMO: Levando em consideração que o livro didático é, formalmente, um dos materiais estruturadores dos conhecimentos transmitidos nas escolas, este artigo tem como objetivo analisar de que forma o ensino de gramática se efetiva nos livros didáticos, em específico no livro do 6º ano da coleção *Português: linguagens* (2012). O corpus de análise compreende nove seções intituladas “língua em foco”. Nestas seções são abordadas as classes de palavras, dentre elas o substantivo, o adjetivo, o artigo, o numeral, o pronome e o verbo. As seções foram analisadas com foco nos contrastes entre ensino de gramática normativa e prática de análise linguística (MENDONÇA, 2006). Os resultados sinalizam que, embora o ensino reflexivo da língua seja apontado como um dos pontos fortes do livro, segundo o Guia de livros didáticos de Língua Portuguesa, esse ensino, em certa medida, não se efetiva nas seções analisadas, já que há a prevalência da prescrição em detrimento da reflexão.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Ensino. Análise linguística.

ABSTRACT: Considering that the textbook is formally one of the essential materials of the knowledge transmitted in schools, this article aims to analyze how grammar teaching is effective in textbooks, in particular in the book of the 6th year of the collection *Português: linguagens* (2012). The corpus comprises nine sections entitled “*língua em foco*”. In these sections, word classes are addressed, among them, nouns, adjectives, articles, numerals, pronouns and verbs. The sections were analyzed with a focus on contrasts between normative grammar teaching and linguistic analysis practice (MENDONÇA, 2006). The results indicate that although the reflective language teaching is pointed as one of the strengths of the textbook according to the *Guia de livros didáticos de Língua Portuguesa*, this teaching to some extent is not effective in the analyzed sections, since there is a prevalence of prescription to the detriment of reflection.

KEYWORDS: Textbook. Teaching. Linguistic analysis.

1. Introdução

Levando em consideração que o livro didático é, formalmente, um dos materiais estruturadores dos conhecimentos transmitidos nas escolas, muitas pesquisas têm sido realizadas a seu respeito. Elas se intensificaram, nas últimas décadas, com as discussões a respeito do papel que este livro assume no processo de ensino-aprendizagem.

* Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras: Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Cerro Largo.

** Doutora em Letras; Professora Adjunto I na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Cerro Largo.

Nas aulas de Língua Portuguesa, em específico, essas discussões giram em torno da dicotomia entre um ensino tradicional e um ensino que privilegie a análise linguística. Nesse contexto, os autores de livros didáticos estão, cada vez mais, propondo-se a (re)pensá-los de maneira diferenciada, na qual haja reflexão recorrente, organizada e voltada para a produção de sentidos. Mas muitas dessas propostas, ainda que sejam bem intencionadas, não conseguem se desprender consideravelmente de uma perspectiva normativa e prescritiva.

Diante dessa realidade, pretendemos analisar a proposta de ensino de gramática presente no livro do 6º ano da coleção Português: linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2012), abordando contrastes entre ensino de gramática normativa e prática de análise linguística. Para tanto, dividimos o presente trabalho em diferentes momentos: primeiramente, apresentamos um breve histórico da disciplina Língua Portuguesa no Brasil e uma revisão das principais concepções de gramática e de ensino subjacentes à disciplina; em segundo momento, resgatamos a história e o papel do livro didático no Ensino Fundamental e, por fim, expomos nossa metodologia de análise e os resultados a que chegamos com este trabalho.

2. Breve histórico da disciplina de língua portuguesa no Brasil

Hoje todos estão familiarizados com a presença da disciplina Língua Portuguesa na escola. Mas são poucos os que sabem que essa disciplina passou a fazer parte do currículo escolar muito tardiamente. Segundo Rojo (2008), ela é introduzida nos currículos oficiais para o ensino secundário apenas em 1838 (nos anos iniciais do Colégio Pedro II), convivendo, timidamente, com o estudo do *trivium*¹ (gramática, retórica e lógica ou filosofia). É apenas no final do Império que as disciplinas retórica, poética e gramática se fundiram numa só disciplina, que passou a se chamar Português (permanecendo embutidas nela as disciplinas anteriores).

Para Soares (2004), é partir de 1950 que se inicia um processo de modificações no conteúdo da disciplina, decorrente da inserção de filhos de trabalhadores nas instituições de ensino. Nesse período, texto e gramática passam a compor um só livro, ainda que separados: metade do livro se destinava à gramática e a outra metade, ao texto. Somente em 1960 ocorre uma fusão entre texto e gramática, ambos sendo organizados em unidades, mas com prioridade para a gramática.

¹ Rojo (2008, p. 79) explica que as sete disciplinas ou sete artes liberais eram divididas, nas universidades da Idade Média, em *trivium*, que reunia as disciplinas que se ocupavam do discurso e da palavra, e em *quadrivium*, que reunia as disciplinas referentes ao estudo da natureza.

A autora aponta ainda que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), ocorreram mudanças de caráter político e ideológico em relação à disciplina Português. Tais mudanças se refletem tanto na denominação da disciplina e em seus objetivos quanto na concepção de língua. Segundo Soares:

Uma recuperação da história da instituição da língua portuguesa em disciplina curricular permite encontrar as razões por que essa instituição se tenha feito privilegiando em cada momento, determinados aspectos do conhecimento sobre a língua: inicialmente, as disciplinas *gramática, retórica, poética*, posteriormente, a disciplina abrangente que se denominou *português* que, por sua vez, em certo momento, passou a denominar-se *comunicação e expressão e comunicação em língua portuguesa*, para em seguida voltar à denominação português; e permite também encontrar as razões por que os conteúdos atribuídos a essas disciplinas tenham sido ora uns, ora outros – de início, a arte de falar bem, a arte da elocução, e o estudo da poesia; depois os estudos estilísticos a gramática, sempre... – e por que as concepções de língua que informaram esses conteúdos tenham sido diferentes, ao longo do tempo – a língua como sistema, a língua como comunicação, a língua como discurso... (SOARES, 2004, p. 174-175)

Da mesma forma como foram privilegiados certos aspectos do conhecimento na constituição da disciplina Língua Portuguesa, ainda hoje o ensino depende de fatores que são privilegiados ou não pelos professores, dependendo de suas concepções e crenças. Exemplo disso são as concepções de gramática e de ensino, que serão expostas a seguir.

3. Concepção de gramática e de ensino

Martelotta (2009), ao se referir à gramática como modelo teórico criado pelos cientistas para explicar o funcionamento da língua, elenca cinco concepções de gramática: gramática tradicional, gramática histórico-comparativa, gramática estrutural, gramática gerativa e gramática cognitivo-funcional.

A gramática tradicional, também chamada de gramática normativa ou gramática escolar, é apontada pelo autor como aquela que, tendo origem com os filósofos da Grécia antiga, prevalece até hoje nas escolas. Estando fundamentada em padrões de correção de caráter impositivo e normativo, essa tradição não aceita o processo natural de variação da língua em decorrência de seu uso social. Desse modo, abrangeria somente uma parte da língua, não podendo explicá-la em sua totalidade. (MARTELOTTA, 2009, p. 45-46)

Já a gramática histórico-comparativa tem como proposta comparar elementos gramaticais de línguas de mesma origem com o objetivo de detectar a estrutura da língua

original. Seus critérios são estritamente linguísticos e ressaltam a mutabilidade das línguas, propondo uma abordagem de caráter social e cultural. O autor sinaliza algumas limitações dessa concepção, como, por exemplo, centrar as mudanças linguísticas no indivíduo, não explicitando como o contexto de comunicação poderia interferir nessas mudanças. (MARTELOTTA, 2009, p. 47-53)

A gramática estrutural, por sua vez, desenvolveu-se com as ideias de Saussure e se caracteriza por “descrever a estrutura gramatical das línguas, vendo-as como um sistema autônomo, cujas partes se organizam em uma rede de relações de acordo com leis internas, ou seja, inerentes ao próprio sistema” (MARTELOTTA, 2009, p. 53). Assim, a linguagem é isolada dos indivíduos que a utilizam, ocasionando a exclusão de fenômenos sociointerativos.

A gramática gerativa surge das contribuições de Chomsky e se baseia, principalmente, nos princípios do inatismo (estrutura inata constituída de concepções universais) e da modularidade da mente (mente constituída por partes, sendo que cada parte responde pela estrutura e pelo desenvolvimento de determinada atividade cognitiva). Para Martelotta, essa concepção de gramática, assim como a anterior, deixa de lado os aspectos sociointerativos associados à linguagem, ou seja, é indiferente aos interesses do sujeito e às características do ambiente em que se situa. (MARTELOTTA, 2009, p.58-62)

A gramática cognitivo-funcional apresenta uma concepção teórico-metodológica de escolas que reúnem pontos em comum, como a linguística sociocognitiva, a linguística textual, a sociolinguística e o funcionalismo. A gramática cognitivo-funcional, assim como a estrutural e a gerativa, também analisa a estrutura gramatical, mas o faz de maneira distinta, pois leva em consideração o propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto discursivo. Assim, dentro dessa concepção, a gramática não pode ser vista como independente do uso da língua, uma vez que se adapta às situações de interação. (MARTELOTTA, 2009, p. 62-63)

Já Travaglia (2009), diferentemente de Martelotta, aponta três concepções de gramática, tradicionalmente chamadas de normativa, descritiva e internalizada.

Por gramática normativa o autor entende que é a gramática “concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (TRAVAGLIA, 2009, p. 24). Nesse sentido, a variedade chamada padrão ou culta seria a única possível na língua e todas as outras formas de uso seriam consideradas desvios ou erros.

A gramática descritiva é assim chamada porque “faz, na verdade, uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função” (TRAVAGLIA, 2009, p. 27). Assim, ela representa um conjunto de regras utilizadas na construção real de enunciados, de modo a separar o que é gramatical do que não é. De acordo com o autor, são representantes dessa concepção as gramáticas feitas com base nas teorias estruturalista e gerativa-transformacional, que propõem a homogeneidade do sistema linguístico ao abstrair a língua de seu contexto e trabalhar com um sistema formal abstrato.

A gramática internalizada, por fim, é percebida como “o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar” (TRAVAGLIA, 2009, p. 28). Nesse sentido, saber gramática não depende, necessariamente, da escolarização, mas sim da ativação e da construção progressiva de hipóteses para o funcionamento da língua.

Quando pensamos em concepções de gramática, não podemos desconsiderar as concepções de ensino subjacentes a elas. De acordo com Travaglia (2009), o professor, ao ensinar uma língua, pode realizar três tipos de ensino: o prescritivo, o descritivo e o produtivo. Tais tipos não são excludentes e devem estar bem esclarecidos para o professor, uma vez que ele os utilizará de acordo com seus objetivos em momentos específicos.

O ensino prescritivo, para o autor, “objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis” (TRAVAGLIA, 2009, p. 38). Desse modo, esse tipo de ensino está diretamente ligado à gramática normativa, privilegiando somente a norma culta da língua e preocupando-se apenas com a correção formal da linguagem.

Já o ensino descritivo “objetiva mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona” (TRAVAGLIA, 2009, p. 39). Nesse caso, o ensino não se volta apenas para a norma culta da língua, mas sim para todas as variedades linguísticas.

O ensino produtivo, por sua vez, “objetiva ensinar novas habilidades linguísticas. Quer ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente” (TRAVAGLIA, 2009, p. 39). Assim, o aluno teria a sua disposição um número elevado de potencialidades da língua nas mais diversas situações, desenvolvendo sua competência comunicativa.

Com base nisso, podemos perceber que a evolução das concepções de gramática e de ensino está estritamente relacionada com o avanço das descobertas científicas e com as necessidades de cada época. Em razão disso, acreditamos estar em um momento no qual o

ensino de gramática deva ser repensado, pois as escolas não podem mais ensinar gramática tradicional pura em pleno século XXI. Mendonça (2006) levanta esta questão ao afirmar que

a escola não tem de formar gramáticos ou linguistas descritivistas, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajadas. (MENDONÇA, 2006, p. 204)

Essa mudança no ensino de gramática, porém, não significa que ela deva ser deixada de lado, até porque não há como fazer isso, sendo que ela está constantemente presente em nosso dia-a-dia. O que defendemos é o estudo de uma gramática contextualizada (que se aproxima da cognitivo-funcional), da qual possa emergir uma prática de análise linguística. Bezerra e Reinaldo (2013) sinalizam que a expressão análise linguística surgiu associada ao ensino de Língua Portuguesa na década de 80 e, no final da década de 90, foi incorporada como eixo de ensino nos documentos oficiais.

De acordo com Neves (2006), essa gramática contextualizada deve propiciar e conduzir a reflexões sobre o funcionamento da linguagem:

A natureza da gramática que se defende para uso escolar é, pois, a de uma gramática não desvinculada dos processos de constituição do enunciado, ou seja, dirigida pela observação da produção linguística efetivamente operada. (NEVES, 2006, p.22)

Para Mendonça (2006), a análise linguística constitui, ao lado da leitura e da produção de textos, um dos três eixos básicos para o ensino de língua materna. Essa importância provém de uma de suas características, a reflexão recorrente e organizada, que é voltada para a produção de sentidos e tem a finalidade de formar leitores/escritores dos mais variados gêneros textuais.

Ao contrário do que é entendido por muitos professores, a análise linguística não elimina a gramática das aulas, mas realiza uma abordagem a partir de um paradigma diferente. A figura a seguir exemplifica essa diferença:

Tabela 1: Diferenças básicas entre ensino de gramática normativa e análise linguística.

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a análise linguística é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).

Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos e ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade da norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidades privilegiadas: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207)

Podemos perceber que a principal diferença entre o ensino de gramática normativa e a análise linguística se sustenta na substituição da classificação e da identificação pela reflexão. Desse modo, ao analisar alguns dos pontos da proposta de análise linguística citados acima – como tomar como unidade privilegiada o texto, centrar-se na produção de efeitos de sentido e conceber língua como uma ação interlocutiva situada – fica evidente que ela se constitui como uma ferramenta para potencializar as habilidades do sujeito no seu dia-a-dia, principalmente sua competência discursiva em variadas situações, como já ressaltam os PCN de Língua Portuguesa.

Mas e os livros didáticos, será que englobam a prática de análise linguística? Qual perspectiva de gramática é enfocada nos livros didáticos? Essas são algumas das questões norteadoras deste trabalho. Mas, antes disso, precisamos entender a trajetória do livro didático até os dias atuais, tópico que será desenvolvido na seção seguinte.

4. Histórico do livro didático no ensino fundamental

Atualmente, o livro didático (doravante LD) compartilha espaço no universo escolar com diversos instrumentos e materiais didáticos, sejam eles tradicionais ou mais atuais. Mesmo assim, ele mantém seu papel central na sala de aula e é considerado um dos principais aliados do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Para que o LD chegasse ao ensino fundamental das escolas brasileiras da forma como o conhecemos hoje, passou por vários processos de (re)elaboração ao longo das décadas. Para

Freitag, Costa e Motta (1989, p.11 apud Domingui, 2010, p. 8-9) a história do livro didático no Brasil

não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade.

Segundo Freitas e Rodrigues (2007), a trajetória do LD até as escolas teve maior crescimento em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL). A partir de então, muitos foram os avanços e conquistas para a consolidação do atual programa de distribuição de obras didáticas para estudantes da rede pública de ensino no país, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Alguns dos avanços mais significativos ocorreram entre os anos 30 e 90 do século XX.

Em 1938 é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), a primeira política de legislação e controle de produção e de circulação do livro didático no país que, de acordo com Santos (2007, p.27), foi “instituída com o objetivo de controle político e ideológico mais do que com objetivos didáticos”. Sete anos mais tarde, em 1945, essa legislação é consolidada, proporcionando aos professores uma aparente liberdade de escolherem os livros com os quais queriam trabalhar. Esta liberdade antes não existia, pois “cabia a outro (o governo) avaliar o que seria estudado e como seria ensinado, ficando com o professor a responsabilidade de passar os conteúdos às crianças”. (BATISTA, 2011, p .20)

O ano de 1985 é marcado pelo surgimento do atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em substituição ao Programa do Livro Didático-Ensino Fundamental (PLIDEF). O PNLD instituiu alterações significativas para o ensino, tais como a reutilização do livro em anos posteriores (fim do livro descartável), e, embora tenha sido criado em 1985, institui o processo de avaliação prévia somente em 1996. Neste ano, o PNLD “teve as suas características modificadas, passando a ter como principais objetivos avaliar, adquirir e distribuir de forma universal e gratuita os LD para todo o Ensino Fundamental público.” (SANTOS, 2007, p. 31). Desse modo, no mesmo ano, é publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos”.

Exposto nosso referencial teórico, apresentamos, na seção seguinte, nossa metodologia – que engloba o universo de pesquisa, o corpus e os procedimentos de análise adotados – e os resultados a que chegamos com essa pesquisa.

5. Metodologia

5.1 Universo de pesquisa

O universo de pesquisa deste trabalho é o livro do 6º ano pertencente à coleção *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2012). Seleccionamos esta coleção porque foi escolhida, conjuntamente, pelas escolas municipais e estaduais de Cerro Largo (RS), município no qual atuamos/pesquisamos. Neste trabalho, entretanto, optamos por considerar apenas as quatro escolas estaduais do município.

5.2 Corpus

O livro em análise é constituído de quatro unidades com temas variados, sendo que cada uma é composta por três capítulos e, em seguida, há a presença de um capítulo especial, intitulado “Intervalo”, que propõe o desenvolvimento de um projeto relacionado ao tema da unidade. Esses capítulos (com exceção do “intervalo”) estão organizados em cinco seções²: estudo do texto; produção de texto; para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade; a língua em foco; de olho na escrita.

Dentre elas, seleccionamos para análise a *língua em foco*, que aborda os aspectos gramaticais da língua. Esta seção é subdividida nos seguintes tópicos: construindo o conceito; conceituando; a categoria gramatical estudada na construção do texto; semântica e discurso.

Apesar de a seção aparecer nos capítulos de todas as unidades, optamos por desconsiderar, neste momento, a unidade 1, pois ela não enfoca a gramática propriamente dita, que é o aspecto sobre o qual nos debruçamos.

O quadro a seguir traz uma visão geral das unidades 2, 3 e 4 do volume do 6º ano, enfatizando o tema da seção *língua em foco* em cada capítulo:

Quadro 1: Visão geral das unidades do volume do 6º ano.

UNIDADE	CAPÍTULO	TEMA DA SEÇÃO <i>LÍNGUA EM FOCO</i>	PÁGINAS DA SEÇÃO
2 Crianças	1 – <i>Coisa de criança</i>	Substantivo	85 – 93
	2 – <i>Uma questão de valor</i>	Adjetivo	106 – 111
	3 – <i>Hora de diversão!</i>	Flexão dos substantivos e adjetivos: gênero e número	118 – 124

² Nem todos os capítulos possuem as cinco seções; em alguns casos, determinadas seções não aparecem, como é o caso da seção *Estudo do texto*, por exemplo.

3 Descobrimo quem sou eu	1 – <i>O encantador de melros</i>	Flexão dos substantivos e adjetivos: grau	139 – 147
	2 – <i>Eu: o melhor de mim</i>	Artigo	158 – 163
	3 – <i>Em busca do sonho</i>	Numeral	176 – 181
4 Verde, adoro ver-te	1 – <i>Natureza morta ou natureza-morta?</i>	Pronome	193 – 206
	2 – <i>A natureza em pânico</i>	Verbo (I)	222 – 232
	3 – <i>S.O.S animal</i>	Verbo (II)	246 – 252

5.3 Procedimentos de análise

Nossos procedimentos de análise subdividem-se em dois momentos. Inicialmente, realizamos uma análise contextual, com a qual objetivamos compreender como a coleção, de modo geral, é descrita e avaliada tanto por seus autores quanto por leitores externos, comparando essas percepções. Para isso, investigamos o manual do professor contido no final do livro do 6º ano, o Guia de livros didáticos de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e questionários respondidos pelo professor de Língua Portuguesa de três escolas estaduais do município³. Esses questionários visam identificar por que os professores adotaram a coleção e como esta foi avaliada por eles.

Em um segundo momento, realizamos uma análise textual, na qual analisamos as unidades constituintes do livro com base nas diferenças propostas por Mendonça (2006) entre ensino de gramática normativa e análise linguística. Com isso, pretendemos identificar a perspectiva de ensino de gramática recorrente na coleção (em específico no livro do 6º ano).

Na seção seguinte, apresentamos nossas análises (textual e contextual), bem como os resultados a que chegamos com nossa pesquisa.

6. Análise e discussão

6.1 Análise contextual

A coleção *Português: linguagens* (2012), de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Anália Cochar Magalhães, está em sua 7ª edição. Revista, ampliada e atualizada, esta nova edição promete alargar o horizonte das atividades que envolvem leitura, produção de textos e reflexão sobre a linguagem. Para alcançar este objetivo, os autores defendem, no manual do professor, a adoção de medidas básicas que possam renovar o ensino de língua

³ Embora o município tenha quatro escolas estaduais, o professor de uma delas não retornou o questionário.

portuguesa: inclusão de novos conteúdos; mudança de postura em relação à língua (inserindo a noção de adequação/inadequação no lugar de certo/errado e discutindo questões de variedades linguísticas, por exemplo); inserção de situações concretas de interação discursiva, entre outras.

Tal coleção possui volumes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e foi aprovada no processo avaliatório do PNLD/2014, estando presente, desse modo, no Guia de livros didáticos de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental.

Este guia está disponível *online* e apresenta aos professores das escolas públicas as coleções didáticas de Língua Portuguesa aprovadas e suscetíveis de escolha para utilização nas escolas entre os anos de 2014 e 2016. Tais coleções são apresentadas em forma de resenha, dando uma visão geral destas ao levantar pontos fortes e fracos.

Português: linguagens é apresentada no Guia como uma coleção do tipo 2, ou seja, vale-se de um DVD (por volume) que contém atividades digitais complementares. Sua análise parte de quatro eixos: leitura, produção de texto, oralidade e conhecimentos linguísticos. A abordagem do texto literário é considerada o ponto fraco da coleção e, em contrapartida, o ponto forte são as atividades de leitura, como percebemos abaixo:

As propostas diversificadas de leitura, o trabalho com a produção de gêneros textuais, orais e escritos e as atividades que buscam **o ensino reflexivo da língua** são aspectos positivos da coleção que podem ser potencializados em sala de aula. (BRASIL, 2013, p.89, grifo nosso)

Em relação aos conteúdos gramaticais, o Guia apresenta uma vaga explicação, não deixando claro para o professor em que perspectiva serão desenvolvidos nem como devem ou podem ser didatizados. Ele afirma que a maioria das atividades é configurada como jogo – pouco se distinguindo das que são encontradas em outros materiais didáticos-, sem especificar qual o entendimento ou concepção de jogo. Porém, é salientado que seu valor vai além do lúdico, pois estas atividades oferecem ao aluno a resposta pretendida e, em alguns casos, explicam as regras que justificam a resposta.

Quanto ao eixo dos conhecimentos linguísticos, o Guia ressalta que o trabalho abrange conteúdos da tradição gramatical juntamente com conhecimentos textuais e discursivos. Desse modo, há uma mescla de momentos transmissivos e reflexivos, pois as atividades exigem tanto identificação e classificação de formas e construções sintáticas quanto análise de efeitos de sentido em decorrência do emprego de recursos linguísticos.

Estas percepções do Guia se assemelham muito às dos professores de língua portuguesa que responderam ao questionário proposto (anexo 1), embora dois dos três professores afirmem

que o Guia não lhes foi apresentado. Os professores ressaltam, de modo geral, a presença de atividades diferenciadas - principalmente em relação aos textos (multimodais) - e de conhecimentos/aspectos linguísticos, apesar de um professor afirmar que o livro é pobre quanto à análise da situação sócio-comunicativa na qual os textos estão inseridos.

Em relação à percepção da gramática na coleção, as respostas são distintas, pois enquanto dois professores ressaltam a relação entre gramática e texto – inclusive tratando de gramática contextualizada -, outro salienta que a gramática está, em sua grande maioria, na perspectiva “bem tradicional”.

Outro ponto que chama atenção nos questionários é que um professor afirma ter escolhido, através do Guia de livros didáticos, outra coleção para sua escola. Porém, como todas as escolas do município queriam unificar o livro, a coleção *Português: linguagens* foi adotada por todas.

Além disso, outra questão relevante do questionário foi em relação à avaliação da coleção e de seus pontos fortes. Nela, os professores reiteram a presença dos textos, dando ênfase às análises relacionadas aos aspectos linguísticos e semióticos.

Diante de todas essas percepções/avaliações da coleção, analisamos, a seguir, as unidades do livro do 6º ano a fim de identificar qual concepção de gramática está presente nele. Além disso, buscamos investigar em que medida as descrições sobre a coleção realmente se efetivam no livro.

6.2 Análise textual

Nossa análise textual, conforme mencionado anteriormente, parte das diferenças apontadas por Mendonça (2006) entre o ensino gramatical normativo e a análise linguística. A autora aponta nove categorias que podem evidenciar essa diferenciação (ver figura 1): concepção de língua; organização dos eixos de ensino; metodologia; habilidades privilegiadas; objeto de ensino; centralidade do ensino; trabalho com gêneros; unidades privilegiadas e composição dos exercícios. Destas, selecionamos, para este trabalho, três que podem ser entendidas como tópicos centrais para realizar a diferenciação: concepção de língua, organização dos eixos de ensino e metodologia.

Nesse sentido, temos três macro-categorias que englobam as demais. Da categoria concepção de língua entendemos que fazem parte as habilidades, unidades privilegiadas, objeto e centralidade do ensino. Já a categoria organização dos eixos de ensino abarca a composição

dos exercícios, enquanto que a metodologia agrega o trabalho com gêneros. O quadro a seguir sistematiza as categorias:

Quadro 2: Macro e micro categorias propostas.

Macro-categorias	Micro-categorias
Concepção de língua	Habilidades
	Unidades privilegiadas
	Objeto de ensino
	Centralidade do ensino.
Organização dos eixos de ensino	Composição dos exercícios
Metodologia	Trabalho com gêneros

A concepção de língua, segundo Mendonça (2006), pode ser entendida como sistema e estrutura invariável, no estudo de gramática tradicional, ou como ação interlocutiva situada, no caso da análise linguística. No livro analisado, percebemos que, em alguns momentos, é explorado o uso coloquial e popular da língua – principalmente ao abordar artigos e pronomes de tratamento –, o que poderia se aproximar de uma análise linguística, como mostra o exemplo 1:

Exemplo 1: Atualmente, alguns especialistas defendem a inclusão de **você, vocês** e da expressão **a gente** entre os pronomes pessoais, pelo fato de essas, cada dia mais, estarem sendo utilizadas, respectivamente, em lugar de **tu, vós** e **nós**. (p. 196)

Contudo, o que prevalece é a noção de língua como estrutura invariável, sem grandes espaços para as variedades linguísticas e para a adequação da linguagem a diferentes contextos. A análise das habilidades e unidades privilegiadas sustenta essa afirmação, pois o aluno é levado a identificar e classificar classes de palavras, utilizando o texto como pretexto para localizá-las. Desse modo, as unidades privilegiadas são período, frase e, principalmente, palavra, como mostram os exemplos a seguir:

Exemplo 2: No 1º quadrinho, a personagem utiliza quatro pronomes. Quais são eles? Como se classificam? (p. 201)

Exemplo 3: Na tira, a personagem aponta algumas características do filme a que assistiu. Destaque os adjetivos que ela empregou para caracterizar [...]. (p. 107)

Exemplo 4: Reconheça e classifique o artigo empregado no poema. (p. 160)

Exemplo 5: Na locução adjetiva **com leves reflexos acobreados**, que adjetivos caracterizam o substantivo **reflexos**? (p. 110)

O aluno é levado também a ler definição de conceitos. Nesse caso, percebemos que há uma tentativa de tratar da análise linguística ao desenvolver a subseção “Construindo o conceito”. Porém, nessa suposta construção, não há espaço para o aluno elaborar por conta própria (indução) um conceito a partir do exposto anteriormente, ou seja, ele não participa ativamente desse processo.

Além disso, entendemos que prevalece a concepção de língua como estrutura invariável levando em consideração o objeto e a centralidade do ensino presentes no livro didático. Quanto ao objeto de ensino, identificamos que este, às vezes, reflete sobre o uso dos conteúdos gramaticais e sobre seu efeito de sentido, principalmente nas subseções “Semântica e discurso” e “Na construção do texto”. Os exemplos 6, 7 e 8 mostram essa reflexão:

Exemplo 6: O humor da tira surge com a quebra de expectativa do leitor. Explique como se dá essa quebra. (p. 90)

Exemplo 7: No 1º balão, Tita diz: “Olha! Vou querer ele curto!” A palavra **ele** se refere a um substantivo que não foi mencionado na tira. Com base no contexto, responda: Qual é esse substantivo? (p. 110)

Exemplo 8: Há, na língua portuguesa, muitos substantivos que trazem sufixos formadores de aumentativos e diminutivos, mas perderam ao longo do tempo esses valores e adquiriram significados especiais. (p. 141)

Porém, a ênfase é dada aos conteúdos gramaticais, sendo que, mais uma vez, predomina a exposição de frases (normalmente retiradas de tiras e de fragmentos de textos) com a finalidade de o aluno identificar classes de palavras. Desse modo, fica explícito que a centralidade do ensino está na norma padrão, uma vez que a maioria das explicações, definições e atividades foca quase que exclusivamente a norma padrão da língua, raramente tratando de temas como a variação linguística, por exemplo. Salientamos que o tema variação linguística foi abordado na coleção como um tópico a parte, estando presente mais fortemente no início do livro didático.

Os exemplos a seguir evidenciam como o objeto e a centralidade do ensino colaboram para a construção de uma concepção de língua como invariável:

Exemplo 9: Substantivos são palavras que nomeiam seres – visíveis ou não, animados ou não –, ações, estados, sentimento, desejos e ideias. (p. 86)

Exemplo 10: Nas frases a seguir, alguns pronomes estão empregados em desacordo com a norma-padrão. Reescreva as frases, empregando tais pronomes de acordo com essa variedade. (p. 205)

Exemplo 11: Além de ações, os verbos também designam estado, mudança de estado e fenômenos meteorológicos. (p. 223)

Exemplo 12: Um substantivo pode ter várias classificações. Observe: **pescoço:** substantivo primitivo, simples, comum e concreto. (p. 89)

Com tudo isso, pretendemos evidenciar que a concepção de língua adotada pelo livro didático segue uma postura do ensino tradicional da gramática, embora, algumas vezes, estejam presentes questões que remetam a uma busca por uma prática de análise linguística.

Em relação aos eixos de ensino, Mendonça (2006) aponta que, na gramática tradicional, são fragmentados, ou seja, as aulas de gramática não se relacionam às de leitura e de produção textual. Já no caso da análise linguística, os eixos estão integrados, sendo que ela é ferramenta para a leitura e a produção de textos.

Com base nessa explicação, consideramos que o livro didático em questão adota um comportamento, mais uma vez, tradicional. Isso ocorre porque os eixos de ensino estão fragmentados, como se estivessem em “gavetas” diferentes. Exemplo dessas “gavetas” ocorre ao tratar de uma classe de palavras em subseções isoladas – *construção do conceito, conceituação, classe gramatical na construção do texto e sua relação na semântica e no discurso* –, como se um conceito não pudesse ser trabalhado partindo de um texto e da relação de sentido estabelecida nele.

Levando em consideração o livro didático em sua totalidade, essa fragmentação também ocorre, pois a gramática aparece isolada da produção textual e do texto que inicia a unidade, sendo que a gramática é o último ponto a ser desenvolvido em cada capítulo.

Essa separação se reflete na composição dos exercícios, nos quais é dada preferência à estrutura (identificação e classificação de unidades e de funções morfosintáticas) em lugar da reflexão a respeito do uso da linguagem, que ocorre ocasionalmente. Assim, poucas vezes o aluno ganha voz para expor sua interpretação, pois só há uma forma “correta”, que deve estar de acordo com norma padrão. Além disso, o uso do imperativo também evidencia a presença de exercícios estruturais.

Os exemplos a seguir, em consonância com os apresentados anteriormente (de 2 a 5), ilustram porque os exercícios são considerados estruturais:

Exemplo 13: A palavra **Diário** foi empregada como substantivo próprio. Que outro substantivo próprio há no texto? (p. 89)

Exemplo 14: Que tipos de numerais foram empregados no texto? (p. 181)

Exemplo 15: Identifique e classifique os pronomes deste texto. (p. 204)

Exemplo 16: Reconheça o modo em que estão as formas verbais destacadas no texto. (p. 227)

Já a metodologia, que para Mendonça (2006) é caracterizada como transmissiva no ensino de gramática e como reflexiva na prática de análise linguística, novamente se apoia na gramática tradicional no livro analisado. Isso é constatado pela forte presença de explicações e atividades que partem do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo, sendo seguidas, muitas vezes, de certo treinamento. Os exemplos a seguir comprovam essa afirmação:

Exemplo 17: Adjetivos compostos – São os adjetivos formados por duas ou mais palavras: camiseta **azul-marinho**; política **econômico-financeira**. (p. 108)

Exemplo 18: O feminino dos substantivos geralmente é formado pela troca de **-o** por **-a** ou pelo acréscimo da vogal **-a** no final da palavra, Veja: rato – rata; leitor – leitora. (p. 120)

Exemplo 19: Artigos definidos – São os artigos **o(s)** e **a(s)**, que definem os substantivos indicando que se trata de seres já conhecidos. Exemplos: **o** anúncio, **a** pergunta, **as** revistas, **os** endereços. (p. 159)

Exemplo 20: Os numerais **um** e **dois** e os que indicam centenas, a partir de **duzentos**, apresentam também forma feminina. Os demais cardinais são invariáveis. Veja: **um** jornal – **uma** revista; **dois** meninos – **duas** meninas; **duzentos** livros – **duzentas** fichas; **cinco** lençóis – **cinco** fronhas. (p. 178)

Uma exceção pode de novo ser considerada a subseção “Construindo o conceito”, na qual, como já exposto antes, há uma tentativa de realizar um processo de conclusão/generalização de regras. O exemplo 21 ilustra esta situação:

Exemplo 21: No 1º quadrinho, a pessoa que fala com Overman diz: “Anote **o** endereço”. Na sua opinião, por que ela empregou **o** e não **um**? (p. 158)

Essa tentativa ocorre por meio de interpretação de tiras, fotos, poemas, histórias em quadrinhos e fábulas. Contudo, embora esses gêneros textuais estejam presentes no livro, na seção “língua em foco” são utilizados somente como pretexto, para que deles possam ser retiradas frases e classificadas palavras (como já ficou explícito nos exemplos anteriores). Desse modo, não há análises quanto às características estruturais e sociocomunicativas destes

gêneros, o que reforça a ideia de uma fragmentação dos eixos de ensino e de um ensino tradicional de gramática.

7. Considerações finais

Levando em consideração as concepções de ensino e de gramática apresentadas por Martelotta (2009) e por Travaglia (2009) e comparando-as com as análises realizadas anteriormente, podemos afirmar que o livro do 6º ano baseia-se, em grande parte, em um ensino prescritivo, concebendo a língua de forma tradicional e estrutural. Em razão disso, muitas das afirmações feitas no Guia do Livro Didático e no Manual do Professor a respeito da coleção *Português: linguagens* não se efetivam, criando certa incompatibilidade entre o que foi pretendido e o que realmente foi elaborado.

Com tudo isso, enfatizamos a necessidade de repensar o ensino de gramática nas escolas. Entendemos que este ensino deva se apropriar de práticas de análise linguística, nas quais sejam destacados os efeitos de sentido dos textos, sejam eles orais ou escritos. Afinal, a língua – enquanto ação interlocutiva situada – está a todo momento sofrendo intervenções e modificações de seus falantes e, desse modo, não pode permanecer estática no tempo.

Referências bibliográficas

BATISTA, A. P. **Uma análise da relação professor e o livro didático**. Monografia de Graduação em Pedagogia. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2011.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo, Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos – PNLD 2014: língua portuguesa – ensino fundamental – anos finais**. Brasília, 2013.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. 6º ano. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

DOMINGUINI, L. Fatores que evidenciam a necessidade de debates sobre o livro didático. In: **V CINFE – Congresso Internacional de Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, maio 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplcinfef/ eventos/cinfef/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/Fatores%20que%20Evidenciam%20a%20Necessidade%20de%20Debates%20sobre%20o%20Livro%20Didatico.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2013.

FREITAS, N. K.; RODRIGUES, M. H. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **DAPesquisa**, Florianópolis, n.3, v. 1, ago. 2007. Disponível em:

<http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/visuais.htm>. Acesso em: 19 set. 2013.

MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** 3.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I. (org.) **[Re] Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008.

SANTOS, C. M. C. **O livro didático do ensino fundamental: as escolhas do professor**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANEXO 1

Questionário com professores de Língua Portuguesa

Prezado(a) professor(a),

Estamos realizando uma pesquisa, vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC/FAPERGS) da Universidade Federal da Fronteira Sul, sobre a adoção, pelas escolas estaduais do município, da coleção *Português: linguagens*, que será utilizada entre os anos 2014 e 2016.

Desde já, agradecemos sua colaboração.

1. Perfil do(a) Professor(a)

1. Qual sua área de formação (curso em nível superior e ano de conclusão)?

P1: Licenciatura Plena em Letras – concluída em 1996.

P2: Letras – Língua Portuguesa e Inglesa com as respectivas literaturas. Ano de conclusão = 1998.

P3: Licenciatura em Letras (curta – 1998; plena – 2001).

2. Possui pós-graduação? Se sim, qual o ano de conclusão?

P1: Sim. Especialização em Ensino-Aprendizagem de Línguas – Inglês; concluída em 2003.

P2: Sim, ano 2005.

P3: Sim, 2003.

3. Há quantos anos você trabalha em educação?

P1: Há vinte anos.

P2: 18 anos.

P3: Há 30 anos.

4. Qual seu tempo de docência?

P1: Vinte anos.

P2: 8 anos.

P3: 30 anos.

5. Em qual(is) escola(s) você atua?

P1: Escola Estadual de Educação Básica Eugênio Frantz e Escola Municipal de Ensino Fundamental Don Pedro II.

P2: Escola Estadual de Ensino Fundamental Sargento Sílvio Delmar Hollenbac e Colégio Estadual Athayde Pacheco Martins.

P3: Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Traezel.

6. Em quais séries e/ou anos você leciona?

P1: 6^o e 7^o anos e 8^a série.

P2: Séries Finais e Ensino Médio.

P3: Nas 6^a séries A e B (9 anos) e na 7^a (8 anos).

7. Que disciplinas você ministra nas escolas anteriormente citadas?

P1: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Alemã.

P2: Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

P3: Língua Portuguesa.

8. Qual sua carga horária semanal (e número de horas em sala de aula)?

P1: Estado – 20h semanais; Município – 22h semanais + 11h (convocação temporária).

P2: 40h/29h em sala.

P3: Carga horária de 20h e em sala, 15.

2. Aspectos relacionados à adoção da coleção *Português: linguagens*

1. Como você utiliza o livro didático em sua aula?

P1: procuro utilizar os textos dos livros sempre que contemplam os gêneros a serem trabalhados na série/ano e também para atividades relacionadas aos conteúdos de forma contextualizada.

P2: Como um instrumento de orientação e complementação didático-pedagógica.

P3: Mesmo sendo só um material de apoio pedagógico, utilizo na maioria das aulas, mas complementando com outro material.

2. Que critérios foram mais relevantes na escolha da coleção adotada?

P1: Selecionamos o livro por oferecer atividades diferenciadas em que os aspectos gramaticais são trabalhados, também, a partir dos textos na seção “Semântica do Discurso”.

P2: Os gêneros abordados, as atividades de compreensão e interpretação de texto e os conhecimentos linguísticos apresentados.

P3: Pelo que me informaram, pela análise dos eixos: de leitura (textos multimodais); produção textual; da oralidade e dos conhecimentos linguísticos. Também por vir acompanhado de CD.

3. Como você percebeu a presença da gramática (análise linguística) na coleção?

P1: Em cada capítulo, os autores procuram contextualizar a gramática, dando ênfase à mesma na construção do texto.

P2: A coleção compreende conteúdos gramaticais partindo de um texto que é explorado, complementando com exercícios de aplicação.

P3: É explorada, em parte, a partir do texto/contexto, mas a maior parte da gramática está na perspectiva bem tradicional.

4. Os autores da coleção afirmam que nela “O estudo da gramática é inovador: toma o texto como objeto de ensino, abordando-o a partir das mais recentes contribuições da Linguística e da Teoria do Discurso.” Você concorda? Por quê?

P1: De fato, são poucos os autores que procuram fazê-lo dessa forma, porém, percebo que o livro ainda é pobre quanto à análise da situação sócio-comunicativa em que os textos são produzidos (público-alvo, contexto e meios de produção e circulação...).

P2: Sim, a gramática está unida ao conhecimento textual e discursivo.

P3: Já respondi na questão anterior.

5. O Guia de Livros Didáticos (PNLD 2014), elaborado pelo MEC e disponível on-line, traz uma resenha das coleções disponíveis para escolha. Você conhece esse guia? Ele teve influência na sua decisão?

P1: Não. A escolha deu-se pela análise dos exemplares recebidos das editoras.

P2: Não nos foi apresentado.

P3: Eu e o prof. X lemos todas as resenhas do Guia. Tínhamos escolhido “Universos - Língua Portuguesa”, mas como as escolas querem unificar o livro...

6. Houve consenso entre os professores de língua portuguesa da sua escola na escolha da coleção? Alguma outra coleção foi cogitada? Se sim, qual?

P1: Não. Uma representante de escola (prof.^a) optava por outra coleção (não lembro o nome), no entanto, aderiu à escolha do grande grupo.

P2: Sim, houve consenso entre os professores.

P3: Já respondi.

7. De forma geral, como você avalia a coleção? Quais são seus pontos fortes?

P1: Gostei da exploração dos aspectos linguísticos feita a partir do texto, pois, infelizmente, durante a minha formação não fui preparada para trabalhar dessa forma.

P2: Das coleções avaliadas esta é a que melhor se aplica. Trabalha a textualidade de maneira clara e precisa utilizando-se de diversos recursos semióticos.

P3: Destaque para análise de textos visuais e de textos compostos de linguagem verbal e imagens; propostas de projetos. Contribuição teórico-metodológica para o uso da coleção (subsídios para o professor).

Artigo recebido em: 25.02.2014

Artigo aprovado em: 29.04.2014

Ensino e aprendizagem de língua inglesa e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

English language teaching and learning and the Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Ludmila Corrêa Pinto Rodrigues*
William Mineo Tagata**

RESUMO: Com a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio no processo seletivo para ingresso nas universidades federais, muito se discute sobre a melhor forma de avaliar o aluno do ensino médio. No caso do inglês, há uma grande preocupação em verificar se o aluno realmente possui as habilidades necessárias na língua, e se a instituição de ensino médio o prepara para desenvolver as habilidades essenciais para o exame, como prevê a Matriz de Referência do ENEM de 2009. Assim, objetivamos investigar as abordagens e materiais adotados em uma escola de ensino médio privada da cidade de Uberlândia, para avaliar de que modo o ENEM influencia as práticas tanto da instituição, como de professores e alunos. Partimos de uma concepção de letramento ideológico proposta por Street (1985), pautada em uma visão culturalmente mais sensível e contextual das práticas educacionais de letramento. Utilizamos esse conceito por acreditarmos que a Matriz para o Exame Nacional do Ensino Médio (2009) enfatiza a relevância do ensino de língua estrangeira no processo de construção da cidadania do indivíduo. Em nossa análise observamos que tanto a instituição quanto a abordagem do professor mostram uma preocupação com a preparação dos alunos para o ENEM, embora haja uma lacuna entre a Matriz Curricular para o Ensino Médio e a forma como esses alunos são preparados tanto para o Exame, quanto para adquirirem a competência na língua inglesa. Além disso, nossos resultados mostram que as práticas de letramento adotadas vão na contramão da

ABSTRACT: With the adoption of *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) in the process of entering a federal university in Brazil, much has been discussed about how to evaluate secondary school students. In the case of English, there is great concern about what abilities these students have and if the institution prepares them to develop essential skills for the exam, as said in the *Matriz Referencial para o ENEM*. Therefore, our objective is to investigate the approaches and materials used in a private secondary school in Uberlândia to evaluate in what ways the *ENEM* influences the institutions, teachers and students' actions. Our research is based on the concept of ideological literacy proposed by Street (s/d) grounded in a more culturally sensitive and contextual vision of literacy practices. This is because we believe that *Matriz Referencial* (2009) emphasizes the relevance of language learning to build the individual's citizenship. Our analysis suggests that both the institution and the teacher prepare their students for ENEM, although there is a gap between the *Matriz* and the way these students are prepared for the exam and for developing language skills. Also, our results show that the literacy practices adopted go against a critical literacy and social engagement proposal.

* Pesquisadora de IC/PIVIC, aluna do curso de Letras no Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e-mail: ludmilacpr@hotmail.com

** Professor adjunto de língua inglesa do curso de Letras no Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e-mail: wttagata@gmail.com

proposta de letramento crítico e de engajamento social.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua inglesa. Exame Nacional do Ensino Médio.

KEYWORDS: English language learning; Exame Nacional do Ensino Médio.

1. Introdução

O ensino de língua inglesa no Brasil tem sofrido significativas e inúmeras transformações desde seu início. Desde o método de gramática e da tradução até o Método Direto, passando pela Abordagem Comunicativa, muito se ganhou e muito se perdeu em termos de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Para Leffa (1999, p.13), o professor parece ser a peça fundamental para a eficácia de uma determinada metodologia de ensino de língua inglesa. Com a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no processo seletivo para o ingresso nas universidades federais, muitos professores de inglês no ensino médio se viram obrigados a repensar essas metodologias, passando a dar menos ênfase ao desenvolvimento da habilidade oral de seus alunos, e concentrando-se na leitura e na escrita, pois o objetivo do Exame Nacional do Ensino Médio é avaliar o conhecimento do aluno em língua inglesa nessas habilidades. Ao mesmo tempo, há uma concepção mais global do processo educacional, já que não se pode mais pensar em uma aprendizagem isolada de fatores sociais, culturais, políticos e ideológicos, e essa concepção reafirma a importância da língua estrangeira, principalmente a língua inglesa, na formação dos alunos das escolas regulares do ensino médio.

A adoção do ENEM no processo seletivo tem ocorrido desde 2009, tendo a língua estrangeira como objeto de avaliação a partir de 2010. De acordo com o MEC, os objetivos principais da adoção do exame são democratizar o acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação do ensino médio. Além dessas questões político-educacionais, o exame busca, de acordo com a Matriz de Referência para o ENEM 2009, estimular a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento da consciência social, criatividade, abertura para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo. Segundo o documento, os alunos do Ensino Médio devem possuir habilidades cognitivas comuns a todas as áreas de conhecimento e “dominar linguagens, compreender fenômenos, construir argumentação, elaborar propostas, aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida, conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (BRASIL, 2009), entre outras habilidades.

Portanto, indagamos neste trabalho: será que o ensino de língua inglesa em uma instituição privada de Ensino Médio se baseia na Matriz? Será que os alunos dessa instituição encaram a língua estrangeira como instrumento para sua formação como cidadãos? E, se não, como é a abordagem do ensino de inglês e qual é o papel do professor no processo de ensino aprendizagem em sala de aula?

Nesta pesquisa, objetivamos investigar estudantes de língua inglesa do Ensino Médio de uma instituição privada da cidade de Uberlândia, no que se refere às práticas adotadas em sala de aula tanto por parte da instituição como por parte do professor. E o mais importante, qual é o papel que a língua inglesa exerce na formação desse aluno como disciplina importante no seu processo de formação e construção de conhecimento. Além disso, na perspectiva de quatro turmas de estudantes do Ensino Médio, a partir da coleta de dados feita na instituição, buscamos:

- Observar como é ensinado o conteúdo de língua inglesa e como a partir dele é feita a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio;
- Analisar como o aluno se posiciona com relação a seu próprio aprendizado e como a língua estrangeira contribui para sua formação;
- Identificar quais os aspectos mais marcantes nas práticas adotadas e contrastá-los com as propostas dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio.

Nas próximas seções apresentaremos a fundamentação teórica e a metodologia, seguidas da análise de dados. Finalmente, tecemos as considerações finais da pesquisa a partir dos resultados obtidos.

2. Matriz de Referência para o ENEM 2009

A Matriz Referencial para o Exame Nacional do Ensino Médio serve como uma orientação para a elaboração das práticas adotadas nas instituições de ensino médio. Além de destacar a importância da língua inglesa, a Matriz atribui à língua estrangeira um caráter transformador e de total relevância para a formação do aluno como cidadão de sua sociedade.

De acordo com esse documento, os objetivos do exame seriam de avaliar as competências características do estágio atual do aluno do Ensino Médio. Na proposta, a visão de cidadania como processo heterogêneo permite vislumbrar o potencial do letramento de transformar a realidade do aluno. Admite-se que o conceito de cidadania é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que “ser cidadão” envolve uma compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa ocupa na sociedade. Podemos observar que a Matriz é tecida de

maneira a contribuir com a formação desse aluno não só para processos seletivos como o ENEM, mas para a sociedade na qual ele está inserido e é ser atuante, participante, sujeito a influências desse ambiente, mas também capaz de modificá-lo.

A aprendizagem de língua estrangeira está diretamente ligada ao processo de globalização e, como tal, tem papel crucial no processo de construção de conhecimento, de maneira a trazer o global para o local, ou seja, as práticas de ensino e aprendizagem devem refletir a realidade local de seu aprendiz, incluindo-o como membro de sua sociedade. Para a Matriz de Referência para o ENEM, um projeto de inclusão seria uma forma desse aluno dialogar com as diversas culturas com as quais está em contato, sem abrir mão de sua própria identidade cultural.

Resta saber se essas propostas se refletem nas práticas adotadas no ensino de inglês nas escolas regulares de ensino médio. Caso contrário, corre-se o risco de homogeneizar a aprendizagem e dissociá-la de sua realidade sociocultural, promovendo o ensino da língua como um artefato abstrato e imutável.

3. Letramento crítico e a aula de leitura

Materiais e ferramentas instrucionais podem oportunizar ao aluno o aprendizado dos aspectos socioculturais e políticos de uma língua estrangeira. Por isso, muitos estudos sobre letramento foram dedicados a quais materiais e procedimentos devem ser utilizados para esse fim.

Para Jordão (N/A), a partir da década de 80 o termo letramento “passou a ser usado em referência a práticas de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”. A partir daí, entrou em voga a ideia de que o letramento praticado na escola deve levar em conta os aspectos sociais e culturais da língua e do contexto em que o aluno está inserido.

Jordão (N/A) também salienta uma distinção entre duas posições características das propostas de letramento apresentadas desde então, que a autora identifica como “letramento crítico” e “pedagogia crítica”.

No letramento crítico, a língua é vista como instrumento social na construção de sentidos, que posiciona o aluno como sujeito de sua aprendizagem e como cidadão no mundo. Esses sentidos, segundo a autora “não são dados por uma realidade independente do sujeito: eles são *construídos* na cultura, na sociedade e na língua”. A língua se torna um espaço

ideológico no qual o aluno assume uma posição e a partir dela modifica sua realidade ao construir novos sentidos. Por outro lado, na pedagogia crítica, segundo a autora, “o professor é quem conhece e ensina o funcionamento *ideológico* da língua, ou seja, os mecanismos codificados nas estruturas linguísticas para ocultar a intenção real do autor. O bom aluno é aquele capaz de trilhar o caminho indicado por seu professor”. Trata-se, portanto, de uma visão de língua e de letramento mais prescritiva, segundo a qual o professor é o principal detentor de um conhecimento capaz de guiar o aluno no processo de desenvolvimento de uma consciência crítica.

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que a sala de aula deve ser um ambiente estimulante e capaz de fornecer subsídios para que o aluno formule conceitos e reflexões sobre sua aprendizagem. Nesse sentido, o ensino de língua inglesa calcado em uma proposta de letramento crítico nos parece mais adequada para estimular esse tipo de ambiente na sala de aula em tempos atuais, caracterizados, segundo Souza (2007), pela heterogeneidade das narrativas e pelo hibridismo cultural. Para o autor, atualmente “a história passa a ser contada a partir de uma perspectiva local”, sendo necessário levar em consideração o caráter local e situado de nossas narrativas.

Em sala de aula, Souza (2011) acredita que a valorização da perspectiva local das narrativas pode favorecer modos de ensinar e aprender focados no aluno enquanto agentes ou construtores de conhecimento, capazes de atribuir sentido à sua própria aprendizagem. Ao professor, cabe o papel de mediador nesse processo de construção de sentidos, ajudando o aluno a dar um passo além da simples decodificação de sentidos do texto, considerando seu próprio contexto de leitura e realidade sociocultural ao interpretar e atribuir sentidos ao texto. Em uma aula de línguas tradicional, Souza assevera que “o texto é sempre lido em termos de seu contexto de produção, como se o contexto de produção definisse o significado e o valor do texto e como se o papel do leitor fosse descobrir o que o autor quis colocar no texto” (2011, p.291). Em outras palavras, a pergunta “o que o autor do texto quis dizer aqui?” acaba direcionando todo o trabalho de leitura, voltado para a recuperação das intenções e sentidos originais do autor. Em contrapartida, sendo o ENEM uma prova voltada à interpretação de textos, cabe ao professor estipular uma abordagem voltada para a leitura, de forma a encorajar o aluno a construir o sentido do texto considerando o seu próprio contexto de aprendizagem, e os ambientes pelos quais o aluno já passou ou dos quais faz parte.

O ensino de inglês em uma perspectiva de letramento crítico parece coadunar-se com uma proposta de letramento ideológico conforme idealizada por Street (1985). Para Street, o letramento ideológico envolve o uso da língua enquanto uma prática social; nessa perspectiva, os professores são facilitadores que interagem com seus estudantes, encorajando-os a participarem ativamente na sociedade, e se apropriarem de diversas formas de letramento, sendo-lhes possível alterar suas posições nas relações de poder.

4. Metodologia

Nossa pesquisa, de cunho etnográfico, aconteceu em uma escola regular de ensino médio da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, junto a estudantes que cursam a disciplina de língua inglesa, além de um professor que a ministra no local de pesquisa.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos um questionário entregue aos alunos, com a finalidade de investigarmos de que maneiras os alunos utilizam e avaliam as habilidades desenvolvidas em sala de aula, os materiais utilizados pela instituição e a influência do ENEM nas práticas de aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Além disso, também tivemos a oportunidade de observar algumas aulas de inglês ministradas pelo professor responsável pela disciplina.

Nosso principal instrumento de coleta de dados, então, consistiu de um questionário dividido em três partes. A primeira, “Considerando o seu contato com a língua inglesa” objetiva estabelecer as habilidades que o aluno de Ensino Médio possui em língua inglesa e como essas habilidades são exploradas em sala de aula. A segunda parte, “Considerando o material didático” estabelece perguntas acerca de quais materiais são utilizados, se eles são de fácil entendimento e se questões do ENEM estão presentes nesses materiais. Na última parte, “Considerando o ENEM”, buscamos saber qual é o papel do ENEM nas práticas adotadas por esse aluno dentro e fora do ambiente de sala de aula. De posse desses dados conduzimos uma análise qualitativa com base também na observação de aulas.

5. Análise dos dados

Neste primeiro momento, tabulamos as questões fechadas referentes a primeira parte do questionário e comparamos as respostas dos alunos com as ações observadas durante a pesquisa de campo. O questionário foi respondido por 27 alunos.

Quadro 1: Considerando o seu contato com a língua inglesa, responda:

Inter. – Intermediário

C. Oral – Compreensão Oral

Você já teve contato com a língua inglesa fora da escola?	Sim	Não		
Respostas:	25	2		
Média de tempo de estudos: 9,2 anos por aluno				
Qual é o seu nível de leitura	Fluente	Avançado	Intermediário	Básico
Respostas:	7	12	8	0
Qual é o seu nível de escrita?	Fluente	Avançado	Inter.	Básico
Respostas:	6	11	9	1
Qual é o seu nível de fala?	Fluente	Avançado	Inter.	Básico
Respostas:	7	10	10	0
Qual é o seu nível de compreensão oral?	Fluente	Avançado	Inter.	Básico
Respostas	8	12	7	0
Você utiliza as habilidades acima fora da escola?	Sim	Não		
Quais? Leitura (16) > C. Oral (14) > Fala (11) > Leitura (10)	27	0		
Qual(is) destas habilidades é mais utilizada(s) em sala de aula?	Leitura	Escrita	Fala	C. Oral
Respostas:	17	2	2	14
Qual(is) destes materiais você utiliza em casa para aprender Inglês?	Internet	Livros	Filmes	Textos
Respostas:	20	7	17	8
Se outros, quais? Vídeos e séries.				

A maioria dos vinte e sete alunos respondeu que já possuía contato com o inglês, o que sugere que questões linguísticas não formam barreiras para sua aprendizagem. Ao responder sobre o estudo da língua inglesa, a média das respostas dos vinte e sete alunos ficou de 9,2 anos por aluno, ou seja, a maioria desses alunos já possui condições para se posicionar criticamente em relação ao conteúdo trabalhado.

Porém, nas aulas observadas, foi constatado que não se levam em conta os conhecimentos prévios dos alunos, tanto no que se refere à estrutura da língua, quanto aos aspectos de interpretação e relação de sentidos dos textos apresentados pelo professor. Por exemplo, em uma das aulas observadas, baseada em um texto intitulado “The Weather Man” (ver atividade 1 no anexo), o professor inicia a aula com a tradução do título. O professor procede à leitura, em voz alta, do primeiro parágrafo, sem dar tempo para a leitura individual

do aluno ou mesmo a discussão do texto. Durante a leitura, o professor traduz palavras que ele considera de difícil entendimento para o aluno como “banal”, “boring”, “supply” and “forecasts”, embora nenhum aluno houvesse esboçado nenhuma dificuldade com vocabulário. No final da atividade o professor vai direto para a resposta correta da questão de múltipla escolha, sem dar ao aluno algum tempo para tentar identificar a resposta adequada ou sequer ter a chance de errar e identificar seu erro.

Através do quadro 1, percebemos que os níveis de leitura, escrita, fala e compreensão oral também são apontados pela maioria como fluente, avançado ou intermediário, sendo que apenas 1 aluno considerou sua habilidade de escrita como básica. Por esse levantamento, podemos observar uma discrepância entre os altos níveis de proficiência dos alunos e a metodologia utilizada em sala de aula pelo professor, já que o foco é dado para a leitura baseada na tradução de textos de provas anteriores do ENEM. Apesar de quase a totalidade dos alunos possuírem habilidades prévias para relacionarem, organizarem ideias e discutirem o texto, suas habilidades não são aproveitadas. Por exemplo, na atividade 2 do anexo, elaborada pelo professor, o mesmo se encarrega de selecionar e traduzir palavras consideradas “chave”, como “breakthrough”, cujo desconhecimento, segundo ele, seria um empecilho para a realização do exercício. Depois da tradução da palavra o professor segue direto para as questões sem discutir o texto.

Pela análise de como as atividades foram trabalhadas, até o momento podemos perceber que há uma preocupação em fazer com que o aluno absorva vocabulário isolado e utilize técnicas para tentar responder as questões. Durante a observação de aulas, constatou-se que o professor mal aproveitou as habilidades de leitura, oralidade e compreensão oral de seus alunos, por mais que as atividades o possibilitassem. Parece-nos que o foco foi no treinamento, através da exposição ao maior número possível de questões do ENEM ou similares. Lembrando o propósito da Matriz para o ENEM de valorizar a cognição do aluno a partir de atividades contextualizadas que estimulem a criatividade e o engajamento do aluno, não há como não perceber o contraste das propostas com as atividades observadas em sala de aula no Ensino Médio.

Podemos avaliar também que o material serve para reafirmar a posição de poder do professor sobre os alunos, cujo conhecimento não é levado em consideração pelo professor, que apenas deposita vocabulário e ensina estratégias para o aluno ser capaz de responder a questão em poucos segundos, mesmo sem ter lido o texto.

No item do questionário relativo à prática de habilidades fora de sala de aula, todos os alunos responderam que, fora do ambiente escolar, usam recursos como livros, *internet*, filmes, séries e textos para aprender ou para manter contato com a língua inglesa. De acordo com Freire (2006, p.61), o professor deve saber respeitar a autonomia e a identidade do educando, numa prática coerente com esse saber. Neste caso, apesar de os alunos ativamente buscarem outros ambientes e meios de aprendizagem da língua, pouco é feito no sentido de explorar essa autonomia ou utilizar o conhecimento prévio do aluno, como podemos observar no excerto do diário da fala do professor: “O ENEM valoriza a decoração e a memorização, portanto anotar e decorar é a melhor forma de se sair bem”.

A figura do professor nesse primeiro momento é a de transmissor de informação, ou possuidor de um conhecimento superior ao do aluno, permitindo-lhe extrair as informações do texto e chegar às respostas “certas”, de acordo com o gabarito das provas do ENEM. Por exemplo, na observação das aulas, pude verificar que o professor selecionava as partes dos textos a serem traduzidas ou simplesmente ignoradas pelo aluno, por não levarem à descoberta da resposta certa. Essa figura do professor caracteriza aquilo que Freire (2006) chamou de “educação bancária”, segundo a qual o professor se posiciona como responsável pela *transmissão* de conhecimento, enquanto o aluno passivamente o recebe e o aplica.

Passemos à análise das respostas obtidas para o segundo questionário.

Quadro 2: Considerando o material didático, responda:

O livro utilizado possui material atual?	Sim	Não		
Respostas:	26	1		
O livro didático é de fácil entendimento?	Sim	Não		
Respostas:	26	1		
Como você avalia o livro didático de língua inglesa?	Ótimo	M. Bom	Bom	Regular
Respostas:	4	8	15	0
Qual é a frequência em que são abordadas no livro questões do ENEM?	Sempre	Às vezes	Pouco	Nunca
Respostas:	12	12	2	1
O livro didático é suficiente para seu aprendizado em sala de aula?	Sim	Não		
Respostas:	13	14		
Você utiliza materiais complementares fora o adotado em	Sim	Não		

sala de aula?				
Respostas:	12	15		
Quais? Livros, dicionários, internet e gramáticas				

Na pesquisa sobre o material, elaborado com questões anteriores do ENEM quase todos os alunos o consideraram atual e de fácil entendimento, levando-nos a concluir que o material e por conseguinte o exame traz para a sala de aula questões pertinentes à realidade deste aluno e o coloca em contato com fatos atuais do seu contexto sociocultural. Porém, a questão seguinte expõe uma contradição; instado a avaliar o livro didático muitos alunos o avaliaram como sendo muitos alunos avaliaram o livro como sendo “muito bom” e “bom” e 4 o avaliaram como “ótimo”. No entanto metade dos alunos não consideram o aprendizado baseado apenas no livro didático suficiente, o que sugere haver um desejo, por parte dos alunos, por materiais diversos e diferentes das utilizadas em sala de aula.

Para Paiva (s/d), “apesar de todos os materiais e todo os recursos gratuitos na web, espera-se, também, que o professor seja capaz de adaptar e complementar o livro adotado, e até mesmo, de produzir material didático para seu contexto específico”. Considerando que esses alunos possuem habilidades consideradas por eles mesmos como fluentes e avançadas, caberia ao professor explorar a língua através de atividades contextualizadas que os façam refletir criticamente sobre os textos, de modo a construir e debater possíveis interpretações sobre eles. Devemos levar em consideração que o ensino de uma língua estrangeira não deve apenas preparar o aluno para testes futuros, mas para incentiva-lo a utilizar a língua para se posicionar na sociedade.

Em seguida faremos uma análise das respostas para as questões relativas ao exame.

Quadro 3: Considerando o ENEM, responda:

Você considera que as questões do ENEM avaliam suas habilidades em Língua Inglesa?	Sim	Não		
Respostas:	14	13		
Você considera as questões do ENEM interessantes e/ou relevantes?	Sim	Não		
Respostas:	17	10		
Como você avalia a prova de Língua Inglesa do ENEM?	Ótima	Boa	Fraca	Ruim
Respostas:	2	15	10	0
As questões do ENEM ajudam no aprendizado de Língua Inglesa?	Sim	Não		

Respostas:	10	17		
Você utilizaria o material do ENEM para aprender Língua Inglesa? Por	Sim	Não		
Respostas:	4	23		

A prova de língua inglesa do ENEM foi considerada “boa” por 15 alunos e “fraca” por 10. Essa avaliação dos alunos contraria toda a proposta da Matriz, cujo objetivo é fazer com que o aluno seja capaz de recontextualizar o conteúdo, dando um novo significado ao texto a partir desse conteúdo. Segundo a Matriz, não se trata apenas de conseguir resolver as questões do teste, mas de levar o aluno a integrar e organizar suas informações de maneira a compreender como os sentidos são formados no texto e construir as suas próprias interpretações.

Pela observação em sala de aula, posso afirmar que a abordagem do professor e até mesmo a importância que a instituição dá ao teste não levam em conta os princípios da Matriz para promover um ensino crítico da língua inglesa, conforme idealizado no documento. Tal impressão foi reforçada pelo depoimento dado pelo diretor da instituição que, ao visitar uma das aulas a que estive presente, disse aos alunos: *“A nota (na disciplina) não é importante pois vocês já são pré universitários, nota é coisa de colegial”*. Isso quer dizer que o que importa não é aprender a língua inglesa, ou através dela ser capaz de se posicionar criticamente no mundo enquanto cidadão, mas simplesmente passar no exame.

6. Considerações finais

Considerando a proposta da Matriz de Referência para o ENEM de 2009, acredita-se que o aluno do ensino médio, durante seu percurso na vida escolar, seja capaz de utilizar a língua estrangeira de maneira a contribuir para sua compreensão do contexto educacional e de mundo.

A Matriz aponta competências que são exigidas desses alunos para lidarem com as questões do ENEM e essas competências vão de encontro a uma abordagem mais crítica do uso da língua para que eles possam se colocar e reconhecer posicionamentos dentro de um contexto social em que estão inseridos. Porém, como pudemos observar, o que ocorre nas práticas no ensino de língua inglesa na instituição de ensino médio observada é a adoção de um Letramento Autônomo que, segundo Street (1985) nada mais é que “letrar” iletrados, capacitando-os a simplesmente codificar e decodificar textos, de maneira acrítica, indiferente à cultura do outro,

sem levar em conta a bagagem que o aluno traz para a sala de aula e desconsiderando seu contexto de aprendizagem nas práticas educacionais no ensino médio.

Tendo em mente a distinção entre pedagogia crítica e de letramento crítico, podemos afirmar, a partir da análise dos dados obtidos neste trabalho, que a escola em questão faz uso de práticas educacionais identificadas com a pedagogia crítica, ou seja, a instituição modela o ensino de maneira a homogeneizar a aprendizagem sem levar em consideração a multiplicidade de contextos necessários à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Portanto, podemos concluir que apesar das propostas da Matriz esperarem do aluno maior autonomia e criticidade com relação ao seu aprendizado, as práticas de ensino de inglês observadas nessa escola de ensino médio se caracterizam por uma preocupação quantitativa, ou seja, de aprovação do maior número possível de alunos no ENEM, ao invés de qualitativa, não se preocupando com a formação do seu aluno para além da aprovação no ENEM, e nem aproveitando o ENEM como ferramenta para a construção e formação crítica desse aluno.

Referências bibliográficas

BRASIL. Enem, Novo Enem. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=310&msg=> Acesso em: 21 out. 2012.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. "Linguística Aplicada, Aplicação de Linguística e Ensino de Línguas", In: **Anais do III, Seminário Integrado de Ensino de Línguas e Literatura**. Porto Alegre: PUC-RS e Centro Yázigi de Educação e Cultura, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n.4, p.13-24,1999.

LEFFA, V. J. **A universidade e sua influência no ensino de 1º e 2º graus**: a experiência da UFRGS. Trabalho apresentado na 47ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. São Luis, 09-14 de agosto de 1995, p.176. (Resumo).

LEFFA, V. J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UnB, 2003, p. 225-250.

LEFFA, V. J. Metodologia no ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 211-236.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco?. In: MACIEL & ROCHA (orgs). **Ensino de Língua Estrangeira, Formação Cidadã e Tecnologia** (no prelo). s/d.

PAIVA, V. L. M. **História do material didático**. (UFMG/CNPq/FAPEMIG), s/d.

SILVA, E. M.; ARAÚJO, D. L. **Letramento**: um fenômeno plural. RBLA, Belo Horizonte, v.12, n.4, p.681-696, 2012.

SOUZA, L. M. T. M. CMC, hibridismo e tradução cultural: reflexões. In: **Trabalhos em linguística aplicada**. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, n.46 (1), p.1-38, jan/Jun. 2007.

SOUZA, L. M. T. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: Métodos ou Ética. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. **Formação “Desformatada”** Práticas com Professores de Língua Inglesa. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada, vol. 15. Campinas, SP: Pontes editores, 2011.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

STREET, B. V. **Social Literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995a.

STREET, B. V. Introduction. In: STREET, B. V. **Literacy and development**: ethnographic perspective. London: Routledge, 2001. p. 1-17. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.4324/9780203468418>

Anexo

Inglês

Material Complementar

01 Leia o texto a seguir sobre "The Weather Man", extraído da prova do ENEM 2010 e responda à questão que segue:

THE WEATHER MAN

They say that the British love talking about the weather. For other nationalities this can be a banal and boring subject of conversation, something that people talk about when they have nothing else to say to each other. And yet the weather is a very important part of our lives. That at least supply weather forecasts for much of the world.

Speak Up. Ano XXIII, nº 275.

Ao conversar sobre a previsão do tempo, o texto mostra

- o aborrecimento do cidadão britânico ao falar sobre banalidades.
- a falta de ter o que falar em situações de avaliação de línguas.
- a importância de se entender sobre meteorologia para falar inglês.
- as diferenças e as particularidades culturais no uso de uma língua.
- o conflito entre diferentes ideias e opiniões ao se comunicar em inglês.

02 Leia o texto abaixo e responda adequadamente:

HE MAKES
FORMULA ONE
HAPPEN
WITH ENERGY,
DRIVE AND VISION.
SO DO WE.

Bernie Ecclestone runs the world's most prestigious sport. One season, five continents, 12 teams and over half a billion fans worldwide, it means compromise is not an option. And it means that speed, teamwork and precision are essential. That's why the man at the top demands the best. And that's why he chose to be the official partner of F1, ensuring that the street sport is delivered across the globe.

www.f1-grandprix.com/F1

EXPERIENCE. SHARPLY DELIVERED. **DHL**

ENEM.01.11.00-H

01 Assinale a opção que preenche corretamente a lacuna () e que indica o tipo de serviço ofertado pelo anunciante.

A () sports B () environmental C () logistics D () finance
E () economy

02 Assinale uma característica, associada à Fórmula 1, que NÃO foi considerada como essencial pelo anunciante.

A () velocidade B () compromisso C () precisão
D () exigência E () trabalho em equipe

03 Escolha o termo cuja função gramatical e significado se aproximam do vocábulo drive, na chamada do anúncio.

A () comandar B () percurso C () dirigir D () dirigente
E () determinação

04 O texto informa que Bernie Ecclestone

A () administra a Fórmula 1. B () é um esportista famoso.
C () é um piloto prestigiado na Fórmula 1. D () tem prestígio em todo o mundo.
E () é um dos diretores da empresa anunciante.

Considere o texto a seguir para responder às questões 5, 6 e 7.

Year 2060: The search for a breakthrough technology to solve climate change continues.

GOCOMICS. SET A LAUGH

05 A palavra breakthrough, na charge, tem o mesmo sentido de

- customary.
- inept.
- conventional.
- innovative.
- ordinary.

06 A mensagem transmitida pela charge NÃO denota

- crítica.
- lentidão.
- arrependimento.
- ironia.
- evolução.

Artigo recebido em: 28.02.2014

Artigo aprovado em: 06.05.2014

A compreensão inferencial de anáforas associativas por meio de *frames*

Inferential comprehension of associative anaphora through frames

Lucilene Bender de Sousa*

RESUMO: Neste artigo, buscamos explicar o processo cognitivo inferencial que ocorre na compreensão de anáforas associativas por meio de referenciais da Psicologia Cognitiva e da Linguística do Texto. Inicialmente, apresentamos o modelo de compreensão em leitura que adotaremos para a análise e sua articulação com a teoria dos *frames*. Em seguida, explicamos os conceitos de inferência e anáfora associativa. Por fim, analisamos em textos de que forma ocorre o processo de inferência da anáfora associativa à luz do modelo de compreensão e da teoria dos *frames*.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão. Anáfora associativa. Inferência *Frames*.

ABSTRACT: This paper explains the cognitive process of inference that occurs in the comprehension of associative anaphora through the Cognitive Psychology and the Text Linguistics theoretical framework. First, it presents the reading comprehension model used to analyze data and its articulation with the theory of frames. Then, it explains the concept of inference and associative anaphora. Finally, it analyzes the process of inference of associative anaphora in texts guided by the reading comprehension model and the theory of frames.

KEYWORDS: Comprehension. Associative anaphora. Inference. Frames.

1. Compreensão em leitura e teoria dos *frames*

A compreensão em leitura conforme o modelo ilustrado (PERFETTI, 1999) depende de inúmeros processos cognitivos que envolvem tanto o conhecimento linguístico quanto o conhecimento de mundo. Os processos descendentes, do tema para a palavra, e os ascendentes, da palavra para o tema, interagem influenciando-se mutua e simultaneamente. Interessam-nos, neste artigo, especialmente os processos de representação textual, modelo situacional e inferência, que são diretamente influenciados pelo conhecimento de mundo.

* Doutoranda em Letras/Linguística na PUCRS com bolsa PROSUP/CAPES. Mestre em Letras - Leitura e Cognição pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC.

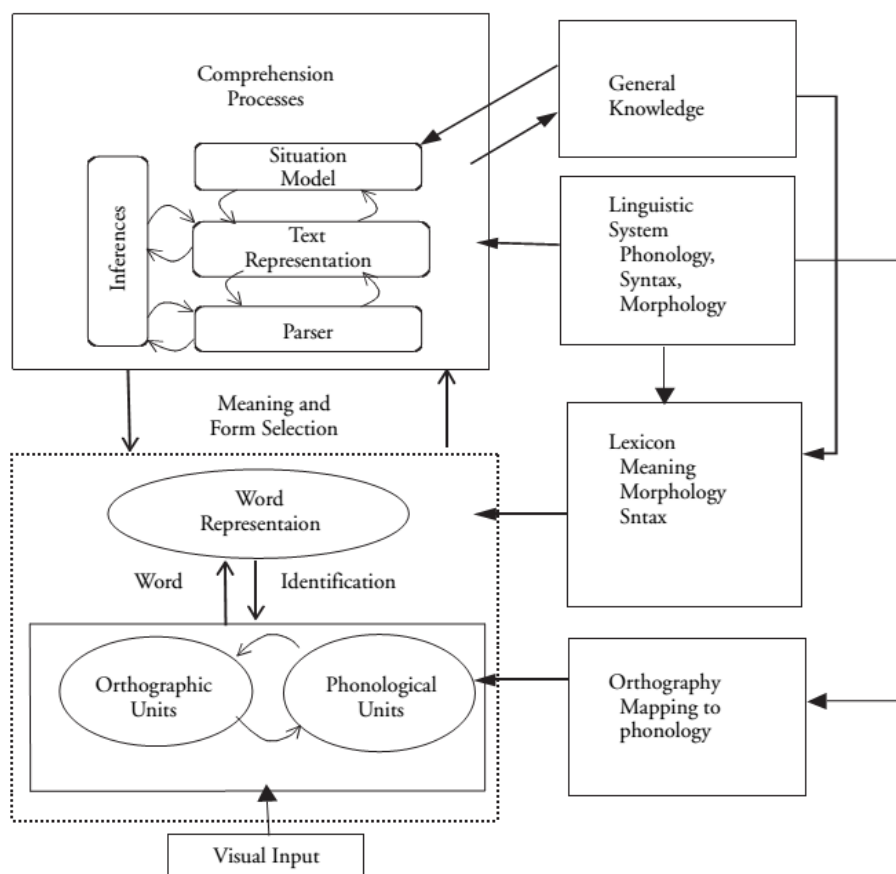


Figura 1: os componentes da compreensão em leitura (PERFETTI, 1999, p. 169)

Na Figura 1, vemos os vários os componentes da compreensão em leitura. À direita, estão os conhecimentos linguísticos e o conhecimento de mundo que dão suporte para todas as etapas do processamento da leitura. À esquerda, estão as duas principais etapas. A mais básica é o processamento da palavra, que envolve o mapeamento de unidades ortográficas e fonológicas para a identificação da representação da palavra. A etapa seguinte envolve a compreensão de unidades semânticas maiores, sendo composta de quatro processos principais: realização do *parser* sintático, construção da representação textual, construção do modelo situacional e realização de inferências. Ao observar o modelo, é importante atentar para o sentido das flechas, pois algumas são recursivas, ou seja, indicam processos que se influenciam mutuamente. Interessamos neste artigo explorar uma pequena parte desse modelo, a forma como o conhecimento de mundo colabora para a realização do processo inferencial, especificamente, na inferência de anáforas associativas. Examinar de que forma ocorre esse processo, ajuda-nos a entender como o leitor constrói o modelo de representação textual e, portanto, como compreende o texto.

Segundo Kintsch (1998), à medida que o leitor avança na leitura de palavras e frases, ele constrói uma representação mental do sentido do texto. Para que haja compreensão, essa representação precisa ser integrada ao modelo situacional, ou seja, ao conhecimento de mundo que o leitor tem sobre a temática do texto. Se o leitor não tiver conhecimento suficiente sobre o assunto, certamente, terá dificuldades de compreensão, pois, muitas vezes, o texto não explicita conteúdos que o provável leitor já conhece, assim, o autor deixa brechas, conteúdos implícitos, que só podem ser preenchidas por meio do conhecimento prévio.

A teoria dos *frames* relaciona-se com esse modelo de leitura porque busca explicar como representamos os conhecimentos. *Frame* é uma estrutura da memória que contém informação sobre situações estereotípicas (MINSKY, 1975, p.1), como jantar em um restaurante, ir à praia, estudar em uma biblioteca etc. Ele se organiza em uma rede de nós e relações que contém terminais por meio dos quais as informações secundárias se ligam à principal. Os *frames* podem se agrupar uns aos outros formando sistemas que compartilham informações dos terminais. “Diferentes *frames* de um sistema descrevem a cena de diferentes pontos de vista” (ibid, p. 22). Esses terminais são preenchidos inicialmente por informações padronizadas, mas, podem ser modificados à medida que se expandem os conhecimentos sobre o *frame*.

No que se refere ao discurso, a teoria dos *frames* busca superar a dicotomia sintaxe/semântica por meio de uma perspectiva mais ampla, já que a compreensão do discurso envolve a compreensão de estruturas maiores do que frases. Minsky (1975, p.26) explica que “primeiro tentamos encaixar a nova informação em uma estrutura de história comum”¹. Todos os leitores possuem um *frame*, uma superestrutura da narrativa composta pelos terminais: situação, complicação, resolução, avaliação e moral (VAN DIJK, 1980). Esses terminais são categorias vazias que vão sendo preenchidas ao longo da leitura. “À medida que as frases são entendidas, as subestruturas resultantes devem ser transferidas para uma ‘cena-moldura’ criada para construir um quadro maior”². Essa descrição da ‘cena-moldura’ assemelha-se muito ao que Kintsch chama de modelo situacional. O sentido das partes deve ser integrado para a construção de um todo, de uma situação, de uma cena, de um *frame*, enfim, de uma estrutura coerente de sentido.

¹ “First we try to fit the new information into the current story-frame.”

² “As sentences are understood, the resulting substructures must be transferred to a growing "scene-frame" to build up the larger picture.”

Minsky (1975, p. 27) afirma que “o discurso reúne uma rede de estruturas e subestruturas instanciadas”³. Dessa forma, o conceito de *frames* mostra-se bastante amplo e pode ser aplicado a vários níveis diferentes de informação. O autor cita quatro níveis: *frames* sintáticos de superfície, *frames* semânticos de superfície, *frames* temáticos e *frames* narrativos. O nível narrativo assemelha-se ao de superestrutura textual (VAN DIJK, 1980; BONINI, 1999) que, inicialmente, foi criada para descrever a estrutura cognitiva da narrativa e, posteriormente, se expandiu para outras tipologias textuais. Neste artigo, interessa-nos os *frames* temáticos que se referem a temas ou situações. São eles que nos ajudarão a explicar como o leitor consegue inferir o referente da anáfora associativa presente nos textos.

Além de *frames* temáticos, outros nomes como *scripts*, *schema*, *schemata*, são dados ao que Ross (1975) chama de “estruturas de expectativas”. Essas estruturas organizam os conhecimentos culturais provenientes de nossas experiências, sendo utilizadas para fazer previsões e relações entre novas informações (TANNEN, 1979). Portanto, embora recebam nomes diferentes, todos os termos se referem a um conceito semelhante, ou seja, o uso de estruturas organizadas de eventos ou informações já conhecidos para prever o conteúdo do texto.

Schank e Abelson (1975, p.151) definem *script* como “uma sequência predeterminada de ações que definem uma situação já conhecida”⁴. Quando lemos uma palavra ou frase, ativamos em nossa memória *frames* ou *scripts* que contêm um conjunto de informações a elas relacionadas, criando, dessa forma, expectativas sobre o que virá no texto. Os autores explicam que os “*scripts* permitem fazer referências a objetos contidos neles como se esses objetos já tivessem sido mencionados previamente”⁵. Eles esclarecem tal afirmação com o seguinte exemplo⁶: “João foi ao restaurante. Ele pediu hamburger e coca-cola. Ele pediu à garçonete a conta e as sobras.” Apesar de não ter sido previamente citada, a garçonete aparece como se já fosse conhecida pelo leitor. Os pesquisadores argumentam que a palavra ‘restaurante’ ativa na memória o *script* desse local, contendo assim todas as informações a ele relacionadas: comida, bebida, menu, garçom/garçonete, conta, gorjeta, etc. Essa ativação prévia permite que o leitor

³ “a discourse assembles a network of instantiated *frames* and *subframes*.”

⁴ “a script is a predetermined, stereotyped sequence of actions that define a well-known situation.”

⁵ “references to objects within them just as if these objects had been previously mentioned.”

⁶ “John went into the restaurant. He ordered a hamburger and a coke. He asked the waitress for the check and left.”

crie expectativas, prevendo as próximas palavras e frases. É justamente por meio desse processo que ocorre a compreensão da anáfora associativa que veremos a seguir.

2. Inferência e anáfora

A inferência é o processo cognitivo por meio do qual o leitor acessa significados implícitos ou gera novos significados que serão integrados à compreensão global do texto. Conforme Trabasso (1981, p.60-62), a inferência desempenha as seguintes funções durante a compreensão da leitura:

- a) Resolução de ambiguidade de palavras.
- b) Resolução de referente nominal e pronominal.
- c) Identificação dos contextos para frases.
- d) Estabelecimento de *frameworks* para a interpretação.
- e) Previsão de eventos: causas e consequências, reações emocionais.
- f) Reconhecimento de eventos incongruentes.

A inferência pode ter duas fontes de informação: o texto e o conhecimento prévio do leitor (CHICALANGA, 1992). Essas duas fontes podem originar diferentes processos cognitivos de busca de informação: a recuperação de informação já existente na memória do leitor; e a geração de informação nova a partir do texto. O seguinte quadro ilustra os processos:

Quadro 1 - Processos de inferência.

	Recuperação	Geração
Processos Automáticos	A Inferências ponte, associações elaborativas	C Inferências transitivas em domínio familiar
Processos Controlados	B Busca por conhecimento ponte	D Inferência lógica

Fonte: Traduzido e adaptado de Kintsch (1998, p. 189).

No quadro, chamamos atenção para as inferências associativas. Elas são descritas como processos automáticos que não geram informações novas, mas, que recuperam informações da memória. Conforme o que vimos na teoria dos *frames*, a memória organiza as informações em estruturas e subestruturas que representam situações estereotípicas. Portanto, o leitor busca preencher as brechas do texto por meio do processo de recuperação de informações contidas

nos *frames*. Esse processo é o que denominamos de inferência associativa, fundamental para que ocorra a compreensão da anáfora associativa e do texto.

A anáfora pode ser conceituada, de maneira geral, como um mecanismo textual para a retomada de referente. Segundo Apothéloz (2003, p. 71), se o referente for retomado usando o mesmo nome, a anáfora é fiel; se for um nome diferente, é infiel. No entanto, no caso da anáfora associativa, o referente pode não estar explicitamente presente no texto, pois o autor pode supor que já seja conhecido pelo leitor, isto é, que o referente esteja presente na sua memória. Essa especificidade não recebe tratamento homogêneo por parte de diferentes autores. Koch (2005), por exemplo, defende que a anáfora associativa não retoma referentes textuais anteriormente mencionados, classificando-a como anáfora indireta, visto que, para ser estabelecida, depende de processos de associação e/ou inferenciação. Já Haag e Othero (2003), não incluem a anáfora associativa na classificação direta e indireta, preferem classificá-la como um terceiro tipo de anáfora, pois entendem que as duas primeiras são correferenciais, retomam o mesmo referente, usando ou não o nome-núcleo, enquanto a associativa é referencial, porque faz referência a um referente não textual e sim cognitivo.

Marcuschi (2001), da mesma forma que Koch (2005), classifica como indireta a anáfora associativa, porém, entende que ela retoma de alguma forma um termo já citado no texto, esse termo é chamado de âncora. Segundo o autor (2001, p. 224), há “algo similar a uma ativação-reativação na continuidade do domínio referencial. Assim, podemos dizer que a anáfora indireta é uma espécie de ação remática e temática, simultaneamente, na medida em que traz a informação nova e a velha, ou seja, produz uma “tematização remática”. Então, apesar de não haver um referente textual explícito, há um termo que ancora a construção do novo referente que ocorre por meio da inferência. Do ponto de vista cognitivo, ele funciona como uma palavra-chave para a ativação do *frame* através do qual serão estabelecidas as relações de sentido.

Marcuschi (2001) classifica as anáforas indiretas em dois tipos: **semanticamente baseados** que envolvem o conhecimento léxico-semântico; e **conceitualmente baseados** que envolvem os “modelos mentais, conhecimento de mundo e enciclopédico”. O primeiro tipo apoia-se no conhecimento das palavras, portanto, sua inferência depende da quantidade e profundidade do conhecimento léxico-semântico do leitor. O último tipo apoia-se nos conhecimentos do leitor, entre eles o de mundo, logo, sua inferência depende da extensão e qualidade dos *frames* do leitor. Nessa classificação de Marcuschi, a anáfora associativa é um tipo de anáfora indireta conceitualmente baseada. Entretanto, o próprio

autor aponta para a fragilidade dessa divisão, visto a inseparabilidade do léxico e do conhecimento de mundo. Neste artigo, não faremos essa diferenciação por entendermos o conceito de *frames* de forma mais ampla, abarcando todo o tipo de conhecimento e/ou informação organizada; e de inferência, da mesma forma, independente da fonte de informação.

No que tange à referenciação, Apothéloz (2003, p. 75) também admite a existência de laços textuais, esclarecendo que há “uma certa dependência interpretativa relativamente a um referente anteriormente (às vezes, posteriormente) introduzido”, embora não haja “correferência com a expressão que introduziu ou designou anteriormente (às vezes, posteriormente) esse referente”. O exemplo dado por Apothéloz é o seguinte: “Nós chegamos a uma cidade. *A igreja* estava fechada”.

Apesar de não haver nenhum referente explícito, *igreja* é introduzida por artigo definido, como se já tivesse sido mencionada antes. Ora, se pensarmos no *frame* “cidade”, certamente, encontraremos elementos como casas, ruas, igrejas, praças etc. Assim sendo, a compreensão dessa anáfora exige que o leitor associe a palavra âncora a um referente virtual, que está em sua memória, em um cenário típico projetado pela temática do texto.

Construída essa perspectiva de análise em que reunimos compreensão, conhecimento de mundo-*frames*, inferência e anáfora associativa, partimos para a análise de textos buscando avaliar sua validade e também suas limitações.

3. Análise de textos

Apresentamos a seguir o texto “Aprenda a chamar a polícia”, de Luis Fernando Veríssimo. Identificamos em negrito as anáforas associativas a serem analisadas.

Aprenda a chamar a polícia...

Eu tenho o sono muito leve, e numa noite dessas notei que havia alguém andando sorrateiramente no **quintal de casa**. Levantei em silêncio e fiquei acompanhando os leves ruídos que vinham lá de fora, até ver uma silhueta passando pela janela do **banheiro**. Como minha casa era muito segura, com grades nas janelas e trancas internas nas portas, não fiquei muito preocupado, mas era claro que eu não ia deixar um **ladrão** ali, espiando tranquilamente.

Liguei baixinho para a **polícia**, informei a situação e o meu endereço. Perguntaram-me se o ladrão estava armado ou se já estava no interior da casa. Esclareci que não e disseram-me que não havia nenhuma **viatura** por perto para ajudar, mas que iriam mandar alguém assim que fosse possível.

Um minuto depois, liguei de novo e disse com a voz calma:

— Oi, eu liguei há pouco porque tinha alguém no meu quintal. Não precisa mais ter pressa. Eu já matei o ladrão com um tiro da escopeta calibre 12, que tenho guardada em casa para estas situações. O tiro fez um estrago danado no cara!

Passados menos de três minutos, estavam na minha rua cinco carros da polícia, um helicóptero, uma unidade do resgate, uma equipe de TV e **a turma dos direitos humanos**, que não perderiam isso por nada neste mundo.

Eles prenderam o ladrão em flagrante, que ficava olhando tudo com cara de assombrado. Talvez ele estivesse pensando que aquela era a casa do Comandante da Polícia.

No meio do tumulto, um tenente se aproximou de mim e disse:

— Pensei que tivesse dito que tinha matado o ladrão.

Eu respondi:

— Pensei que tivesse dito que não havia ninguém disponível.

A primeira anáfora associativa identificamos em ‘quintal de casa’. Para compreendê-la, o leitor deve ativar o *frame* ‘dormir’ ancorado pela palavra ‘sono’ utilizada na primeira linha do texto. Nesse *frame*, existem várias categorias de informação como tempo, modo e lugar. O local mais típico ao qual o ato de dormir está associado é o quarto de uma casa ou de um apartamento. Sendo o local uma casa, ela provavelmente terá um ambiente externo como um quintal. Dessa forma, o leitor quando vê a palavra ‘sono’ é capaz de antecipar, por meio desse *frame*, informações como o tempo, noite, e o local, casa. A segunda anáfora faz referência à anterior introduzindo outra parte da casa a ‘janela do banheiro’.

Esses dois *frames* ‘sono’ e ‘casa’ se entrecruzam com um terceiro ‘assalto’, desencadeado por todo o contexto ‘ruídos’, ‘silhueta’ e se confirmando na palavra ‘ladrão’. Dando seguimento, a próxima anáfora associativa apresentada é ‘polícia’, que se torna a âncora para a ativação do quarto *frame* que dará suporte para compreensão da anáfora em ‘viatura’. Por fim, a anáfora ‘a turma dos direitos humanos’ é de compreensão um pouco mais difícil, pois se refere ao *frame* ‘crime contra inocentes’, nesse caso ironicamente a ‘morte do ladrão’.

É interessante observar, nesse texto, como algumas palavras assumem dupla função. Elas são ao mesmo tempo a âncora e o referente. É o caso de ‘polícia’, que é ancorada por ‘ladrão’ e torna-se âncora de ‘viatura’. Esse exemplo ilustra muito bem o que Marcuschi (2001) chamou de “tematização remática”, visto que ‘polícia’ é uma nova informação velha, no sentido de que já foi indiretamente evocada na ativação do *frame* ‘assalto’.

Na segunda crônica, do mesmo autor, percebemos um diálogo todo construído a partir da anáfora associativa. O *frame* inicial envolve conhecimentos históricos acerca da “2ª Guerra Mundial”.

Duas histórias

Homem senta num bar ao lado de um velhinho que lhe parece familiar. O velhinho está um caco mas, mesmo assim, **aquele bigodinho, aqueles olhos...**

- Desculpe, mas você não é **o Adolf Hitler?**

- Sou.
- Pensei que você tivesse...
- **Todo mundo pensou.** Continuo vivo.
- Aposto que você vive cheio de remorso **pelo que fez.**
- Que foi que eu fiz?
- Mas como? E **os seis milhões de judeus** que mandou matar?
- Ach, eles. Já tinha me esquecido.
- Quer dizer que se fosse começar outra vez, hoje, você faria a mesma coisa?
- Não. Mandava matar seis milhões de judeus e **dois acrobatas.**
- Por que dois acrobatas?
- Viu como você esqueceu os judeus?

A tática, ajustada às devidas proporções, tem sido muito usada por aqui. Quando um assunto ameaça se tornar um escândalo, ou quando um escândalo ameaça se tornar assunto, acrescenta, rápido, dois acrobatas. Os acrobatas passam a ser o assunto. E os acrobatas não têm falhado muito, ultimamente, neste **país de distraídos**. Sua última aparição foi no caso **do Eduardo Jorge**. Lembra dele? Eduardo Jorge, aquele que era secretário particular do... **O patriciado brasileiro** sobrevive porque dominou a arte de mudar de assunto.

A primeira anáfora em ‘o Adolf Hitler’ é introduzida de uma forma não usual, pois a descrição física ‘aquele bigodinho, aqueles olhos’ funciona como âncora, embora possa também ser interpretada como catáfora, já que só é compreendida na leitura do nome. Esse, por sua vez, ativa o *frame* ‘2ª guerra mundial na Alemanha’ que ancora as expressões ‘pelo que fez’ e ‘os seis milhões de judeus’, contanto que os leitores conheçam os fatos históricos relacionados a esse personagem e seus principais atos.

No jogo textual, o autor coloca ‘dois acrobatas’ como suposta anáfora, dando a entender que o personagem interlocutor já os conhece. No entanto, na ausência de âncora e *frame* ao qual relacionar, o personagem pergunta ‘por que dois acrobatas’, que se torna assim uma catáfora. Logo, o narrador explica o surgimento dos acrobatas, levando à ativação do *frame* ‘corrupção’. ‘Neste país de distraídos’, mesmo que possa ser interpretado como um dêitico, vemos potencial para anáfora associativa, já que não podemos negar a existência de âncoras em ‘escândalo’ e até mesmo em ‘os acrobatas’, a essa altura já mais claramente compreendidos como qualquer assunto que faça dispersar as atenções. Por fim, ‘o patriciado brasileiro’ ancora-se em ‘o caso do Eduardo Jorge’ um dos representantes desse patriciado.

Ao contrário do texto anterior, nesse vemos relações anafóricas, dêiticas e catafóricas mais complexas que se entrecruzam e trazem desafios de leitura e de análise. O texto estabelece uma complexa rede de relações e referências que exige do leitor muita atenção, além de conhecimento histórico e da situação política atual do Brasil.

Vejamos nosso último exemplo, a crônica ‘Piscina’ de Fernando Sabino.

Piscina

Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins e, tendo ao lado, uma bela piscina. Pena que **a favela**, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, comprometesse tanto a paisagem.

Diariamente desfilavam diante **do portão aquelas mulheres silenciosas e magras**, lata d' água na cabeça. De vez em quando surgia sobre **a grade** a carinha de uma criança, olhos grandes e atentos, espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando.

Naquela manhã de sábado **ele** tomava seu gim-tônico no terraço, e **a mulher** um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto.

Era um ser encardido, cujos trapos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante as duas mulheres se olharam, separadas pela piscina.

De súbito pareceu **à dona de casa** que a estranha criatura se esgueirava, portão adentro, sem tirar dela os olhos. Ergue-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente: já atingia a piscina, agachava-se junto à **borda de azulejos**, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata. Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça – e em pouco sumia-se pelo portão.

Lá no terraço o marido, fascinado, assistiu a toda a cena. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistra como os instantes tensos de silêncio e de paz que antecedem um combate.

Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa.

A compreensão inferencial das anáforas desse texto baseia-se predominantemente em dois *frames* 'mansão' e 'favela' contrastivos. O primeiro é ativado por 'esplêndida residência', que serve de âncora para 'portão', 'ele', 'a mulher', 'a dona de casa', 'o terraço'. Nas anáforas 'ele', 'a mulher', 'a dona de casa', o leitor precisa buscar no *frame* 'mansão', além da característica de grandiosidade, sua habitação, ou seja, que toda casa tem dono, esse pode ser um homem, uma mulher ou ambos.

As inferências para 'portão' e 'terraço' parecem facilitadas, da mesma forma que para 'grade' e 'borda de azulejos', pois se estabelecem por relações parte-todo, que optamos por não diferenciar de conhecimento de mundo, uma vez que não podemos estabelecer até que ponto sua origem é linguística, de campos semânticos, ou conceitual, relacionado ao conhecimento de mundo que temos sobre 'portões' e 'piscinas'. Porém, o fato de parecerem requerer menor esforço cognitivo aponta para uma certa diferenciação de processos, o que instiga maior investigação.

O segundo *frame* é ativado por 'a favela' ancorado em 'Lagoa Rodrigo de Freitas' que, por sua vez, remete a 'Rio de Janeiro', conhecido pela coexistência de mansões e favelas. A própria anáfora associativa 'a favela' torna-se âncora para 'mulheres silenciosas e magras' que, ao ser introduzida pelo pronome demonstrativo 'aquelas', pressupõe a antecipação do leitor. De fato, quando o leitor ativa o *frame* 'favela', ele recupera informações sobre o local e seus

habitantes, nesse caso, as mulheres da favela. Esse exemplo mostra de que forma apenas dois *frames* ‘mansão’ e ‘favela’ podem dar suporte à inferência de uma série de anáforas associativas em sucessão no texto. A reativação do mesmo *frame* pode facilitar o processo inferencial para o leitor, se ele estiver atento a cada nova anáfora.

4. Considerações finais

Ao longo deste artigo, buscamos explicar de que forma ocorre a compreensão de anáforas associativas por meio do processo de inferência e da ativação de *frames*. A articulação desses conceitos, que tem como base teórica os estudos cognitivos e textuais, mostrou-se frutífera na análise dos textos exemplificados. Além disso, permite-nos fazer uma projeção da demanda cognitiva proveniente do processamento da anáfora associativa, podendo-se, assim, perceber a complexidade dos textos e potenciais dificuldades para o leitor.

Nossas análises também apontaram para a necessidade de se verificar se há diferença processual na inferência de anáforas indiretas semânticas e conceituais. Uma forma de verificação promissora poderia ser a pesquisa experimental, por meio da coleta de dados com leitores durante o processo da leitura de textos como os utilizados em nossos exemplos, observando fatores como tempo de leitura e movimento dos olhos. Tais dados poderiam esclarecer se há necessidade de distinção entre essas anáforas considerando seu processamento cognitivo.

Referências

APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

BONINI, A. Reflexões em torno de um conceito psicolinguístico de tipo de texto. **Delta**, v.15, nº 2, p. 301-318, 1999. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501999000200004>

CHICALANGA, I. A suggested taxonomy of inferences for the reading teacher. **Reading in a foreign language**, v. 8, n. 2, p. 697-709, 1992.

VAN DIJK, T. A. Story comprehension: an introduction. **Poetics** 9, n. 1/3, p. 1-21, 1980. **crossref** [http://dx.doi.org/10.1016/0304-422X\(80\)90010-8](http://dx.doi.org/10.1016/0304-422X(80)90010-8)

HAAG, C. R.; OTHERO, G. A. Anáforas associativas nas análises das descrições definidas. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 1, n. 1, agosto de 2003.

KINTSCH, W. **Comprehension**: a paradigm for cognition. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KOCH, I. G. V. Léxico e progressão referencial. In: RIO-TORTO, G. M.; FIGUEIREDO, O. M.; SILVA, F.(coord). **Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela**. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, v. 1, 2005. p. 263 – 276.

MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta. **Revista Letras**, Curitiba, n.56, p.217-258. jul./dez, 2001.

MINSKY, M. A framework for representing knowledge. In: WINLSON, P. H. (ed.). **The psychology of computer vision**. New York: McGraw Hill. 1975. p.211-277.

PERFETTI, C. A. Comprehending written language. A blue print of the Reading. In: HAGOORT, P.; BROWN, C. (eds.) **Neurocognition of Language Processing**. Oxford University Press, Oxford, 167–208, 1999.

ROSS, R. N. Ellipsis and the structure of expectation. **San Jose State Occasional Papers in Linguistics**. v. I, 1975, p.183-191.

SCHANK, R. C.; ABELSON, R. P. Scripts, plans and knowledge. **Advance papers of the Fourth International Joint Conference on Artificial Intelligence**. Tbilisi, Georgia. USSR. Cambridge. Mass.: Artificial Intelligence Lab, v. I. 1975. p. 151-157.

TANNEN, D. What's in a frame: surface evidence for underlying expectations. In: FREEDLE, R. (ed.) **New directions in discourse processing**. Norwood, NJ: Ablex, 1979.

TRABASSO, T. On the making of inferences during reading and their assessment. In: GUTHRIE, J. T. (Ed.). **Comprehension and teaching**. Newark, Delaware: International Reading Association, 1981, p. 56-76.

Artigo recebido em: 28.02.2014

Artigo aprovado em: 07.05.2014

Considerações sobre o ensino de PLE em contexto de ensino superior

The teaching of Portuguese as a Foreign= Language in Higher Education Context

Márcio Issamu Yamamoto*

RESUMO: O objetivo deste artigo é compartilhar as experiências vivenciadas no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia - UFU – na atividade docente de Português Língua Estrangeira - PLE - entre os anos de 2010 e 2012, tendo como público-alvo discentes provenientes de universidades estrangeiras conveniadas. Serão expostos os dados referentes à estrutura física dos cursos, formação docente, perfil discente, fundamentação teórico-metodológica da prática pedagógica e os resultados obtidos durante a atuação quando da duração do Projeto Português como Língua Estrangeira - Introdução aos Estudos de Língua e Cultura Brasileira. Os aspectos relacionados ao uso de Novas Tecnologias no ensino de PLE, a importância de metaplasmos e do Lexical Approach no ensino de léxico e a teoria de Inteligências Múltiplas serão abordados como princípios utilizados para o embasamento teórico do processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-Aprendizagem de línguas. Português Língua Estrangeira. Novas tecnologias e Léxico. Fonologia.

ABSTRACT: The purpose of this article is to share experiences we had in the Federal University of Uberlândia - UFU – in the teaching of Portuguese as a Foreign Language - PFL - from 2010 to 2012. The target audience were students accredited from foreign universities. It will be explained how they were introduced to Brazilian Portuguese and Culture, share data related to the physical structure of the courses, the teacher's training, students' profile, the theoretical and methodological foundations of teaching practice and the results obtained during the conduction of Portuguese as a Foreign Language Project. Aspects related to the use of new technologies in teaching PFL, the importance of metaplasms, the Lexical Approach in vocabulary teaching and the multiple intelligences theory will be addressed as principles used for the theoretical foundation of a foreign language teaching and learning process.

KEYWORDS: Teaching and Learning of languages. Portuguese as Foreign Language. New technologies and Lexis. Phonology.

1. Introdução

O Projeto Português como Língua Estrangeira - Introdução aos Estudos de Língua e Cultura Brasileira - existente na Universidade Federal de Uberlândia é um projeto de extensão ligado ao Instituto de Letras e Linguística - ILEEL - e está em andamento há mais de dez anos. Durante esse período, o projeto passou por alterações para atender às demandas institucionais quanto ao ensino de PLE e cultura brasileira e à integração dos discentes intercambistas em um contexto estrangeiro.

* Professor auxiliar da área de Letras Inglês da UFG/ Campus Jataí-Go; discente do PPGEL/UFU.

Durante o período em que participam do projeto, os professores em formação são discentes da graduação em Letras - português, inglês ou francês, que cursam ou tenham cursado a disciplina Metodologia de ensino do português como língua estrangeira - Lusofonia. Os professores em formação são responsáveis pela condução do processo de ensino de PLE sob a tutela de um professor-orientador, docente do ILEEL. O objetivo pedagógico é o de ensinar o português e aspectos concernentes à cultura brasileira aos discentes intercambistas, ao mesmo tempo em que o professor em formação adquire a experiência docente. Os acadêmicos intercambistas são oriundos de instituições de ensino superior de países dos quatro continentes; são graduandos de programas interinstitucionais que permitiam a formação parcial em um país estrangeiro ou a obtenção de um diploma duplo, dependendo dos acordos interinstitucionais e do interesse do candidato. Esse projeto se justifica pelo fato do português não ser uma língua ofertada, na sua grande maioria, nas instituições estrangeiras com as quais o governo brasileiro mantém acordos de cooperação. Logo, essa necessidade é sanada pela atuação da Diretoria de Relações Internacionais da UFU - DRI, unidade responsável pelos trâmites formais entre as instituições, e do ILEEL, instituto encarregado pelo ensino de PLE e formação dos docentes.

2. O público discente e docente

Em primeiro lugar será apresentado o perfil discente e suas instituições de origem e, posteriormente, o perfil dos docentes que ministram as aulas de PLE, bem como os orientadores do projeto de extensão e algumas de suas atribuições.

Os discentes são provenientes de universidades de países com os quais a UFU mantém acordos bilaterais de cooperação na Europa, Ásia, América do Norte, países do MERCOSUL e da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa - CPLP. Para exemplificá-los, podemos citar países tais quais Argentina, Paraguai, Chile, Colômbia, Estados Unidos, França, Espanha, Japão, Nigéria, Cabo Verde, Angola, Guiné-Bissau, entre outros.

As instituições de ensino superior responsáveis por enviar os discentes, em sua grande maioria, não oferecem nenhum curso de português para prepará-los para a vida acadêmica no Brasil. Alguns deles chegam ao Brasil com algum conhecimento prévio proveniente de cursos que fizeram com professores particulares ou autodidaticamente, com auxílio de *softwares*, como o *Rosetta Stone*. O nível linguístico atingido pelos discentes, quando do nivelamento, é em geral o nível básico, correspondente ao nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência

para as Línguas. Essa realidade não se aplica aos estudantes oriundos da CPLP, já que eles conhecem e usam o português, mesmo que num *status* de segunda língua.

As línguas mais faladas e conhecidas pelos discentes são o francês, o espanhol, o japonês e o inglês. Outras menos recorrentes são aquelas faladas na África, Rússia, Romênia e outros países do Leste Europeu. Em geral são línguas de origem indo-europeia, o que permite alguma correspondência com o português, quer seja a nível lexical, sintático ou fonológico.

Quanto à formação acadêmica, a maioria é discente de graduação, outros de pós-graduação e alguns pesquisadores. Devido ao caráter de extensão do curso, alguns dos discentes são provenientes da comunidade, estrangeiros que viviam em Uberlândia, neste caso já graduados, ou discentes de intercâmbio de instituições de Ensino Médio.

Quanto aos professores em formação da UFU, todos eram discentes do curso de Letras, a maioria cursando sua primeira graduação.

Como mencionado anteriormente, um dos pré-requisitos para participação no projeto era o candidato haver cursado a disciplina de Ensino de PLE - Lusofonia. Essa disciplina preparava os professores em formação para a prática docente por meio do conteúdo teórico, discussões, micro-ensino em contexto de EPLE, entre outros. O cursar essa disciplina é vital para a prática pedagógica por vários motivos: primeiro, porque permite aos pesquisadores contato com a teoria do ensino de PLE. Segundo, porque cursam a disciplina metodologia de ensino de língua estrangeira - LE, contudo voltada para o público não lusófono. Posteriormente, pelo contato com o português usado pela CPLP, a música angolana e a de Guiné Bissau. Finalmente, pelo fato de que o docente responsável por ministrar a disciplina é um exemplo vivo de quem experienciara o português como segunda língua, pois é hispanofone e se formara como acadêmico/docente no Brasil.

A experiência de ensino de PLE fazia parte, na maioria das vezes, das primeiras experiências em sala de aula dos professores em formação. Já a participação deste pesquisador no projeto partira de um convite de uma das orientadoras, pois era docente e discente ao mesmo tempo. Iniciara a prática docente com o ensino de LE - inglês, antes do início da graduação, e atuava no ensino de espanhol e francês quando da segunda graduação. Simultaneamente atuava como docente substituto na Escola de Educação Básica da UFU, ministrando aulas de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental.

Os orientadores do projeto eram docentes do curso de graduação da área do Francês, todos com vasta experiência no ensino de LE. Os orientadores se reúnem semanalmente com

os professores em formação para discutirem o andamento das atividades, orientá-los teórica e metodologicamente nas atividades e direcionarem a seleção, organização e confecção do material didático a ser usado nas aulas. Eles também assistem às aulas como ferramenta de avaliação, objetivando o acompanhamento, supervisão e aprimoramento da prática pedagógica dos professores em formação e o aprendizado dos intercambistas.

3. A estrutura física

Nesse item, serão abordados os aspectos concernentes à estrutura física disponibilizada pela universidade para o desenvolvimento do projeto, a condução das aulas e os encontros culturais.

Em primeiro lugar os professores em formação recebiam apoio da Coordenação de Extensão e Educação Continuada em Letras do Instituto de Letras – CECLE, com a provisão de recursos didáticos tais quais: *notebooks*, tocadores de CD, acesso à internet e computadores para a preparação das aulas e materiais didáticos como cartolina e folhas A4. Também tinham acesso à sala da CECLE, onde preparavam aulas e tinham uma biblioteca de apoio. Posteriormente, com a mudança da direção, esse apoio foi retirado, o que repercutiu numa queda das condições favoráveis para o melhor andamento do projeto.

As aulas são conduzidas nas salas de aula destinadas ao curso de graduação. São salas amplas, com ventiladores, projetores e giz. Nas pesquisas conduzidas ao final dos cursos, não houve reclamações quanto à estrutura por parte dos discentes. Essa estrutura foi relevante para a condução de aulas que possibilitavam o uso do quadro-negro e das Novas Tecnologias. Os docentes podiam trazer *notebooks*, conectá-los a cabos que permitiam a projeção de imagens, acesso à internet e projeção de vídeos. Nesse caso, as caixas de som eram providenciadas pelo ILEEL ou pelo próprio docente. A internet, em geral, era disponível em todas as salas de aulas.

Além das salas de aulas, os docentes podiam contar com o uso do laboratório de línguas do ILEEL. O laboratório é um ambiente onde se pode contar com projeções de vídeos, músicas, imagens da internet e do computador. Ademais, a interferência de ruídos era minimizada pelo uso de *headphones*, permitindo uma interlocução mais límpida entre professores em formação e discentes, bem como uma melhor qualidade no desenvolvimento de atividades com áudio e vídeos. Para usá-lo, o graduando solicitava previamente ao orientador do projeto a reserva da estrutura.

Durante o semestre, os discentes também se reuniam em ambientes alternativos como parques, praças públicas, locais históricos e residências para desenvolverem atividades extraclasse de cunho social, histórico e cultural. Uma das atividades desenvolvidas foram encontros culinários onde os discentes puderam ter contato com o léxico da cozinha brasileira, das verduras e legumes, frutas e carnes e dos processos de preparação. Nesses encontros o valor pago pelos ingredientes era dividido entre todos os participantes e todos se envolviam na preparação dos pratos culinários. Normalmente, no final dos semestres, havia encontros de confraternização na universidade ou nos parques, onde cada participante trazia um prato específico de sua culinária, fazia uma exposição de como fazê-lo e apresentava algo cultural sobre seu país.

4. O ensino de PLE e as novas tecnologias

O Ensino de PLE - EPLE - será abordado nessa seção deste trabalho, bem como o uso de Novas Tecnologias - NT-, desdobrando-se no ensino de léxico, da sintaxe e da fonética.

Primeiramente, é importante considerar que o ensino de PLE é uma prática existente desde os primórdios de nossa história, adquirindo um caráter mais acadêmico científico desde a década de 90 quando houve a organização da Sociedade Internacional para o Português Língua Estrangeira (SIPLÉ). Posteriormente vemos a criação do exame Celpe-Bras, hoje sob a coordenação do INEP. Uma cronologia detalhada é proposta por Almeida Filho (2012), que retomando fatos desde a carta de Caminha, mostra a instituição dos colégios no século XVI, a criação das gramáticas no século seguinte pelos padres e a extinção dos colégios no século XVIII pelo Editto do Marquês de Pombal. Segundo o autor, a área de PLE é retomada a partir do final da década de 80 e uma coletânea de artigos sobre o ensino de PLE é lançada sob sua coordenação. Atualmente já há universidades que tem lançado concursos para docentes com formação especializada na área de PLE. Apesar desses avanços, o autor denuncia a falta de uma política nacional para o EPLE e a “falta de consciência do valor estratégico da especialidade de PLE.” (ALMEIDA FILHO, 2012, p.728).

A prática pedagógica do projeto foi baseada em vários teóricos que abordam o ensino de línguas ou o ensino em geral. Baseamo-nos em Lewis (1993) com o *Lexical Approach* para o ensino de vocabulário, em Comenius e os princípios propostos em sua *Didactica Magna* (1638) mencionada por Germain (1993) e em metaplasmos (MASIP, 2003). Esse conjunto de teóricos do ensino permitiram abordar o léxico em vários aspectos, tais quais colocações,

fraseologia, *fixed expressions*, uso de imagens, a explicação etimológica do léxico e sua evolução do latim ao português, mostrando ao público-alvo onde, na “linha do tempo”, um termo deixa de ser *acqua* para se transformar em água/*agua* em português e espanhol, até chegar a ser o termo *eau* no francês. Essas transformações eram explicadas com o apoio das leis fonéticas que regem os metaplasmos, nesse caso em específico a síncope (YAMAMOTO, 2011).

O uso de NT foi embasado nas propostas de Moran (1995, 1997, 2009), em Xavier (2005) e Gardner (1995) com a teoria das Inteligências Múltiplas. Moran propõe como lidar com as NT na sala de aula e retoma o conceito de tecnologia mostrando que nossa mente, o uso da voz e os novos aparatos computacionais englobam a ideia de tecnologia. Xavier trata do que é ser um letrado digital, da rapidez de acesso à informação, da mudança exigida para a transição da escrita do papel para o suporte digital e da interação síncrona e assíncrona proporcionada pela internet. Gardner (1995) propõe diferentes perfis de discentes e como eles podem aprender a partir do perfil de vários tipos de inteligência: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal sinestésica, interpessoal e intrapessoal. O aporte trazido por esses teóricos embasou a teoria que sustentou a prática pedagógica em como usar as NT e o que esperar de um discente que vivencia um aprendizado de LE ancorado nelas (YAMAMOTO, 2011, 2012).

O material didático foi, em sua maioria, produzido pelo pesquisador que posteriormente adotou o livro Bem-Vindo, editado pela editora SBS. O material produzido foi embasado na variedade de gêneros e tipos textuais. Além desses aspectos, adotou-se também textos em vários tipos de suporte: impresso, em formato áudio e em vídeos. Buscou-se trabalhar com os diferentes aspectos da descrição, narração, argumentação, injunção, definição e explicação de um processo.

A ferramenta usada para veicular o conteúdo ministrado em sala de aula, manter a interação assíncrona com os discentes e receber seus trabalhos foi a plataforma Moodle¹ da UFU. Além de ser útil para comunicação, a plataforma permitiu abrigar vários suportes de documentos: textos, documentos de áudio, vídeos e imagens.

¹ Disponível em <www.moodle.ufu.br>. Acesso em 01 dez. 2014.

Título do Post	Usuário	Respostas	Data
Sobre a aula de 24.11.2011	Márcio Issamu Yamamoto	5	Qui, 1 Dez 2011, 00:38
Sobre aula culinária de 04/12. domingo	Márcio Issamu Yamamoto	0	Qua, 30 Nov 2011, 23:23
Aula de 03/11/2011	Márcio Issamu Yamamoto	4	Ter, 29 Nov 2011, 23:53
História da África lançada pela UNESCO	Márcio Issamu Yamamoto	0	Seg, 28 Nov 2011, 22:27
Sobre aula de 27/10/2011- Glossário lexical e visual	Márcio Issamu Yamamoto	3	Augustin Michaud Qui, 3 Nov 2011, 16:17
Sobre aula de 20/10	Márcio Issamu Yamamoto	0	Márcio Issamu Yamamoto Seg, 17 Out 2011, 13:51
Sobre aula de 06/10/2011	Márcio Issamu Yamamoto	4	Célia DAUBY Seg, 10 Out 2011, 15:28
Sobre pronomes pessoais e Cultura de Arnaldo Antunes	Márcio Issamu Yamamoto	0	Márcio Issamu Yamamoto Sex, 7 Out 2011, 00:57
Sobre aula de 22/09/2011	Márcio Issamu Yamamoto	1	FALOURD Guillaume Dom, 2 Out 2011, 08:44
Sobre aula de 29/09/2011	Márcio Issamu Yamamoto	0	Márcio Issamu Yamamoto Qui, 29 Set 2011, 17:19
Sobre aula de 08/07/2011 - Samba de Orly	Márcio Issamu Yamamoto	0	Márcio Issamu Yamamoto Seg, 12 Set 2011, 01:01

Figura 1. Plataforma do Moodle-UFU- curso de PLE

4.1 O ensino de léxico

O ensino de léxico foi auxiliado pelo uso de imagens, facilmente disponibilizadas em sala de aula devido ao acesso à internet, por meio do uso da ferramenta Imagens do *Google* e de *realia*. O uso de vídeos do *Youtube* foi uma ferramenta que mostrou-se eficaz. Num dado momento da aula em que um verbo específico, como esborrachar, surgia na interação, recorriamos aos vídeos. Essa ferramenta mostra claramente a ação em movimento, o que evita o caminho da tradução e da explicação abstrata exaustiva por meio de outros termos também abstratos. Essa ferramenta confirma o princípio pedagógico para o uso de imagens que diz: “Uma imagem fala mais que palavras”.

Para o discente que tem o perfil mais visual, o uso de imagens ajuda não só na construção do significado, mas também na memorização. Já o uso de *realia* permite ao discente o contato direto com o vocabulário concreto, ação proporcionada principalmente nos encontros de gastronomia e atende ao perfil sinestésico proposto por Gardner (1995).

O ensino de fraseologias, expressões e colocações, foi embasado em Lewis (1993) e em sua obra *The Lexical Approach*. Uma das colocações, segundo o autor classificada como *delexicalized word*, foi o verbo *tomar*. Trabalhamos o uso de *tomar um banho, um suco, um ônibus*, cada qual com sentidos diferentes, apesar de o verbo ser o mesmo. Temos o sentido de *banhar-se, beber ou ingerir um suco e embarcar em um ônibus*. Essa pluralidade de sentidos só pôde ser construída graças à abordagem do ensino de palavras em *chunks*. Além desse

aspecto de ensino do verbo tomar, ensinou-se, primeiramente, o sentido basilar do verbo: ter ou segurar algo em suas mãos.

4.2 O ensino da sintaxe

No que tange ao ensino da sintaxe, a abordagem usada foi o contraste entre as diferentes gramáticas. Usou-se a comparação, a descrição e o pontuar das nuances de cada língua. Essa abordagem era usada para o ensino de frases no condicional, já que o português é a única língua neolatina que desenvolveu o *infinitivo pessoal* ou o *futuro do subjuntivo* (AZEREDO et al., 2011, p.163). Para entender melhor esse processo de construção de sentidos nas frases condicionais, foi necessário que o professor em formação fizesse um retorno às origens, à compreensão de como essa estrutura existira no latim e como ela redonda na estrutura das línguas românica nos dias atuais. Ernesto Faria (1995) traz uma contribuição sobre a lógica da estrutura latina,

A oração principal, a que está ligada a condicional, tem geralmente o verbo no mesmo modo desta. Assim, se a condicional estiver no indicativo do modo real, a oração principal também, via de regra estará no indicativo; se a condicional estiver no presente ou no perfeito do subjuntivo potencial, a principal construir-se-á no presente ou no perfeito do subjuntivo; enfim, se a condicional estiver no imperfeito ou mais-que-perfeito do subjuntivo, a oração principal virá igualmente no imperfeito ou mais-que-perfeito do subjuntivo (modo irreal) [...] (FARIA, 1995, p.384).

A oração condicional é apresentada e exemplificada por Napoleão Mendes de Almeida (1994), onde podemos ver a explicação de Faria por meio de exemplos do latim com a tradução do português.

1º condicional – hipótese real

1. Si homo es vive ut hominem. – Se és homem, vive como homem.
2. Memoria *minuatur* nisi eam *exercēas*. – A memória *diminui* se não é exercitada (se não a exercitas).
3. *Lætabor* (fut.) hunc librum si *leges* (fut.) = *Ficarei* contente se *leres* este livro.
4. *Perbelle fecēris* (fut.perf.) si *venēris* (fut.perf.) = *Agirás* bem se *vieres*.

Considerando-se que o português usa o *infinitivo pessoal* para a construção de frases condicionais, forma verbal não existente no latim nem em outras línguas neolatinas, os discentes de PLE encontram uma dificuldade maior no aprendizado do condicional.

As estruturas existentes nas frases 3 (*Ficarei contente se leres este livro.*) e 4 (*Agirás bem se vieres.*) usam o infinitivo conjugado para formar a apódese, o que não acontece no espanhol nem no francês. Nessas línguas, as estruturas correspondentes seriam:

Espanhol

3. Me *alegraré* (fut.) si tu *lees* (pres.) este libro.
4. Si *vienes* (pres.), *procederás/actuarás* (fut.) bien.

Francês

3. Je *serai* (fut.) heureux si tu *lis* (pres.) ce livre.
4. Tu *agiras* (fut.) bien si tu *viens*(pres.).

Como pode ser observado, a estrutura correspondente ao infinitivo pessoal seria o presente ou o futuro, o que faz com que os estrangeiros baseiem-se em suas línguas como referência de modelo, o que consequentemente os impede de ter uma melhor assimilação da estrutura do condicional no português. Logo nos questionamos, como fazer para que esta estrutura seja mais bem assimilada pelo estrangeiro? O primeiro passo seria mostrar as estruturas em comparação, apontar as diferenças e salientar o uso da forma verbal usada no português (infinitivo pessoal). Uma segunda estratégia seria o uso de exercícios estruturais que visem à prática e a internalização dessa estrutura pelo discente.

4.3 O ensino da fonética

Os fones existentes no português são vários, desde a variação das vogais médias abertas e fechadas, até os fonemas das vogais nasais e o som do *-lh*. Para o estrangeiro que aprende o português, esses fonemas e as variações que eles impõem no contexto em que ocorrem são aspectos consideráveis no EPLE.

Para tratar desses aspectos, trabalhamos com gravações de falantes nativos no laboratório, onde os discentes puderam ouvir e praticá-las. Nesse caso os textos gravados eram expressões idiomáticas, ouvidas pelos discentes, repetidas e depois praticadas com o docente.

Após praticá-las os discentes contextualizavam as expressões existentes em sua própria língua e depois as expunham para o grupo.

Os diferentes tipos de pronúncia usados para o fone *R* também é um fator desafiador para o aprendiz de PLE. Como ele assume formas diferentes em diferentes contextos, sua assimilação pode ser um fator complicador. Sua ocorrência no início das palavras pode ser semelhante ao som do grafema *R*, quando duplo entre as vogais ou em limite de sílaba seguido de consoante desvozeada, dependendo da região, como em *rato*, *carro* e *torto* (RJ, BH). Já o som do grafema *R*, posterior a uma consoante, como em *prato* produz outro tipo de som, o chamado *r fraco*. Já o arquifonema /R/ ocorre no final de sílabas como em *par* e *martelo*. Esse som é semelhante ao inglês na fala da região do Triângulo Mineiro quando retroflexo. Contudo, se considerarmos a fala de Belo Horizonte, o som será próximo ao fonema /h/ do inglês. Para abordar essas variações, nem sempre podemos nos valer da ortografia, pois ela não resolverá todos os problemas.

Dependendo da língua usada pelo falante estrangeiro, a reprodução do *R* pode ser mais difícil. No caso do francês, é uma língua na qual só há uma ocorrência de pronúncia para o som de *R*; do inglês onde o fone *R* terá caráter mais retroflexo como em *red* / *bread* / *sore* / *roar* e também só traz uma ocorrência. Nesses casos, um ensino contrastivo foi feito, mostrando a recorrência do som do português com o mesmo som na língua do aprendiz. Para ensinar o som do *R* inicial para os anglofones, o exemplo de palavras que começam a letra H no inglês com em *honey* foram úteis para proporcionar o aprendizado e internalização de palavras como em *remédio* e *terra*. Em outros casos em que essa abordagem não podia ser adotada, usamos o ensino da articulação, posição da língua e vozeamento ou desvozeamento para ensinar a reprodução de sons específicos (SILVA, 2007).

Ao considerarmos os traços distintivos propostos por Chomsky&Halle (1968), podemos fazer as seguintes comparações quanto aos sons do grafema *R* no francês, inglês e português. É relevante considerar que em português esse segmento terá mais de um fone ou pronúncia.

Tabela 1- Traços distintivos do fonema r em francês, inglês e português

	Francês	Inglês	Português		
	r apport [rapɔʁ]	r abbit UK ʀ US ʀ /ˈræb.ɪt/ noun [C]	r ato [ˈxatu]	pr ato [ˈpratu]	júri [ˈʒuri]
consonantal	+	+	+	+	+
silábico	-	-	-	-	-

soante	-	+	-	+	+
contínuo	+	+	+	+	+
nasal	-	-	-	-	-
lateral	-	-	-	-	-
anterior	-	+	-	+	-
coronal	-	+	-	+	+
alto	+	-	+	-	-
recuado	+	-	+	-	-
arredondado	-	-	-	-	-
baixo	-	-	-	-	-
vozeado	-	+	-	+	+
tenso	+	+	+	+	+

Comparando os fonemas acima listados, observamos que o fonema /r/ de *rabbit* no inglês e o /r/ de *prato* no português são os mesmos quanto aos traços distintivos. Da mesma forma o grafema *R* de *rapport* no francês compartilha os mesmos traços que no fonema /x/ de *rato* no português. Em contrapartida o tepe /r/, encontrado em júri difere do fonema /r/ por ter o traço soltura mais retardada e ser mais anterior que o /r/.

Quanto ao som vocálico pré ou postônico, reservamos uma atenção especial ao *schwa*, som vocálico mais comum do inglês, transcrito foneticamente como [ə]. Esse fonema nunca leva acento primário e sempre é um som não tenso, ou seja, é um som neutro de duração breve. Na ortografia, pode ser apresentado por qualquer vogal escrita e, quando omitido, não afeta a compreensão. Para exemplificar como o *schwa* se realiza, podemos mencionar o *uh* do inglês americano como em: *uh, I'm so sleepy* ou *-er* do Inglês britânico como em *brother*.

No Português brasileiro, o *schwa* se manifesta como uma variante átona do fonema /a/. Segundo Turk & Sawusch (1997), a duração do acento vai além da sílaba tônica estendendo a tonicidade para além da sílaba tônica primária até a sílaba pós-tônica. Segundo Cristóforo Silva e Marusso (2007), encontramos o *schwa* em palavras tais quais: *Cida, seca, paca, cola, luta*. A partir de uma análise contrastiva do português brasileiro e do inglês britânico, as autoras mostraram que, em ambas as línguas, o *schwa* apresenta características acústicas similares com relação aos padrões de qualidade e duração quando ocorrem na posição final da fala, as quais podem sofrer alterações nas propriedades acústicas dos segmentos se considerados padrões prosódicos envolvidos na fala. O que difere quanto a esse som nessas duas línguas é que na primeira ele não adquire o estatuto de fonema, enquanto na segunda ele é um fonema estabelecido, diferente das outras vogais da língua inglesa. Marusso (2002, p.195) afirma que de acordo com o Modelo de Geometria de Traço, o som vocálico *schwa* teria os seguintes

traços: [-open][+open][+open2][+open3][-lab][-cor][-dor], contudo a autora propõe que no PB ele seria [+open3][-cor][-dor]. A partir da análise acústica da vogal /a/ em posição pretônica e postônica a autora concluiu que a vogal que se assemelha ao *schwa* é levemente mais posterior que o *schwa* inglês.

Considerados os contextos de aprendizado de PLE do anglófono, é importante que as características do *schwa* e suas variações em ambas as línguas sejam levadas em conta. Isso porque, no inglês, o *schwa* pode ser encontrado em palavras transcritas usando-se as cinco vogais, ademais do grafema *y*, como em: *annoy, universe, telephone, lesson, medium* e *syringe*. Logo, ao trabalhar a pronúncia da língua portuguesa, é importante que nuances tais quais o dialeto do falante, a formalidade do discurso e a rapidez da fala sejam ensinados para que uma pronúncia mais autêntica seja produzida.

5. Produção discente

A prática pedagógica foi baseada no princípio chamado 3P's em inglês, que significa *present, practice, produce*. Isto é, as aulas eram estruturadas na *apresentação, prática e produção* do conteúdo.

A produção servia para verificação do que estava sendo assimilado, para avaliação e para reflexão sobre o ensino de uma forma holística. O envolvimento dos discentes estrangeiros, independente da origem, é maior que a dos discentes brasileiros em contexto de ensino regular de língua portuguesa.

A produção discente na área de léxico era promovida por meio da criação de um glossário de imagens personalizado e de textos que abrangessem o léxico ensinado. O glossário personalizado era feito da seguinte forma: em cada aula e texto estudado, os discentes marcavam palavras que eram desconhecidas, pesquisavam imagens correspondentes a eles via *Google Images* e criavam seu próprio glossário. Esse glossário era enviado para checagem e correção todos os meses.



Figura 2. Produção discente: glossário de imagens

A produção textual discente era baseada em várias situações: descrição/narração de suas rotinas no país de origem e no Brasil, narração de viagens, expectativas quanto aos estudos no Brasil, argumentação do porquê da escolha pelo Brasil como país para intercâmbio, descrição do folclore regional ou nacional e continuação de um texto (continuação da crônica *Recalcitrante* de Carlos Drummond de Andrade, 1975). Escritos os textos, os discentes os enviavam ao docente que os corrigia e os enviava para reescrita/correção. Corrigidos os textos e feita a checagem final, os textos eram salvos em formato PDF e enviados ao discente para que pudesse compor seu arquivo pessoal de PLE.

Análise do poema Canteiros de Cecilia Meireles.

Vamos ver como a poetiza aborda um sentimento muito forte ao longo do texto.
A coisa principal que pode-se sentir neste poema é a tristeza pungente de Cecilia Meireles.

O poema é dividido em duas partes de maneira temporal. As duas primeiras estrofes se passam no tempo presente, e abordam a tristeza dela sobre a perda de uma época passada, provavelmente ligado a uma pessoa cara a seu coração (que ela ama ou amou..?).

A ideia da época vem na continuação do texto, com as lembranças de sua infância: “gosto de framboesa”, “correr entre os canteiros”. Mesmo enquanto ela está escrevendo, ela não pode evitar sua tristeza, nem com o fato de colocar essa tristeza no papel. Nada, nem nenhuma pessoa pode fazê-la esquecer sua tristeza, sua melancolia.

Fala-se de melancolia, porque no começo da quarta estrofe, Cecilia Meireles fala do tempo de sua infância com lembranças dessa época feliz. Mas de novo, ela volta no momento presente, dizendo que apesar de toda essa tristeza, que ela não pode esquecer, é necessário viver, porque a vida não nos espera.

Figura 3. Produção textual discente (visão parcial sem correção)

A produção oral discente era promovida pelas discussões em sala de aula e pelas apresentações conduzidas pelos discentes durante o semestre. As apresentações eram orais, com uso de imagens em *Powerpoint* e tinham a duração de quinze a vinte minutos, no máximo. Após a apresentação, perguntas provenientes da audiência ou do docente eram respondidas em aproximadamente cinco minutos. A medida que os discentes desenvolviam o aprendizado, o docente anotava as dificuldades mais frequentes quanto à pronúncia e quanto à estrutura sintática do português. A correção era realizada por meio de exemplos para que o fonema ou pronúncia ainda não adquiridos fossem enfatizados. No caso das estruturas sintáticas, lançou-se mão da comparação sintática entre as línguas ou explicitação da estrutura do português, quando necessária.

Ao final do curso, os discentes apresentavam um trabalho final, em forma de relato de experiência, onde discorriam sobre o percurso daquele semestre, comentavam a estrutura física, as atividades pedagógicas, os aspectos positivos e a melhoria no ensino-aprendizagem e suas expectativas futuras. Ao invés do relato, em alguns semestres, foi distribuído um questionário onde os discentes respondiam as mesmas perguntas do relatório, porém em um gênero diferente; nesses semestres, os discentes não tinham o trabalho final a entregar. Além de ser útil à atividade de avaliação, o trabalho ou questionário final servia para mostrar aos discentes o crescimento que eles tinham tido durante o semestre, comparar suas produções iniciais com as finais e, em sua grande maioria, era possível observar que eles haviam estabelecido um laço considerável com o português e a cultura brasileira. Hoje, num olhar retrospectivo, é possível observar que muito desses ex-discentes mantém algum contato com brasileiros ou com a língua, quer seja via tecnologia das redes sociais, quer seja pessoalmente com contatos na comunidade local.

6. Conclusão

A Análise do Discurso propõe a alteridade como uma das formas que o ser humano se constitui como sujeito. O envolvimento nesse projeto permitiu um amadurecimento singular, em vários aspectos, no que tange à constituição do pesquisador como docente de PLE durante esses anos. Primeiramente porque, até então, toda sua experiência docente resumia-se no ensino de LE para brasileiros ou estrangeiros. Passar a ensinar o português como LE foi desafiador em vários sentidos: lidar com o estrangeiro em um contexto de ensino foi algo novo e diferente; ensinar sua própria língua, e não uma LE, permitiu enxergar aspectos linguísticos e semânticos

antes não percebidos como um falante nativo. Para exemplificar esse fato, consideremos quando um discente perguntou ao pesquisador sobre a diferença entre *carteira* e *carteira de motorista*. A primeira vista parece ser uma pergunta inocente para um brasileiro, porém para estrangeiros oriundos de uma cultura linguística na qual a carteira de motorista é vista como uma permissão dada ao condutor, o termo carteira tinha seu sentido esvaziado no caso do português.

O lidar com um público diferente e novas reações às práticas docentes já institucionalizadas no Brasil foi uma experiência nova. Nesse aspecto, duas ocorrências lhe chamaram a atenção (i) a expectativa dos argentinos em fazer um curso de PLE no qual todo o plano de curso viesse como um repertório fechado, e não como um curso que seria construído a partir da interação e interlocuções estabelecidas durante o percurso; e (ii) o estranhamento relatado pelos franceses ao constatar que, no Brasil, havia um contato social, externo ao ambiente formal de ensino, entre docentes e discentes, algo que em seu país não existia. Com relação ao primeiro fato, aquela postura era necessária, pois nunca sabíamos o nível linguístico dos discentes que chegavam do exterior, nem mesmo sua capacidade de assimilação da nova cultura e língua. No segundo caso, para os professores em formação, a interação com os discentes era algo natural, até mesmo encorajada pelos orientadores para promoção de trocas lingüísticas e culturais e para crescimento intelectual quanto aos novos costumes, diferentes visões do mundo e enriquecimento da experiência docente.

A produção de material didático que atendesse a necessidade de ensino foi outra experiência enriquecedora. Num dado momento parecia que não se sabia para onde ir, mas os orientadores norteavam os professores em formação de uma forma profissional que os orientandos eram capacitados a levar os desafios a cabo.

Numa análise crítica da prática docente, pode-se observar que no Brasil o ensino de LE tem avançado bastante. Os discentes relatam que o ensino com o apoio da NT não é algo comum nas aulas de LE em suas instituições de origem. Uma atividade não muito bem recebida foi uma tentativa de ensino de leitura instrumental. Observou-se que os discentes não mostraram interesse pelo tema, arqueologia, e que num dado momento externalizaram essa incompreensão da atividade. Foi lhes mostrado o fundamento que viria a auxiliar-lhes em leitura técnicas e especializadas, e então puderam observar a atividade a partir de uma nova perspectiva. Acreditamos que talvez o uso de estratégias de leitura instrumental não tenha feito parte do aprendizado desses discentes.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: **ROSAE: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. LOBO, T. [et al.], organizadoras. Salvador: EDUFBA, 2012. p.723-728.

ALMEIDA, N. M. de. **Gramática latina: curso único e completo**. 25 ed. São Paulo:Saraiva, 1994.

AZEREDO, J. C. de; OLIVEIRA NETO, G.; BRITO, A. M.. **Gramática Comparativa Houaiss: Quatro Línguas Românicas**. Publifolha, 2011.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação**. 1 ed. Porto: ASA, 2001. Disponível em: < <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88> >. Acesso em: 01 set. 2013.

FARIA, E. **Gramática da língua latina**. Rev. de Ruth Junqueira de Faria. 2ª ed. rev. e aum. Brasília:FAE, 1995.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GERMAIN, C. **Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire**. Collection dirigé par Robert Galisson. Paris : CLE international, 1993.

LEWIS, M. **The Lexical Approach**. London: Thomson Heinle, 1993.

MARUSSO, A. S. Schwa como variante de /a/ - um estudo preliminar. In: REIS, C. (org.) **Estudos em fonética e fonologia do português**. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2002, p. 193-204.

MARUSSO, A. S. ; SILVA, T. C. A contrastive analysis of schwa in English and Portuguese. In: **New Sounds 2007: Proceedings of the Fifth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech**, 5., 2007, Florianópolis. Disponível em: http://www.nupffale.ufsc.br/newsounds/Papers/30.Marusso_Cristofaro.pdf. Acesso em: 22 dez. 2013.

MASIP, V. **Gramática Histórica Portuguesa e Espanhola: um estudo sintético e contrastivo**. São Paulo: EPU, 2003.

MORAN, J. M. **Como utilizar a internet na educação**. Revista Ciência da Informação, v. 26, n.2, maio - ago. 1997. P. 146-153.

_____. Como utilizar as tecnologias na escola. In: **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 4ª ed. Papirus, 2009, p. 101-111.

_____. **Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo.** Revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, set.- out. 1995, p. 24-26.

SILVA, T. C. **Fonética e Fonologia do Português:** roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2007.

TURK, A., & SAWUSCH, J. The domain of accentual lengthening in American English. In: **Journal of Phonetics**, 25, 1997, 25-41. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1006/jpho.1996.0032>

XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. In: FERRAZ, C. & MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

YAMAMOTO, M. I. O ensino de léxico em aulas de francês língua estrangeira: da teoria à prática. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, 4., 2011, Uberlândia, **Anais do SILEL**, Uberlândia, EDUFU, 2011, p.1-8.

_____. O ensino de português língua estrangeira: uma realidade do mundo globalizado. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1., 2011, Uberlândia, **Anais do SIELP**, Uberlândia, EDUFU, 2011, p.540-546.

_____. O ensino de língua portuguesa, literatura e as novas tecnologias. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2012, Uberlândia, **Anais do SIELP**, Uberlândia, EDUFU, 2012, p.1-12.

Artigo recebido em: 23.02.2014

Artigo aprovado em: 08.05.2014

Culturemas em contraste: idiomatismos do português brasileiro e europeu

Culturemes in contrast: idioms from Brazilian and European Portuguese

Claudia Xatara*
Mariele Seco**

RESUMO: No presente trabalho estudamos as expressões idiomáticas equivalentes em português brasileiro e em português europeu e suas redes sinonímicas com o objetivo de analisar os principais culturemas que, possivelmente, deram origem a tais expressões e ainda verificar se a existência de diferentes culturemas pode, realmente, acarretar diferenças na formulação fraseológica de idiomatismos. O *corpus* do trabalho compôs-se das entradas em português brasileiro e seus respectivos equivalentes em português europeu do *Dicionário de expressões idiomáticas português do Brasil e de Portugal – francês da França, da Bélgica e do Canadá* (XATARA, 2013). Por meio de um levantamento dos elementos históricos, religiosos e culturais mais significativos apresentados pelas duas variantes da língua portuguesa, pudemos detectar e apresentar os culturemas mais relevantes que constam em tais expressões e seus equivalentes.

PALAVRAS-CHAVE: Idiomatismo. Fraseologia. Culturema. Equivalência.

ABSTRACT: In this paper we study idiomatic expressions that are equivalents in Brazilian Portuguese and European Portuguese and their synonymic relations. We aim to analyze the principal culturemes that possibly originated such expressions and to verify if the existence of different culturemes can actually induce differences in the phraseological formulation of idioms. The corpus will consist of entries in Brazilian Portuguese and their respective equivalents in the “*Dicionário de expressões idiomáticas português do Brasil e de Portugal – francês da França, da Bélgica e do Canadá*” (XATARA, 2013). Through the study of the most significant historical, religious and cultural elements presented by the two variants of Portuguese, we were able to determine and present the most relevant culturemes in the expressions and their equivalents.

KEYWORDS: Idiom. Phraseology. Cultureme. Equivalence.

1. Introdução

Estudamos as expressões idiomáticas (EIs) como unidades fraseológicas (UFs) representadas por lexias complexas conotativas, abundantemente utilizadas na linguagem padrão (XATARA, 1998) e se percorrermos alguns dicionários específicos, logo poderemos observar que a existência de expressões similares em português do Brasil (PB), assim como em português de Portugal (PP), são frequentes. Isso nos revela a existência da necessidade dos

* Profª. Livre-Docente da UNESP/IBILCE – São José do Rio Preto

** Estagiária de Iniciação científica da UNESP/IBILCE/Curso de Tradutor - São José do Rio Preto

falantes de se referirem a uma mesma situação por meio de criações figuradas e pitorescas diversas.

É certo, porém, que essas expressões consideradas similares ou sinônimas não recobrem completamente o sentido uma da outra, elas não apresentam exatamente a mesma intersecção, o que é confirmado pelo fato de que tais expressões não são intercambiáveis em todos os contextos, obedecendo às mesmas condições de uso, mantendo o mesmo valor expressivo (intensivo/eufemístico, melhorativo/pejorativo etc), ou o mesmo nível de linguagem (culto, coloquial, vulgar etc). Dessa forma, seria mais pertinente qualificar essas expressões sinônimas como “parassinônimas”, o que decidimos não fazer uma vez que nos estudos linguísticos o termo mais amplamente utilizado é “sinônimo”, apesar das possibilidades de variação.

Quando se trata da relação do sentido de uma EI e o sentido do que a constitui, percebemos que essa não é sempre uma relação arbitrária e pode então ser motivada por uma metáfora conceitual subjacente. Temos, portanto, a origem de um *culturema*.

Os *culturemas* estão na base da criação idiomática e geralmente apresentam uma complexidade simbólica por apresentar mais expressividade estética – pelo uso original dos recursos linguísticos disponíveis – e argumentativa – por vezes a intenção é de apresentar, de forma persuasiva, aquilo em que se acredita através do uso de recursos discursivos.

Adotamos o conceito de *culturema* proposto por Pamies Bertrán (2008) como símbolos extralinguísticos culturalmente motivados, a matéria-prima para que as diversas línguas produzam suas UFs. De acordo com o autor:

Os *culturemas* são símbolos extralinguísticos culturalmente motivados que servem de modelo para que as línguas gerem expressões figuradas, inicialmente como alusões ou reaproveitamento de dito simbolismo, e que podem se generalizar e até se automatizar. Uma vez dentro da língua como palavras ou componentes de *frasemas*, conservam, ainda assim, algo de sua “autonomia” inicial, na medida em que unem conjuntos de metáforas, e até permitem a adição de outras a partir do mesmo valor, acessíveis para a competência metafórica. (PAMIES BERTRÁN, 2008, p. 54)

Dessa forma, os *culturemas* são o resultado da condensação de elementos que formam, ao longo do tempo, metáforas consideradas aceitas como tradicionais por um povo em particular, ou por povos num sentido mais amplo. Essas metáforas criadas pelos *culturemas* acabam por ultrapassar o nível simbólico e se concretizam nos *fraseologismos*.

Cada povo utiliza seu repertório de imagens para manifestar em determinada estrutura léxica conceitos específicos, sendo as imagens, uma ponte conceitual entre a estrutura léxica e

seu significado real (DOBROVOL'SKIJ, PIIRAINEN, 2005). Assim, muitos dos fenômenos que aparecem na linguagem figurada somente podem ser descritos de forma correta se recorrermos a códigos culturais, como crenças religiosas, costumes, literatura, artes etc (LUQUE DURÁN, 2010).

Propusemo-nos, então, a distinguir as principais experiências históricas, religiosas e culturais (LUQUE NADAL, 2009) de brasileiros e portugueses, experiências que se tornaram símbolos extralinguísticos motivados, que serviram e ainda servem de modelo para que as línguas produzam expressões figuradas lexicalizadas, e, frequentemente, expressões que se equivalem.

Por vezes, a sinonímia observada provém de culturemas semelhantes – universais fraseológicos; por outras, podemos atestar similaridade de expressões provindas de culturemas diferentes – especificidade da cultura nacional de cada povo (BARÁNOV, DOBROVOL'SKIJ, 2009).

Porém, provocadas por culturemas semelhantes ou não, as EIs sinônimas não são entre si senão pseudoequivalentes (DOBROVOL'SKIJ, PIIRAINEN, 2005), uma vez que não se trata de equivalentes semânticos e/ou pragmáticos absolutos, ou seja, não encontramos nas EIs consideradas sinônimas estruturas sintáticas e lexicais idênticas, metáforas idênticas e funcionalidade idêntica.

As semelhanças que ocorrem no interior das EIs, que compreende sobretudo os dados culturais, são explicadas pela globalização, que promove contatos interlinguísticos entre diferentes culturas, propiciando a troca desses dados culturais entre as diversas sociedades, ou seja, de suas visões de mundo, ideologias e escalas de valores.

Quando detectamos sinonímia entre as EIs do PB e PP, podemos observar que se trata de culturemas supranacionais, aqueles que são compartilhados pelos dois povos. Os culturemas supranacionais são, em sua maior parte, os culturemas mais universais, ou seja, que provêm dos símbolos criados pela mitologia, pela Bíblia e pela literatura clássica. Um exemplo de tal culturema é a imagem de Judas, que, para as civilizações cristãs, expressa símbolo de traição, deslealdade. Tais civilizações criam UFs como *Judas kiss* em inglês, *beso de Judas* em espanhol, *bacio di Giuda* em italiano, “beijo de Judas” em português e *baiser de Judas* em francês.

No caso de detectarmos EIs exclusivas, seja ao PB como ao PP, trata-se de culturemas nacionais – específicos do Brasil ou de Portugal, como por exemplo o samba, uma dança e um

ritmo próprio do Brasil, que é transformado em culturema por representar um feito que alimenta a expressão de sedução, de malandragem, como “dar samba”, com o sentido de sair-se bem em algo, em algum projeto, concretizar um objetivo. Em outras línguas não encontramos uma EI que possa recorrer a tal culturema, recorriamos, talvez, a outras imagens, a paráfrases, ou ainda, um léxico mais simples.

Por fim, não podemos deixar de mencionar a própria existência intralinguística de sinonímia entre as EIs, tradicionalmente consideradas cristalizadas e, portanto, não vulneráveis à variação. O fato se explica por uma cristalização ou estabilidade apenas relativa, o que deixa margem a uma variabilidade, ainda que restrita.

2. Metodologia de trabalho

Conforme dito inicialmente, trabalhamos com as entradas em PB e em PP do *Dicionário de expressões idiomáticas português do Brasil e de Portugal – francês da França, da Bélgica e do Canadá* – DEIPF – (XATARA, 2013) e nossa pesquisa orientou-se pelo método descritivo-analítico. Levantamos as EIs sinônimas por meio de uma análise descritiva das entradas em PB e seus equivalentes em PP frequentes no DEIPF e as observações se sustentaram pelo método comparativo para classificar as EIs equivalentes e por uma análise semântica centrada na cultura para se identificar os culturemas.

Em seguida, buscamos os equivalentes das EIs que apresentavam uma rede sinonímica de pelo menos três equivalentes em PB e PP. Esses sinônimos revelam uma motivação cultural diversa e não apenas variação lexical - mudança de apenas um elemento do mesmo paradigma, como em “coração de gelo” e “coração de pedra” – ou morfossintática – variação quanto à ausência ou presença de artigos e preposições como em “a dar com (o, um) pau”.

3. Resultados e Análise

Como resultados de nossas buscas, podemos, então, verificar que de um universo de 1500 verbetes, 135 revelam entradas com ao menos três sinônimos com variante cultural, ou seja, ao menos três sinônimos em PB que vão além de simples alterações lexicais. Em relação ao PP, são 184 casos de EIs que apresentam no mínimo três sinônimos motivados por culturemas diversos.

Apresentamos as listagens dessa rede sinonímica no apêndice, logo após as Referências Bibliográficas.

Após esse primeiro levantamento de todas as EIs em PB e em PP que trazem o mínimo de três sinônimos culturais, analisamos os principais culturemas motivadores de tais EIs. Dessa forma, detectamos os culturemas nacionais (específicos ao Brasil ou a Portugal) – que geraram EIs similares quanto ao significado mas com formulações diversas –, e também detectamos culturemas supranacionais (comuns ao Brasil e a Portugal) – que geraram as EIs idênticas em PB e em PP.

Como exemplo, selecionamos EIs que falam todas da morte em PB e em PP. Assim, as expressões usuais no Brasil:

bater as botas, entregar a alma, esticar as canelas, ir para o céu, ir (ou “passar”)
passar desta para a melhor, perder a vida, voltar ao pó

são igualmente encontradas em Portugal, às vezes com alguma variação lexical – “bater as botas” é usual em território português normalmente no singular: “bater a bota”; e “as canelas” de “esticar as canelas” sofre uma alteração paradigmática: “esticar o pernil” em Portugal; “ir para o céu”, por sua vez, também altera “céu” em PP para “anjinhos”.

Essa sinonímia intercontinental é possível porque, independente de se tratar da mesma língua, ambas as culturas, a brasileira e a portuguesa, inspiraram-se nas mesmas imagens culturais para se referir à morte: na antiga tradição de preparação dos defuntos na qual estes eram calçados com botas; na crença na existência da alma; no enrijecimento do corpo quando morto; na crença na continuação da vida para as boas almas em outra dimensão espiritual muito benéfica ou nas palavras bíblicas em que Deus criou o homem usando o barro e a esse barro o corpo volta após a morte, virando pó. Estamos diante, portanto, de culturemas supranacionais.

No entanto, para o mesmo tema, morte, também encontramos EIs motivadas por culturemas nacionais, que revelam universos culturais peculiares apenas ao Brasil ou apenas a Portugal:

PB	PP
bater a caçoleta	dar o berro
comer capim (grama) pela raiz	ir para a quinta das tabuletas
descer ao túmulo	ir para o maneta
vestir o pijama de madeira	
virar presunto	

Observando essas outras EIs, todas sinônimas entre si, chegamos a distinguir algumas imagens culturais que só são utilizadas em PB, como a alusão ao tombo de alguém já morto em “bater a caçoleta”, a referência à imagem daquele que é enterrado e, figurativamente, pode comer esse tipo de gramínea por debaixo da terra em “comer capim (grama) pela raiz”; menção ao local de enterro em “descer ao túmulo” ou a menção metafórica do caixão em “vestir o pijama de madeira” e a referência à carne de um cadáver humano em “virar presunto” (expressão emprestada do jargão policial para a língua comum). Da mesma forma, também distinguimos algumas imagens culturais que só são utilizadas em PP, como o grito que representa o último esforço que se faz antes de morrer em “dar o berro”, a quinta das tabuletas que é uma alegoria ao cemitério em “ir para a quinta das tabuletas”, a figura histórico-lendária do general apelidado “maneta”, que aterrorizava a população na época das invasões francesas em Portugal, na EI “ir para o maneta”.

4. Os culturemas mais produtivos

Seguimos procurando desvendar quais foram os cinco culturemas brasileiros mais produtivos em EIs e seus equivalentes portugueses.

Partindo da tabela abaixo, onde reunimos sinônimos nacionais e supranacionais, teceremos alguns comentários acerca da motivação cultural dessa sinonímia:

EIs em PB	EIs em PP
<p>1</p> <p>aguentar a barra, o repuxo, o tranco, as pontas, o rojão / segurar as pontas, a onda</p> <p>aguentar a mão</p> <p>não deixar a peteca cair</p> <p>enfrentar a parada</p>	<p>aguentar / segurar a barra / as pontas</p> <p>aguentar o tranco</p> <p>equilibrar o barco</p>
<p>2</p> <p>cair / dar o fora</p>	<p>cair / dar o fora</p>

<p>cair / pôr o pé na estrada</p> <p>cair no mundo</p> <p>dar no pé / puxar o carro</p> <p>picar a mula</p>	<p>dar às de Vila Diogo</p> <p>dar à sola / às botas</p> <p>dar corda aos sapatos</p> <p>dar de frosques</p> <p>dar ao slide</p> <p>fugir a sete pés</p>
<p>3</p> <p>cair por terra</p> <p>dar com os burros n'água</p> <p>dar em água de barrela</p> <p>ir a pique / por água abaixo</p> <p>ir pra(s) cucuia(s)</p> <p>ir pro beleléu</p> <p>ir pro brejo / buraco</p>	<p>cair / deitar / pôr por terra</p> <p>dar com os burrinhos (burros) na água</p> <p>deitar abaixo</p> <p>ficar em águas de bacalhau</p> <p>ir para o galheiro</p> <p>ir por água abaixo / ir a pique</p>
<p>4</p> <p>chamar na chincha</p> <p>dar uma descascada / uma dura / um esfrega / um pito / passar um sabão</p> <p>mostrar com quantos paus se faz uma canoa</p> <p>pregar um sermão</p> <p>puxar as orelhas</p>	<p>dar uma desanda / uma descasca / um raspanete</p> <p>pregar um sermão / chamar à ordem</p> <p>puxar as orelhas</p>

5	
na lama	na lama
na lona	
na pindaíba	
na pior	
na sarjeta	na sarjeta
no sufoco	no sufoco
na rua da amargura	na rua da amargura
no fundo do poço	no fundo do poço
	na mó de baixo

Em (1) temos as EIs que fazem alusão a maneira resistente de se enfrentar uma situação difícil. Primeiramente, podemos notar a ocorrência de culturema supranacional para a EI “aguentar a barra”, que sofre apenas variação lexical nas duas línguas. Tais EIs simbolizam a dificuldade por meio de palavras como “barra”, analogia a algo pesado; “onda”, referência à força do mar; “repuxo”, movimento contrário; “ponta”, uma forma que machuca. Porém, podemos notar também a ocorrência de culturema nacional, sendo específico da cultura brasileira as EIs “aguentar a mão”, em que “mão” representa um símbolo de resistência e força; “não deixar a peteca cair”, fazendo referência ao jogo de peteca e a perseverança de se manter a peteca no ar, o que simboliza a dificuldade; e ainda, “enfrentar a parada”, gíria que indica enfrentar um momento complicado. Já a cultura portuguesa produz a EI “equilibrar o barco”, em que “barco” representa uma situação difícil e que se deve saber equilibrá-la, assim como se equilibra um barco.

Em (2), vemos EIs que representam a saída de algum local, ou até mesmo a fuga. Observamos a ocorrência de culturema supranacional apenas na primeira EI, “cair / dar o fora”, em que ocorre exatamente a mesma variação lexical nas duas línguas. Aqui, o culturema compartilhado pelas duas culturas é o sentido de movimento em direção à saída por meio da palavra “fora”. Em seguida, notamos algumas EIs exclusivas ao PB como “cair / pôr o pé na estrada”, a palavra “estrada” representando uma via que possibilita o acesso a novos lugares; “cair no mundo”, fazendo referência à possibilidade de partir em direção a “novos horizontes”;

“dar no pé / puxar o carro”, em que “pé” relaciona-se a uma das partes do corpo usada para a locomoção e “carro” a um meio de transporte utilizado para se locomover; e “picar a mula”, que recorre à imagem daquele que, montado em uma mula, bate sua espora contra os flancos do animal para fazê-lo andar ou correr. Temos, por fim, algumas EIs específicas ao PP e a visão de mundo dos portugueses, como “dar às de Vila Diogo”, faz referência aos judeus que habitavam fora de Vila Diogo e para lá fugiam, pois nesse local tinham o direito de não serem perseguidos; “dar à sola / às botas”, em que “sola” e “botas” se relacionam ao sapato, o que sugere que se pode ir a outro lugar simplesmente andando; “fugir a sete pés”, em que “sete pés” alude ao fato de se correr muito rápido, como se houvesse sete ao invés de dois pés; “dar corda nos sapatos”, alusão aos brinquedos que, ao se dar corda, andam rapidamente; “dar de frosques”, que indica “fugir” (ressaltando que a palavra “frosques” é usada apenas na locução); e “dar ao slide”, em que a palavra “slide”, com o sentido de deslizar, escorregar, alude também ao ato de fugir.

Em (3), podemos observar uma maior ocorrência de motivações culturais compartilhadas, ou seja, uma maior ocorrência de culturemas supranacionais. Temos então, “cair por terra”, com variação lexical em PP. A palavra “terra” é constantemente utilizada para aludir a falência, o fracasso, a derrota; “dar com os burros n’água”, com variação lexical “burros / burrinhos” em PP, provém de um conto popular sobre o fracasso de dois tropeiros que perdem toda a carga de sal e algodão ao atravessarem um rio, na disputa por uma bonificação; “ir a pique / por água abaixo”, mesma variação lexical em PB e PP e alude ao movimento de navios que naufragam. Porém, observamos também EIs motivadas por imagens exclusivamente da cultura brasileira como em “dar em água de barrela”, sendo “barrela” a água suja que resulta de roupas colocadas de molho para limpar e é a essa imagem explorada para se dizer que o resultado não está claro; “ir pra cucuia”, “cucuia” como sinônimo de falta de sorte; “ir pro beleléu”, sendo “beleléu” uma palavra de origem banta que serve para designar o lugar para onde vão os mortos; e “ir pro brejo / buraco”, fazendo alusão a um local pantanoso, difícil de sair. Observamos por fim, EIs motivadas por imagens exclusivas à cultura portuguesa, como “ficar em águas de bacalhau”, referindo-se à faina de bacalhoeiros que ficavam presos nessas águas e não conseguiam mais sair; “deitar abaixo”, referindo-se a derrubar; e “ir para o galheiro”, “galheiro”, uma fogueira de galhos ou ramos, a locução alude a imagem de ir para fogueira e, por consequência, não mais escapar.

Em (4), iniciando pelas EIs motivadas por culturemas supranacionais, temos em PB “dar uma descascada” com as seguintes variações “uma dura / um esfrega / um pito / passar um sabão”, e em PP, as seguintes sinonímias “dar uma desanda / uma descasca / um raspanete; todas as variações lexicais, tanto em PB quanto em PP, apontam para o mesmo culturema, referir-se a um ato de repreensão, um ato severo, firme, para se chamar a atenção por algo. Temos ainda “pregar um sermão”, sinônimo em PP de “chamar à ordem”, referindo-se ao discurso moral religioso, à pregação, chamar a atenção por algo. E por fim, “puxar as orelhas”, referente ao ato denotativo de castigar as crianças. Para tais EIs, observamos mais duas sinonímias motivadas por culturemas nacionais, exclusivos à cultura brasileira, “chamar na chincha”, “chincha” sendo uma pequena rede de arrastão e a locução faz alusão a imagem do pescador que traz a presa até si; e “mostrar com quantos paus se faz uma canoa”, referindo-se ao conhecimento que se deve ter para uma atividade, alude ao potencial de um indivíduo de ensinar algo a outro.

Em (5), seguindo a ordem, começemos pelas EIs motivadas por culturemas supranacionais, visões de mundo compartilhadas pelas duas línguas, temos “na lama”, referindo-se à mistura viscosa e pegajosa aludindo a penúria de se estar em uma crise financeira; “na sarjeta”, referindo-se aos indivíduos que vivem miseravelmente pelas ruas das cidades; “no sufoco”, designando uma situação penosa, de intensa pressão; “na rua da amargura”, relacionando-se ao sabor amargo para designar aquele que vive um momento difícil; e “no fundo do poço”, um local escuro, fundo e de difícil acesso, procura indicar uma dificuldade extrema. As outras EIs sinônimas são motivadas exclusivamente pela cultura brasileira, como “na lona”, aludindo ao ato de cair na lona do ringue quando um lutador perde a luta; “na pindaíba”, gíria que significa pobreza, penúria; e “na pior”, referindo-se a uma posição pouco confortável. E um registro de EI motivada exclusivamente pela cultura portuguesa, “na mó de baixo”, em que “mó” significa “maior” e alude ao fato de se estar em grande dificuldade.

5. Considerações finais

Em geral, com o presente trabalho foi possível observar o exercício macro e microestrutural que entra em jogo na elaboração fraseográfica de um dicionário.

Pudemos determinar os principais culturemas nacionais, presentes exclusivamente nas expressões brasileiras ou lusitanas, assim como os principais culturemas supranacionais, compartilhados pelos idiomatismos do Brasil e de Portugal, podendo, dessa forma, afirmar que

culturemas diversos acarretam uma diferença significativa na formulação fraseológica das EIs, pois cada povo usa seu repertório de imagens para manifestar em determinada estrutura léxica conceitos específicos.

Em particular, estudamos o fenômeno da variação linguística das EIs, podendo desmistificar o pretense caráter fixo destas, uma vez que o trabalho teve um maior foco em contrastar as EIs variantes dentro de um mesmo idioma, além de levantar a sinonímia existente entre EIs do PB e do PP.

Observamos, ainda, que para justificar a sinonímia é bastante esclarecedor detectar, em primeiro lugar, os culturemas que geram as equivalências intra e interlinguisticamente.

Referências Bibliográficas

BARÁNOV, A., DOBROVOL'SKIj, D. **Aspectos teóricos da fraseoloxía**. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2009.

DOBROVOL'SKIj, D., PIIRAINEN, E. **Figurative language cross-cultural and cross-linguistic perspectives**. Amsterdam, etc.: Elsevier, 2005.

LUQUE DURÁN, J. D. Bases teóricas del diccionario intercultural. In: CRIDA ÁLVAREZ, C.A. (ed.). **Fraseo-Paremiología e Interculturalidad**. 2010. 21-34.

LUQUE NADAL, L. Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales?, **Language Design**, 11: 93-120, 2009.

PAMIES BERTRÁN, A. Productividad fraseológica y competencia metafórica (inter)cultural, **Paremia** 17: 41-57, 2008.

XATARA, C. **A tradução para o francês de expressões idiomáticas em português**. Araraquara, 1998. Tese (Doutorado em Linguística) - FCL, Universidade Estadual Paulista.

XATARA, C. **Dicionário de expressões idiomáticas português do Brasil e de Portugal – francês da França, da Bélgica e do Canadá**. São José do Rio Preto: UNESP, Univ. Paris 13, Univ. Livre de Bruxelas, 2013. Disponível em www.deipf.ibilce.unesp.br

APÊNDICE

Sinonímia intralinguística em PB → EIs de ao menos três sinônimos com variante cultural

à beça / aos borbotões / aos montes / a rodo / às pencas ≅ a dar com (o, um) pau ≅ pra chuchu ≅ pra dar e vender ≅ um sem número

a coisa está feia / preta / ruça ≅ o mar não está pra peixe

a jato ≅ a toda ≅ a todo vapor ≅ com o pé na tábua ≅ como uma flecha / um foguete / um raio ≅ em dois / três tempos ≅ num piscar / abrir e fechar de olhos ≅ num pau só ≅ num pulo / relâmpago

abaixar / baixar a bola [1] / a cabeça / a crista [1] ≅ colocar / enfiar / meter / pôr o rabo entre as pernas
 abandonar a causa ≅ entregar o jogo #1/ os pontos ≅ jogar a toalha ≅ pedir água / arrego /penico
 abrir a cabeça ≅ ter a cabeça / a mente aberta
 abrir a porteira / as portas / o caminho ≅ deixar a porta aberta
 abrir o jogo ≅ jogar limpo ≅ pôr as cartas na mesa
 aceitar / fazer / jogar o jogo ≅ entrar no esquema / no jogo
 acender uma vela a deus e outra ao diabo ≅ agradecer a gregos e troianos ≅ dar uma no cravo outra na ferradura
 acordar / levantar com o pé esquerdo ≅ acordar de ovo virado
 aguentar a barra de / a mão / o repuxo / o rojão / o tranco / as pontas ≅ segurar as pontas / a onda ≅ enfrentar a
 parada ≅ não deixar a peteca cair
 amarrar / fechar a cara ≅ fazer cara feia
 andar / caminhar com as próprias pernas ≅ voar com as próprias asas
 andar / estar / viver com a cabeça na lua / nas nuvens ≅ andar / viver no mundo da lua ≅ pensar na morte da bezerra
 andar / estar nas nuvens ≅ estar no céu / no paraíso ≅ não caber em si
 apanhar / pegar com a boca na botija ≅ pegar com a mão (na cumbuca) ≅ pegar em flagrante ≅ pegar no pulo
 arrumar a casa ≅ colocar / pôr a casa em ordem
 até a raiz dos cabelos ≅ até as tampas ≅ até o pescoço ≅ até os ossos
 até o sabugo ≅ até o caroço ≅ até a última gota
 atijar fogo ≅ colocar / pôr gasolina no fogo ≅ colocar / pôr lenha na fogueira
 baixar o pau / o sarrafo ≅ descer o pau ≅ meter a boca / a lenha / o pau
 bater a caçoleta ≅ bater as botas ≅ comer capim / grama pela raiz ≅ descer ao túmulo ≅ entregar a alma ≅ esticar
 as canelas ≅ passar desta para a melhor ≅ perder a vida ≅ vestir o pijama de madeira ≅ virar o presunto ≅ voltar
 ao pó
 borrar as calças ≅ ficar branco de medo ≅ tremer nas bases
 botar / colocar / pôr contra a parede ≅ encostar na parede
 botar / colocar / pôr o dedo na ferida ≅ pôr o dedo na chaga
 botar / colocar / pôr o pão na mesa ≅ ganhar o pão de cada dia
 botar / colocar / pôr panos quentes ≅ jogar água na feryura
 cabeça de melão / de vento ≅ cabeça oca
 cair das nuvens / de costas ≅ cair duro ≅ ficar de boca aberta
 cair na conversa / na onda / no conto do vigário / no laço / no logro ≅ ir na conversa / na onda ≅ morder a isca
 cair fora ≅ cair na estrada / no mundo ≅ dar no pé ≅ dar o fora ≅ picar a mula ≅ puxar o carro ≅ pôr o pé na estrada
 cair matando ≅ dar de cima ≅ jogar-se pra cima
 cair por terra ≅ dar com os burros n'água ≅ dar em água de barreira ≅ ir a pique ≅ ir por água abaixo ≅ ir pra(s)
 cucuia(s) / pro beleléu / pro brejo / pro buraco
 calar / tapar a boca ≅ cortar a palavra ≅ reduzir ao silêncio
 calcanhar de Aquiles ≅ corda sensível ≅ ponto fraco
 castelo de areia / de cartas / de vento ≅ castelo no ar
 chamar na chinha ≅ dar uma descascada / uma dura / um esfrega / um pito ≅ mostrar com quantos paus se faz
 uma canoa ≅ passar um sabão ≅ pregar um sermão ≅ puxar as orelhas
 classe a ≅ de cinco estrelas ≅ de gabarito ≅ de marca ≅ de primeira categoria / linha / ordem / ≅ de nível ≅ nota 10
 coçar o saco ≅ cruzar os braços ≅ ficar de papo pro ar
 colocar / botar / pôr o pão na massa ≅ ganhar o pão de cada dia
 com as mãos abanando ≅ com uma mão na frente outra atrás ≅ de mãos abanando / vazias
 com as mãos atadas ≅ de mãos amarradas / atadas ≅ de pés e mãos atadas
 com o pé na cova ≅ às portas da morte ≅ em artigo de morte ≅ entre a vida e a morte
 com todas as letras ≅ em alto e bom som ≅ em português claro
 com uma mão na frente outra atrás ≅ com as / de mãos abanando ≅ de mãos vazias
 comandar / conduzir / governar o barco ≅ segurar ter as rédeas ≅ segurar o leme
 começar por baixo ≅ entrar pela janela ≅ entrar pela portas do fundo
 conversa fiada [1] / mole [1] ≅ conversa / história pra boi dormir ≅ história da carochinha
 coração de gelo / de pedra ≅ coração duro
 cuspir fogo ≅ estar / ficar furo / puto (da vida) ≅ estar / ficar louco da vida ≅ estar / ficar por conta ≅ ficar uma
 pilha (de nervos) ≅ rodar a baiana ≅ subir pelas paredes [1] ≅ subir nas tamancas

da mesma laia / barro / estofo ≅ farinha do mesmo saco ≅ vinho da mesma pipa
 dar / passar uma rasteira ≅ passar a perna ≅ passar pra trás ≅ puxar o tapete
 dar / trazer à luz [2] ≅ pôr no / trazer ao mundo
 dar a última cartada / uma cartada ≅ queimar o (seu, um) último cartucho
 dar bandeira ≅ dar na cara / na vista ≅ estar na cara
 dar bode / chabu / crepe / galho / zebra ≅ entrar areia
 dar com a língua nos dentes ≅ entregar o jogo #2 / o ouro
 dar nos nervos ≅ deixar uma pilha (de nervos) ≅ mexer com os nervos
 dar o dito pelo não dito ≅ dar pra trás ≅ roer a corda
 dar o troco ≅ pagar com a (na) mesma moeda ≅ responder à altura
 dar pitaco ≅ meter a colher / o bedelho / o bico / o nariz
 dar um basta ≅ dar xeque-mate ≅ pôr um paradeiro
 dar uma respirada / um tempo ≅ recuperar / retomar o fôlego
 dar uma surra / um couro ≅ ganhar de lavada
 dar-se / sair-se mal ≅ entrar pelo cano ≅ levar bomba / chumbo / ferro / tinta
 de baixo nível ≅ de meia-pataca ≅ de meia-tigela
 de bico calado ≅ com boca de siri ≅ mudo como uma pedra
 de cabo a rabo ≅ de fio a pavio ≅ de ponta a ponta
 de fininho ≅ de mansinho ≅ pé ante pé
 de uma hora pra outra ≅ de um dia pro outro ≅ do dia para a noite
 deixar / esperar a poeira abaixar / baixar / assentar ≅ deixar passar a onda
 deixar barato ≅ deixar por menos ≅ deixar pra lá
 descobrir a América ≅ descobrir / inventar a pólvora ≅ inventar a roda
 dizer com todas as letras ≅ não ter papas na língua ≅ ser curto e grosso
 dormir com um olho aberto e outro fechado ≅ dormir acordado
 dormir de touca ≅ dormir no ponto ≅ marcar bobeira / touca
 em 31 de fevereiro ≅ no dia de São Nunca ≅ quando as galinhas tiverem dentes
 em / sob fogo cruzado ≅ entre dois fogos
 encher a cara / a lata ≅ entortar o caneco ≅ tomar todas
 enciclopédia / dicionário ambulante ≅ enciclopédia viva ≅ poço de sabedoria
 engolir a língua ≅ fechar o bico ≅ fechar-se em copas ≅ guardar silêncio
 estar alto / chumbado / mamado ≅ estar chamando Jesus de Genésio / urubu de meu louro ≅ estar trançando as
 pernas
 estar às portas da morte ≅ estar com o pé na cova ≅ estar em artigo de morte ≅ estar nas últimas / no fim
 estar bem arrumado / de vida ≅ estar com a vida feita
 estar cagando e andando (pra) ≅ estar pouco se fodendo ≅ estar se lixando ≅ fazer pouco (caso) ≅ não dar / ligar a
 mínima ≅ não dar bola ≅ não estar nem aí
 estar com outra cara ≅ estar de cara / de roupa nova
 estar de alto astral / de bem com a vida ≅ estar pra cima
 estar de baixo astral / de mal com a vida ≅ estar pra baixo
 estar / ficar / cair de cama ≅ estar de molho
 estar duro / liço / quebrado[2] ≅ matar cachorro a grito[1] ≅ não ter um tostão
 estar mais morto do que vivo / estar mais pra lá do que pra cá ≅ estar moído / quebrado [1] ≅ estar só o pó ≅ estar
 um caco / um trapo ≅ não se aguentar em pé
 estar / dar na cara ≅ dar na vista
 estar sem saída ≅ não ter pra onde correr ≅ não ter saída
 exibido como um pavão ≅ orgulhoso como um galo
 falar como uma matraca ≅ falar mais que a boca / que o homem da cobra ≅ falar pelos cotovelos
 fazer cara feia ≅ amarrar / fechar a cara ≅ ficar de cara amarrada / fechada / feia / virada
 fazer furor ≅ arreentar / estourar a boca do balão
 feio de doer / que dói ≅ o cão chupando manga
 ficar a ver navios / chupando o dedo ≅ perder o bonde
 fundo do baú ≅ tempo do Onça / do Zagaia
 homem de bem / direito / reto

ir longe demais ≅ passar da conta / da medida
 ir passo a passo ≅ tocar a vida (pra frente) / o barco / o bonde ≅ tratar da vida
 jogar no lixo ≅ jogar pela janela / por terra
 jogar pela janela / por terra ≅ jogar no lixo
 lambar as botas / a bunda / os pés ≅ puxar o saco
 limpar a barra ≅ livrar a cara ≅ salvar a face
 língua afiada / comprida [2] / de cobra / ferina
 língua comprida [1] / de trapo / solta
 macaco velho ≅ cobra criada ≅ velho de guerra
 mandar à merda / às favas ≅ mandar cagar / passear / pastar ≅ mandar catar coquinho ≅ mandar chupar prego (até virar parafuso) ≅ mandar lambar sabão ≅ mandar pentear macacos ≅ mandar tomar banho (na soda (cáustica))
 meter / botar / pôr a boca no trombone ≅ botar a boca no mundo ≅ gritar aos quatro cantos
 molhar a camisa ≅ dar (um) duro ≅ dar o / suar sangue ≅ fazer das tripas coração ≅ mover céus e terra / mundos e fundos
 na lama [1] ≅ na lona ≅ na pindaíba ≅ na pior ≅ na sarjeta ≅ no sufoco ≅ na rua da amargura ≅ no fundo do poço
 na lama [2] ≅ na pior [2] ≅ no fundo do poço
 não bater / regular bem (da bola, da cabeça) ≅ ter macaquinhos no sótão ≅ ter miolo mole ≅ ter um parafuso a menos
 não levantar / mexer um dedo ≅ não mover uma palha
 não valer a comida / o pão que come ≅ não valer bosta / merda nenhuma ≅ não valer o sal do batizado ≅ não valer um tostão (furado)
 nascer com uma estrela na testa ≅ nascer com a bunda / com o cu / com o rabo virado pra lua ≅ ser largo
 no cafundó do judas ≅ onde judas perdeu as botas ≅ no cu / fim do mundo
 olho clínico / vivo ≅ olhos de lince
 seguir em frente ≅ tocar a vida (pra frente) / o barco / o bonde ≅ tocar pra frente ≅ tratar da vida
 sono eterno ≅ última viagem ≅ último sono
 ter a língua comprida / solta ≅ ter a língua maior que a boca
 tirar o corpo fora ≅ tirar o time de campo ≅ tirar o seu da reta

Sinonímia intralinguística em PP → EIs de ao menos três sinônimos com variante cultural

à / pela calada ≅ a furto ≅ às escondidas / ocultas ≅ à socapa / à sorrelfa ≅ à / em / pela surdina ≅ na sombra
 à beça / larga (escala) / tripa forra ≅ a dar com pau / pontapés / pote(s) ≅ aos molhos / montes ≅ às dúzias / pazadas / pencas ≅ em barda ≅ pra chuchu / dar e vender ≅ um sem número(s)
 à bruta / à lei da bala / à valentona / à viva força
 a céu aberto ≅ ao ar livre / fresco
 a coisa está feia para / preta ≅ o caldo está entornando ≅ o caso é sério / está mal parado
 a jato / a marchas forçadas / a todo vapor / a trote ≅ como uma flecha / um foguete / um raio ≅ de fugida / um pulo / roldão ≅ em dois (três) tempos ≅ enquanto o diabo esfrega um olho ≅ num abrir e fechar de olhos / aí / ápice / átimo / fósforo / pronto / pulo / relâmpago ≅ pé na tábua
 à pai adão ≅ em coiro / pelo / pelota (pelote)
 a preço de banana ≅ ao preço da uva mijona ≅ dez réis de mel coado
 abandonar a causa ≅ baixar os braços ≅ entregar o jogo / os pontos ≅ jogar a toalha
 abrir / alargar os cordões à bolsa ≅ puxar pelos cordões à bolsa
 abrir a boca / o bico ≅ dar com a língua nos dentes
 abrir as portas à / o caminho ≅ deixar a porta aberta
 abrir o (seu) coração / a alma ≅ estar de peito aberto
 abrir o jogo ≅ abrir / mostrar o jogo ≅ jogar limpo
 aceitar / fazer / jogar o jogo ≅ entrar no jogo / no esquema
 aguentar a barra de / o tranco / as pontas ≅ segurar a barra / a onda / as pontas ≅ equilibrar o barco
 alma / coração de ouro ≅ coração de ouro / de pomba
 altas horas ≅ às tantas da madrugada ≅ fora de horas ≅ horas mortas
 amarrar o burro ≅ fazer cara feia ≅ fechar a cara
 andar a tinar ≅ estar / andar teso ≅ estar de tanga ≅ estar liso / teso como um carapau ≅ estar nas lonas ≅ não ter dinheiro nem para mandar cantar um cego ≅ não ter um chavo / um tostão / cheta

andar de casa em casa ≅ bater a todas as portas / de porta em porta
 andar na lua / nas nuvens ≅ andar com a cabeça na lua / nas nuvens / no ar ≅ viver na lua / nas nuvens / noutra mundo
 antes quebrar que torcer ≅ às direitas ≅ de palavra
 ao de leve ≅ com pés (pezinhos) de lã ≅ de mansinho / fininho / manso ≅ pé ante pé
 ao pé da letra ≅ à letra / à risca
 aos quatro cantos / ventos ≅ pelas sete partidas do mundo
 aos soluços / aos bocejos ≅ a conta gotas ≅ em doses homeopáticas
 apanhar a (uma) puta / uma cardina / uma carraspana / uma de caixão à cova / uma piela / uma torta / um pifo (pifão) ≅ encher a cara ≅ estar / meter-se com os / nos copos
 apanhar um cagaço ≅ tremer como varas verdes / nas bases
 apregoar aos quatro ventos ≅ dizer à boca cheia / aos sete ventos ≅ gritar aos quatro ventos
 arranjar uma cunha ≅ conseguir seu (um) espaço / um lugar ao sol ≅ ter padrinhos / um padrinho
 arrebentar a boca do balão ≅ fazer furor / ondas ≅ dar brado / estribilhos
 atirar / lançar à cara ≅ jogar / esfregar na cara
 atirar à cara ≅ dizer as verdades ≅ lançar em rosto
 atirar às malvas / urtigas ≅ atirar / deixar / deitar para trás das costas ≅ dar de barato ≅ deixar pra lá
 atirar-se / entrar de cabeça ≅ entrar a matar
 atrás do sol posto ≅ em cascos de rolha ≅ no cabo do mundo ≅ no cafundó do judas ≅ no calcanhar / fim / meio do mundo ≅ nos confins do inferno / do mundo ≅ onde judas perdeu as botas ≅ para lá do sol posto
 ave agoirenta / de mau agoiro ≅ mensageiro da desgraça
 baixar a cabeça / a crista / a bola / a bolinha ≅ meter o rabo entre as pernas
 bater a bota ≅ dar o berro / o último suspiro ≅ entregar a alma ≅ esticar o pernil ≅ ir desta para melhor / para a quinta das tabuletas / para o céu / para o maneta / para os anjinhos ≅ perder a vida ≅ voltar ao pó
 bode expiatório ≅ bombo da festa ≅ saco de pancada
 cabeça de abóbora / de alho cocho / de andorinha / de atum / de burro / de vento ≅ cabeça no vento
 cair / deitar / pôr por terra ≅ dar com os burrinhos (burros) na água ≅ deitar abaixo ≅ ficar em águas de bacalhau ≅ ir a pique / para o galheiro / por água abaixo
 cair das nuvens ≅ ficar de boca aberta / de olhos em bico / com os olhos em bico
 cair fora ≅ dar ao slide / à sola / às botas / às de Vila Diogo ≅ dar de frosques ≅ dar o fora ≅ fugir a sete pés ≅ dar corda aos sapatos
 cair na ratoeira / no conto-do-vigário / no laço / na cilada / no logro ≅ deixar-se levar / comer por parvo ≅ ir na cantiga / na conversa / na onda
 cair nas mãos / nas garras ≅ chegar às mãos
 calcanhar de Aquiles ≅ corda sensível ≅ lado / ponto fraco ≅ telhado de vidro
 cantar de galo / de poleiro ≅ falar grosso
 cara chapada ≅ imagem viva de ≅ retrato vivo
 castelo de cartas / de vidro ≅ castelo na areia / no ar
 chamar à ordem ≅ dar uma desanda / uma descasca / um raspanete ≅ pregar um sermão ≅ puxar as orelhas
 chegar a mostarda ao nariz ≅ deitar fumo ≅ estar / ficar fulo ≅ ferver em pouca água ≅ ficar às aranhas ≅ ficar uma pilha
 chegar a mostarda ao nariz ≅ ir aos arames ≅ perder a cabeça / as estribeiras ≅ subir o sangue a cabeça
 chegar a roupa ao pelo ≅ dar um ensaio ≅ ir à cara / aos foguetes / às fuças / às trombas ≅ pôr a pão e laranjas ≅ tocar a pavana
 colocar / pôr na mesa ≅ trazer a lume / para a mesa
 colocar o coração ≅ entregar-se de alma e coração / de corpo e alma
 com / de mãos a abanar ≅ com uma mão à frente e outra atrás ≅ de mãos vazias
 com / de mãos atadas ≅ de mãos e pés atados
 com a cabeça erguida / levantada ≅ de cabeça erguida / alta / levantada
 com armas e bagagens ≅ de mala(s) aviada(s) / mala e cuia / mala feita
 com as antenas ligadas ≅ de antenas ligadas ≅ de orelha arrebitada / em pé
 com uma perna às costas ≅ com / de olhos fechados
 começar por baixo ≅ entrar pela janela ≅ entrar pela porta do cavalo / do fundo
 contar com ovo no cu da galinha ≅ esperar por sapatos de defunto ≅ deitar foguetes antes da festa
 conto / histórias da carochinha ≅ conversa de chacha ≅ conversa fiada / mole ≅ conversa pra boi dormir ≅ trinta e um de boca
 correr / funcionar às mil maravilhas ≅ correr sobre rodas

cortar a alma / o coração ≅ cortar / quebrar / partir o coração
 cortar a palavra / o pio ≅ calar / tapar a boca ≅ reduzir ao silêncio
 cuspidor e escarrado ≅ como duas gotas de água ≅ sem tirar nem pôr
 da mesma laia ≅ (farinha) do mesmo saco
 dar (um) duro ≅ mover céus e terra / mundos e fundos ≅ fazer das tripas coração ≅ suar sangue
 dar / passar / pregar uma rasteira ≅ passar a perna
 dar a papinha feita ≅ dar de bandeja / de mão beijada
 dar à(s) canela(s) / à perna / ao canelo ≅ dar corda aos sapatos
 dar bandeira ≅ dar nas vistas ≅ estar na cara ≅ ser claro como água
 dar bitaites / pitaco ≅ mandar bocas ≅ meter a colher / a colherada / o bedelho / o bico / o nariz (onde não é chamado) ≅ meter a foice em seara alheia ≅ meter-se onde não é chamado
 dar cabo do juízo / dos nervos ≅ mexer com os nervos ≅ moer a paciência / o juízo
 dar gás ≅ meter prego a fundo ≅ pisar fundo
 dar margem ≅ abrir brecha / margem
 dar o troco ≅ pagar com a mesma moeda ≅ responder à letra
 dar uma arraiá de porrada ≅ ir às fuças / à tromba
 dar uma banana ≅ fazer um manguito / um toma
 dar uma nega / (a) tampa ≅ deixar pendurado
 dar-se / sair-se mal ≅ levar chumbo
 de (todo [o]) coração (aberto) ≅ do fundo do coração
 de alto coturno / gabarito ≅ de cinco estrelas / marca ≅ de primeira água / apanha / linha / ordem / nível ≅ de trás da orelha
 de arrepiar os cabelos ≅ de deixar / pôr os cabelos em pé
 de baixo nível ≅ de meia tigela / pataca ≅ de trazer para casa ≅ de tuta e meia
 de bom coração ≅ de coração (bom)
 de encher as medidas / o olho ≅ de fazer arregalar os olhos ≅ de tirar o fôlego
 de molho ≅ em banho-maria ≅ na mesma como a lesma ≅ para segundas núpcias
 de pernas / patas para o ar ≅ de pantanas
 deitar / meter / pôr lenha na fogueira ≅ deitar achas na fogueira
 deixar andar / correr o marfim ≅ deixar o barco correr
 descobrir / inventar a pólvora ≅ inventar a roda
 dicionário ambulante ≅ enciclopédia viva ≅ poço de sabedoria
 dizer cobras e lagartos / horrores / poucas e boas / raios e coriscos ≅ dizer trinta por uma linha
 dizer com todas as letras ≅ não ter papas na língua ≅ ser curto e grosso
 dormir acordado / na forma ≅ marcar boqueira / passo ≅ olhar para (o dia de) ontem
 dormir com um olho aberto e outro fechado ≅ passar pelas brasas
 é canja / moleza / sopa ≅ é como quem limpa o cu a meninos ≅ é de caras
 em / sob fogo cruzado ≅ entre dois fogos / o martelo e a bigorna
 em pé de guerra (com) ≅ estar em brasa (com) ≅ estar bera
 encher a paciência / o saco / a cabeça ≅ moer a paciência / o juízo ≅ pegar no pé de ≅ (querer) levar à certa
 endireitar a vida ≅ mudar de rumo / de vida
 entrar a matar / de caras ≅ ser duro
 entregue às moscas / às traças ≅ no rol dos esquecidos
 erguer / levantar a cabeça ≅ meter ombros
 esquentar a cabeça ≅ deitar as mãos à cabeça ≅ ficar à nora
 estar / ficar atravessado na garganta ≅ ficar entalado na garganta
 estar / ficar de olho ≅ ficar de atalaia
 estar / sentir-se como peixe n'água ≅ estar no seu elemento
 estar / ter no sangue ≅ estar na massa do sangue
 estar a bater a(s) bota(s) / a patinar ≅ estar a dar o berro / o peido mestre / a alma ao criador / o bafo ≅ estar às portas da morte ≅ estar com os pés para a cova ≅ estar em artigo de morte ≅ estar entre a vida e a morte ≅ estar mais para lá do que para cá ≅ estar nas últimas
 estar a cair aos bocados ≅ estar murcho / derreado / meio-morto ≅ estar em baixo
 estar bem de vida ≅ estar nas suas sete quintas ≅ ter muito caroço
 estar cheio de genica ≅ estar com a corda / a pica toda
 estar cheio de traça ≅ estar com (a) galga / larica ≅ ter a barriga a dar horas
 estar com a pica toda ≅ estar de bem com a vida / de alto astral

estar elétrico ≅ estar em brasa / em frango
 estar na direção / no caminho certo ≅ estar no bom caminho
 estar nas nuvens / no céu / no paraíso ≅ estar nas suas sete quintas
 estar num dia mau / não ≅ não estar nos seus dias
 estar por um fio / um triz ≅ estar / ser por uma unha negra
 falar / bradar / pregar no deserto ≅ pregar aos peixes
 fazer bonito / um figurão / um vistão ≅ botar figura
 fazer orelhas moucas ≅ fazer ouvidos de mercador / moucos
 fazer ouvidos de mercador ≅ fechar / tapar os ouvidos
 fechar o bico ≅ fechar-se em copas ≅ guardar silêncio ≅ perder o pio
 feio como a noite (dos trovões) ≅ feio como (que nem) um bode ≅ feio que dói
 ficar com cara de parvo ≅ ficar com um grande melão ≅ ficar de cara à banda
 ficar de papo pro ar ≅ coçar os tomates ≅ cruzar os braços
 ficar ela por ela ≅ responder na mesma moeda ≅ sem ela por ela
 ficar na mó de cima / por cima ≅ levar a melhor
 fogo de palha / de vista ≅ sol de pouca dura
 fome canina / negra ≅ fome de leão / de lobo / de rabo
 ir ao leme ≅ mexer os cordelinhos ≅ ter as rédeas
 ir longe de mais ≅ passar da conta / das marcas
 jogar / deitar no lixo ≅ deitar fora ≅ jogar / deitar pela janela ≅ jogar por terra
 lambar as botas / os pés ≅ lambar / engraxar as botas ≅ puxar o saco
 lançar / fazer luz sobre ≅ trazer luz
 levar / ter às costas ≅ carregar nas costas
 ligar a boia ≅ não dar a mínima / bola ≅ não estar nem aí ≅ não ligar a mínima / patavina / a peva
 mandar bitaites / bocas ≅ dizer bocas
 mandar ir chatear camões ≅ mandar lambar sabão ≅ mandar à(s) fava(s) ≅ mandar abaixo de braga ≅ mandar
 bugiar / passear / pastar ≅ mandar pentear macacos
 matar / quebrar a cabeça ≅ puxar pela cabeça ≅ dar voltas ao miolo
 mau(s) bocado(s) / pedaços ≅ na mó de baixo ≅ passas do Algarve
 meter / pôr as mãos ≅ fazer mão baixa
 mulher da rua / da vida ≅ mulher de má vida ≅ mulher pública
 na bruta / marra ≅ a ferro ≅ à viva força
 na lama / sarjeta / no sufoco ≅ na mó de baixo ≅ na rua da amargura ≅ no fundo do poço
 não (nem) aquecer nem arrefecer ≅ tanto se me faz como se me fez ≅ tanto se me dá como se me deu
 não bater / regular bem (da cabeça) ≅ não bater bem (da cabeça) / da bola ≅ não ser bom da cabeça ≅ ter pancada
 (na bola) ≅ ter um parafuso a menos
 não entender / perceber patavina ≅ não perceber perva ≅ não pescar nada de ≅ não ver um boi de
 não levantar / mexer / mover uma palha ≅ não mexer um dedo
 nascer sob uma (boa) estrela ≅ nascer (com a bunda, com o cu, com o rabo) virado para lua
 nos trinquês ≅ novo (novinho) em folha ≅ num brinquinho
 ouro de lei ≅ de ouro ≅ ouro sobre azul
 partir a cara / as fuças ≅ ir / partir ao, o focinho
 perder o fio da / à meada ≅ perder o fio ao discurso
 pôr no mundo ≅ trazer ao mundo ≅ dar à luz
 por uma unha negra ≅ por um fio / um triz
 rebentar a rir ≅ rebolar(-se) de riso ≅ rir à(s) bandeira despregadas ≅ rir como um perdido
 redoma de vidro ≅ palácio de cristal ≅ torre de marfim
 saber da poda / do (seu) ofício ≅ saber o que a casa gasta
 seguir em frente ≅ tocar a vida / o barco ≅ tratar da vida
 sem mais nem menos ≅ sem dizer água vai ≅ sem mais aquelas ≅ sem mais nem porquê
 ser um troca-tintas / um vira-casacas ≅ virar a casaca
 sono eterno ≅ última viagem / último sono
 sossegar o facho ≅ tomar rumo ≅ tomar tino
 ter a cabeça bem assente ≅ ter a cabeça em cima dos ombros ≅ ter a cabeça no seu lugar
 trazer / chamar à baila ≅ trazer à colação / ao terreiro
 último grito (da moda) / última moda / palavra ≅ na berra
 verdade nua e crua / verdadeira ≅ verdade verdadinha

voltar com / de mãos a abanar \cong voltar com uma mão à frente e outra atrás \cong voltar de mãos vazias

Artigo recebido em: 20.02.2014

Artigo aprovado em: 16.05.2014

Domínios de Lingu@gem

A avaliação de alunos no primeiro ano do ensino fundamental em língua inglesa: questões preliminares

Assessment of young English language learners in the first year of elementary school: preliminaries issues

Emília Gomes Barbosa*
Myriam Crestian Cunha**

RESUMO: O artigo discute as práticas de avaliação em Língua Inglesa no primeiro ano do ensino fundamental da escola pública, situando a discussão no contexto das concepções de avaliação da aprendizagem. As reflexões aqui apresentadas são oriundas de uma pesquisa qualitativa de caráter documental que visa a verificar quais os objetivos e as funções que essa prática avaliativa assume nesse contexto de ensino. Para tal foram realizadas entrevistas com 14 professores e foram analisados três documentos oficiais que norteiam o ensino no município de Castanhal (PA). Os resultados preliminares evidenciam algumas incoerências, tanto nos documentos quanto nas práticas dos professores, na medida em que, de um lado há uma clara orientação em prol de uma avaliação contínua; de outro, preconiza-se que o objetivo da avaliação é verificar as aprendizagens dos alunos, fazer balanços, visando à promoção para a série seguinte. Constata-se, pois, a necessidade da implementação de práticas efetivas de avaliação formativa, visto que, por ser este o ano do primeiro contato das crianças com a língua estrangeira, é necessário que essa experiência seja positiva; caso contrário, corre-se o risco de construir barreiras para a aprendizagem nos anos posteriores.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Língua inglesa. Ensino fundamental I.

ABSTRACT: The article discusses the assessment practices in the teaching of English as a foreign language in the first year of elementary public school, and it reports on the conceptions of learning assessment. The reflections presented here are from a qualitative document study, that aims to see which objectives and functions the assessment practices assume in this teaching context. For this, interviews were conducted with 14 teachers and three official documents that guide education in this context were analyzed. The preliminary results show some inconsistencies in both the documents and the practices of teachers: on the one hand, there is a clear orientation towards ongoing assessment and on the other, it is recommended that the objective of the assessment is to check the students learning in order to promote students to the next grade. There is a need for implementing effective formative assessment practices, since this is the first year that children came into contact with a foreign language, and it is necessary that this experience be positive; otherwise, one runs the risk of facing learning barriers in next grades.

KEYWORDS: Assessment. English language. Elementary school.

* Mestranda em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente da Secretaria Municipal de Educação - Castanhal-PA (SEMED) e da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) - Pará.

** Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade de Toulouse II (França). Docente do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará (UFPA).

1. Introdução

O ensino/aprendizagem de língua estrangeira para crianças, apesar de não ser compulsório, está em expansão no Brasil. Cada vez mais municípios, em diversas regiões do país, estão implementando este ensino, conforme se constata nas pesquisas realizadas por Rocha (2006) e Boéssio (2010), entre outros. Por se tratar de um campo de estudo relativamente novo, as pesquisas disponíveis estão mais voltadas para as políticas linguísticas, os objetivos ou as metodologias do ensino/aprendizagem, mas pouquíssimas discutem a avaliação nesse contexto de ensino. A escassez de estudos acerca desse tema justifica que sejam descritas e analisadas práticas avaliativas existentes e elaboradas eventuais novas propostas para esse público.

De fato, não há dúvidas de que tanto o ensino da Língua Inglesa quanto a avaliação de seus resultados nos anos iniciais, principalmente no primeiro ano, apresentam diferenças significativas em relação ao que ocorre nas séries finais do ensino fundamental. Essas diferenças, relativas, sobretudo, aos objetivos e às metodologias do ensino, são motivadas pelas especificidades do público. Trata-se de crianças de seis anos que estão entrando na escola e que, aliás, só recentemente foram incluídas no ensino fundamental de nove anos. Algumas estão vindo à escola pela primeira vez, outras são advindas da Educação Infantil que tem uma lógica de funcionamento muito diferente da escola regular. Em sua grande maioria, elas não têm experiência na aprendizagem de uma língua estrangeira, nem mesmo tiveram a oportunidade de vivenciar contatos interculturais. Além disso, essas crianças que estão em processo de desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo, ainda não dominam as habilidades escritas e são muito vulneráveis a críticas e fracassos. Considerando essas peculiaridades, McKay (2006) ressalta a necessidade de uma abordagem especial para avaliar crianças aprendentes de língua estrangeira.

Dentro dessa temática, estamos atualmente investigando práticas avaliativas adotadas no contexto de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa no 1º ano do ensino fundamental, no município de Castanhal¹. Voltamo-nos mais particularmente para o instrumento de avaliação denominado *relatório de desenvolvimento do aluno* que vem sendo utilizado nesse contexto por todos os docentes das 14 escolas do município em que existem turmas desse nível. O uso desse

¹ Este artigo sistematiza parte do estudo realizado em vista da elaboração de uma Dissertação de Mestrado por Emília Gomes Barbosa, orientada por Myriam Crestian Cunha.

instrumento de avaliação inscreve-se nas práticas de avaliação definidas por três documentos oficiais.

No presente texto, após analisar as orientações dadas por esses documentos em relação à avaliação da aprendizagem, confrontando-as com diversos modelos de avaliação expostos previamente, extraímos de entrevistas realizadas com professores que fazem uso desse instrumento, declarações que desvendam as concepções e os questionamentos desses docentes em relação a sua prática avaliativa.

2. Avaliação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira para crianças

Para entender a avaliação nesse contexto de ensino, é importante lembrar que somente em 2010, o ensino fundamental de nove anos tornou-se obrigatório no Brasil, de acordo com a lei nº 11.274/2006. Com isso as crianças de seis anos passaram a frequentar o 1º ano e não mais a Educação Infantil. No entanto, em termos de avaliação, permaneceu a mesma orientação dada para a Educação Infantil, na LDB, Art. 31 (BRASIL, 1996), segundo a qual: “[...] a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Destacam-se, nessas recomendações, a ideia de uma avaliação que ocorra ao longo de um processo (*acompanhamento do desenvolvimento*) e que não tenha o objetivo de verificar se este aluno preenche pré-requisitos necessários para sua admissão em uma série subsequente. Procuraremos entender melhor para que modalidade de avaliação essas características apontam, apresentando, a seguir, as características das principais concepções de avaliação da aprendizagem.

2.1 A avaliação da aprendizagem e suas funções

Luckesi (2011, p. 277) entende a avaliação como “o processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes”. Tal processo realiza-se pela comparação da realidade descrita com um critério, assumido como qualidade desejada. A avaliação é sempre realizada com um objetivo específico, isto é, pode-se avaliar para classificar, certificar, promover, diagnosticar, regular as aprendizagens, entre outros. O dispositivo de avaliação adquire feições variadas e configura-se em modalidades diferentes segundo a intenção com a qual se avalia e segundo o uso pretendido para os resultados dessa avaliação. Definir intenções e usos passa então a ser o primeiro passo a se dar para construir um dispositivo de avaliação. É o que enfatiza Hadji (1992, p. 47) ao mostrar que “As escolhas metodológicas

baseiam-se necessariamente em considerações que extrapolam essas escolhas e se situam ao mesmo tempo aquém do processo puramente técnico (em vista do quê?) e além dele (para quem e para qual uso?)” (tradução nossa). O autor conclui que a qualidade da metodologia de avaliação adotada só pode ser aferida nessa relação com os objetivos visados pela avaliação.

Elaborar um dispositivo de avaliação, no caso da aprendizagem de uma língua estrangeira por crianças do 1º ano, implica, pois, ter claras as finalidades da avaliação nesse contexto escolar e o uso que os seus destinatários farão dos resultados. Mas em primeiro lugar implica ter claros os objetivos da própria aprendizagem da língua e entender como se configura o “desenvolvimento da criança” mencionado no artigo supracitado.

Distinguem-se tradicionalmente duas grandes finalidades para a avaliação da aprendizagem: uma avaliação com fins sociais, cuja principal modalidade é a avaliação somativa, e uma avaliação com fins pedagógicos, que se inscreve na modalidade formativa². A avaliação somativa, de acordo com Barlow (2007, p.110) é uma simples constatação do êxito ou do fracasso relativo de uma formação ao seu término. Sua função é “fazer um balanço do que o aluno aprendeu e comunicar ao exterior, quer esse balanço seja relativo ao trabalho pedido em classe, como é o caso dos boletins para os pais, quer tenha um alcance mais geral, como os exames”. Realiza-se um balanço (parcial ou final) para verificar se o objeto de avaliação é conforme ao esperado, o que se assemelha a uma operação de controle. Essa modalidade de avaliação “é essencialmente pontual (intervém em um momento determinado), monorreferenciada (o referente é externo e estabelecido de antemão) e refere-se sobretudo aos produtos acabados” (GENTHON, 1992 apud BONNIOL; VIAL, 2001, p. 288).

A função do professor ao realizar uma avaliação somativa, segundo Fernandes (2009), é analisar e interpretar as informações e as evidências de aprendizagem que permitem a elaboração de uma apreciação global do que o aluno sabe e é capaz de fazer, tendo em conta um estado a atingir. Essa apreciação é traduzida por uma classificação numa dada escala e pode ser expressa por meio de uma nota, de um conceito ou de um comentário escrito, entre outros; com base nessa classificação toma-se uma decisão em relação ao percurso escolar imediato do aluno.

Já, a avaliação formativa, de acordo com Fernandes (2009, p. 59), é “um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado,

² A esse respeito, ver síntese apresentada por Cunha (1998, p. 114-116).

interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos”. Uma de suas características principais é favorecer o envolvimento dos aprendentes em sua própria aprendizagem, estimulando o desenvolvimento de capacidades metacognitivas indispensáveis à aprendizagem, como os processos de autoavaliação e autorregulação. Isso significa que, ao adotar a modalidade formativa, o professor vai:

- a) esclarecer e partilhar os objetivos de ensino e de aprendizagem;
- b) selecionar tarefas;
- c) partilhar os critérios de avaliação;
- d) delinear estratégias que facilitem a participação e o envolvimento ativo dos alunos na regulação das aprendizagens;
- e) utilizar adequada diversidade de estratégias, técnicas ou instrumentos de recolha de informação (FERNANDES, 2009, p. 74).

Essas duas modalidades da avaliação exigem que os professores desempenhem diferentes papéis: de um lado, o papel de professores-examinadores e de outro, o papel de professores-formadores (PERRENOUD, 2001). Esses papéis também são descritos como, de um lado, o de um *funcionário alfandegário* “que controla, verifica e impede de passar os que não estiverem em regra” e, de outro, o de um *intermediário* (ou *despachante*) “que faz os outros passarem, que organiza as condições da passagem todos os dias” (BONNIOL, 1988 apud BONNIOL; VIAL, 2001, p. 147).

2.2 Instrumentos de avaliação

Considerando a diversidade e a complexidade das práticas de avaliação, principalmente quando se trata de avaliar competências múltiplas como nas atividades de linguagem, é necessário utilizar instrumentos de avaliação que ajudem o professor a desempenhar a função avaliativa pretendida.

Hadji (1992, p. 168-9) propõe considerar os instrumentos de avaliação segundo seu papel no processo de ensino/aprendizagem e os divide em três categorias: instrumentos ou meios de coleta de informação; instrumentos de trabalho ou de ajuda ao trabalho do aprendente; instrumentos de comunicação social dos resultados da avaliação.

Os *instrumentos ou meios de coleta de informação*, isto é, os instrumentos de observação têm a função de permitir levantar informações sobre a atividade do aprendente em vista da avaliação, tais como: grades de observação, sistemas de categorias, escalas de avaliação, questionário, guia de entrevista etc.

Para a avaliação no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira para crianças, dentre esses instrumentos o mais utilizado é a observação, que pode ser: planejada, formal ou

sistemática, quando faz usos de grades ou fichas de observação; ou informal, assistemática, intuitiva, quando se limita à intuição do professor.

A observação informal acontece num processo contínuo durante a realização de atividades escritas ou orais em sala de aula, enquanto o professor circula entre os alunos. Segundo Cameron (2001) o interesse desse tipo de observação é que, na maioria das vezes, as crianças não percebem que estão sendo avaliadas, o que evita o estresse de uma avaliação nos moldes tradicionais. No entanto, para que essa observação forneça informações confiáveis, o professor precisa, no mínimo, definir o que pretende observar. Conforme afirma Hadji (1992, p. 135), “a observação só é possível para quem sabe, de certa forma, o que quer ver”, na medida em que observação e análise são consubstanciais. Além disso, é preciso que se faça o registro do que foi observado, pois confiar apenas na memória pode não ser suficiente, visto que geralmente o professor tem turmas com muitos alunos.

A observação planejada (MCKAY, 2006) ou pré-planejada (CAMERON, 2001) pode ser realizada de duas formas: quando o professor, em parceria com os alunos, decide qual aspecto da língua será observado e planeja a observação para a aula seguinte, estabelecendo os critérios de avaliação, ou quando esses critérios são estabelecidos por órgãos externos como a Secretaria de Educação. Em ambos os casos, é preciso, mais uma vez, que sejam definidos de forma bastante clara os aspectos a serem avaliados, que podem ser, por exemplo, o reconhecimento de palavras, as habilidades de leitura e assim por diante.

Ao planejar a observação, o professor também precisa decidir quem será avaliado em cada aula. Como as turmas geralmente são numerosas não é possível observar todas as crianças ao mesmo tempo em uma única aula. O ideal, segundo Cameron (2001) é focar em um grupo de seis ou sete em cada aula, para garantir a qualidade das observações. Ao término de três ou quatro semanas a turma inteira terá sido avaliada. No entanto, se o professor achar necessário, poderá observar uma única criança na aula, caso ela apresente alguma dificuldade que exija maior atenção. McKay (2006) também alerta sobre a necessidade de atentar para a realidade de cada turma, considerando entre outros o número de alunos e o tempo de aula. A autora cita algumas dicas que podem ajudar o professor a fazer registros avaliativos em turmas numerosas:

- ✓ Não registrar o progresso de todos os alunos ao mesmo tempo.
- ✓ Dividir a turma em grupos para fins de registro.
- ✓ Estabelecer formatos comuns para registrar o progresso dos alunos.
- ✓ Direcionar a avaliação, eliminando o que não for útil para a aprendizagem.
- ✓ Manter a avaliação em um nível prático, envolvendo os alunos, sempre que possível na elaboração de instrumentos de avaliação e na recolha de

resultados (BROWN, 1999 apud MCKAY, 2006, p. 173).

Os *instrumentos de ajuda ao trabalho do aprendente* têm a função de provocar uma atividade que dará lugar a uma observação útil para os próprios alunos. Eles os ajudam a ver melhor o que se espera deles, podendo servir simultaneamente para a aprendizagem e para a sua avaliação. Entram nessa categoria as tarefas, as situações-problema e todas as atividades que levam o aluno a observar fenômenos em estudo como, por exemplo, ele perceber quais são os recursos usados na língua em estudo para ampliar suas capacidades linguístico-discursivas. Ressalta-se que essa categoria de instrumentos também é utilizada para diagnosticar dificuldades e levantar informações sobre o modo como os aprendentes procedem para construir o conhecimento, características essenciais para um instrumento formativo.

O mais importante, nesse caso, é que a avaliação se torne, para o aluno, um meio de desenvolvimento, de modo que ele possa entender o que está em jogo e se apropriar dessas informações para utilizá-las na autorregulação de suas aprendizagens, pois a avaliação não tem razão de ser “se não disser alguma coisa que possa ser compreendida por aquele que é avaliado” (HADJI, 2007, p. 172).

Os *instrumentos de comunicação social dos resultados da avaliação* têm a função de exprimir e de transcrever os resultados da avaliação para seus usuários, principalmente os que são externos à relação pedagógica, já que, de outro modo, voltamos novamente para a situação anterior de instrumentos que visam favorecer a aprendizagem, fornecendo informação para os aprendentes. Nessa categoria estão as tradicionais pautas de notas, as cadernetas escolares, os relatórios de desenvolvimento do aluno, entre outros.

No caso das crianças do 1º ano, os instrumentos de comunicação dos resultados da avaliação funcionam como uma espécie de ponte entre a escola e os pais, ajudando esses últimos a compreender o processo em andamento e seus resultados. Como essas crianças são muito pequenas e provavelmente não tenham habilidades necessárias para explicar a seus pais o que está sendo objeto de ensino, aprendizagem e avaliação, esses instrumentos são fundamentais para que os pais possam acompanhar o desenvolvimento das crianças na escola. De outro modo, eles frequentemente têm a impressão de que, já que não houve “prova escrita” (único instrumento que, muitas vezes, experimentaram enquanto eles eram alunos), nenhum trabalho sério foi feito. No caso da língua estrangeira no 1º ano, há toda uma expectativa dos alunos e dos pais em relação a essa disciplina, o que aumenta ainda mais a importância de uma comunicação eficaz dos resultados da avaliação realizada.

Os instrumentos de avaliação, seja para coletar dados pela observação, para ajudar no trabalho do aprendente ou para comunicar os resultados, necessitam ser planejados e elaborados com antecedência, de modo a terem qualidades que asseguram sua pertinência. A primeira grande qualidade de um instrumento de avaliação é que apresente adequação aos objetivos, isto é, ele precisa coletar exatamente os dados necessários para descrever o desempenho do aprendente que se está precisando descrever. Outra qualidade interligada a essa é a adequação aos conteúdos de aprendizagem (traduzidos em informações, capacidades e condutas), visados nos objetivos de aprendizagem, que compõem o currículo e o plano de ensino. De fato, para que a avaliação decorrente dessas observações tenha validade, as dimensões analisadas devem ter clara relação com os objetivos da aprendizagem e os objetos avaliados devem ser relacionados aos objetos da aprendizagem. Por exemplo, se os objetivos da aprendizagem de uma língua estrangeira para criança são expressos em termos de “sensibilização às diferenças culturais entre os povos” e se o professor avalia quantos adjetivos qualificativos indicando cor os alunos memorizaram em uma determinada língua, o resultado da observação nada poderá indicar em relação ao objetivo pretendido.

Finalmente, outra qualidade necessária é a “satisfatoriedade” metodológica, no sentido de o instrumento ser elaborado segundo regras básicas de metodologia científica (LUCKESI, 2011), além de seu uso ser efetivamente viável nas condições concretas da turma avaliada.

Quanto à função avaliativa que o instrumento vai permitir realizar, observa-se que ela não é propriamente decorrente de uma característica intrínseca do instrumento. De acordo com Hadji (1992) não é o instrumento em si que é formativo ou não, mas a "virtude" formativa está no uso que fazemos dele, na utilização das informações produzidas graças a ele. O que é formativo é a decisão de pôr a avaliação a serviço de uma progressão do aluno e de procurar todos os meios suscetíveis de agir nesse sentido.

3. O relatório de desenvolvimento do aluno como instrumento de avaliação

No contexto de ensino público brasileiro, um instrumento de avaliação amplamente utilizado, na Educação Infantil e no primeiro ano do ensino fundamental, é o *relatório de desenvolvimento do aluno*. Esse instrumento também foi adotado, no município de Castanhal, para o processo avaliativo em língua inglesa, no primeiro ano.

À luz das concepções teóricas expostas anteriormente, analisaremos aqui como esse instrumento se inscreve nas orientações que são dadas pelos documentos oficiais para a

avaliação, e examinaremos o modo como os docentes que o usam apreendem suas características. Antes disso, porém, apresentaremos os procedimentos metodológicos de que lançamos mão para realizar o estudo aqui relatado.

3.1 Metodologia

Nosso estudo inscreve-se numa abordagem qualitativa de pesquisa e tem um caráter documental. De acordo com André (2011) a abordagem qualitativa implica uma visão holística dos fenômenos estudados, levando em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. A pesquisa documental é o método central que utilizamos, pois os documentos são alvos de estudo em si. De acordo com Flores (apud CALADO; FERREIRA, 2004, p. 3):

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Quanto à natureza, os documentos analisados nessa pesquisa, são de fontes inadvertidas, que de acordo com Bell (1993 apud CALADO; FERREIRA, 2004) são um tipo de fontes primárias usadas pelo investigador com uma finalidade diferente daquela com que foram criadas. Dessa forma, na pesquisa documental, “parte-se de um amplo e complexo conjunto de dados para se chegar a elementos manipuláveis em que as relações são estabelecidas e obtidas as conclusões” (SILVA et al, 2009, p. 4561).

Os documentos aqui analisados são: *Planejamento de inglês-1ª série* (CASTANHAL, 2012b); *Eixos norteadores para elaboração do relatório do desenvolvimento do aluno de 1ª série/9 anos* (CASTANHAL, 2012a) e *Regimento Escolar Unificado da Rede Municipal de Ensino* (CASTANHAL, 2013). Tais documentos são particularmente importantes para esse contexto de ensino, pois são as únicas diretrizes oficiais existentes para a avaliação, visto que não há documentos nacionais que orientem o processo de ensino/aprendizagem/avaliação em língua estrangeira nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para perceber como os docentes interpretam as informações extraídas dos documentos e se posicionam em relação ao instrumento utilizado, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, com 14 professores que lecionam a língua inglesa no 1º ano em 14 escolas públicas municipais.

Realizamos uma leitura exaustiva de todos os documentos, visando identificar as funções e objetivos da avaliação preconizados por eles. Em seguida, confrontamos essas orientações com as concepções dos professores reveladas nas entrevistas.

3.2 Função da avaliação de alunos do 1º ano em Língua Inglesa

A análise empreendida permitiu evidenciar as funções que a avaliação assume nos três documentos oficiais elaborados pela Secretaria Municipal de Educação do município de Castanhal para orientar as práticas. As diretrizes relativas à avaliação incluídas nesses documentos estão sintetizadas no Quadro 1 a seguir (grifos nossos):

Quadro 1 – Funções da avaliação nos documentos oficiais

OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO		
Planejamento de Inglês 1ª série	Eixos norteadores para elaboração do relatório do desenvolvimento do aluno de 1ª série/9 anos	Regimento escolar unificado da rede municipal de Castanhal
“A avaliação acontecerá num processo contínuo e abrangente, considerando todos os aspectos da criança, sendo uma preocupação constante observar e estabelecer o avanço e o grau de conhecimento da turma e do aluno individualmente, bem como suas dificuldades ” (CASTANHAL, 2012b).	“[...] cabe ao professor, no âmbito de suas atribuições, fazer do processo avaliativo acompanhamento e socialização do desenvolvimento dos educandos. [...] Sendo assim, o relatório tem a finalidade de observar e detectar tanto os avanços, como as dificuldades de cada indivíduo que esteja inserido no processo de ensino/aprendizagem” (CASTANHAL, 2012a).	Art. 138 – “A avaliação do rendimento escolar do discente deverá ser um processo contínuo e cumulativo através do desenvolvimento da prática educativa e deverá ter sempre em vista os objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico, podendo ser realizada através de métodos, técnicas, e instrumentos diversificados, em situações formais e informais a critério do docente, para fins de promoção ou não ao Ano Escolar (série) ou etapa seguinte ”. Art. 140 - “As atividades avaliativas das turmas do 1º ano do ensino fundamental regular deverão ser registradas em relatório semestral e não terão caráter de retenção ” (CASTANHAL, 2013).

Nos trechos dos documentos oficiais transcritos acima observamos que a avaliação é concebida como um ‘processo contínuo’ e de ‘acompanhamento’ do desenvolvimento do aluno. Estes termos estão relacionados à modalidade formativa da avaliação, que se caracteriza essencialmente, como vimos, por sua integração ao processo de ensino/aprendizagem em

andamento, processo este que ela deve favorecer. No entanto, os dois primeiros documentos citados estabelecem objetivos que não condizem necessariamente com a modalidade formativa de avaliação. Trata-se, na verdade, de fazer um balanço, como indicam as expressões “estabelecer o avanço e o grau de conhecimento” ou “observar e detectar tanto os avanços, como as dificuldades”; porém mesmo que esse balanço seja realizado de forma contínua, por si só, não caracteriza uma prática formativa, pois o que torna a avaliação formativa é o uso que é feito dessas informações. Se o balanço é apenas registrado e arquivado, se nenhuma decisão é tomada e nenhuma ação efetivada no sentido de ajudar na melhoria das dificuldades diagnosticadas, a avaliação não poderá ser considerada formativa e o diagnóstico não passará de uma constatação *a posteriori*.

O mesmo ocorre com o *Regimento escolar unificado da rede municipal*. O documento afirma que o objetivo da avaliação é a promoção do aluno para a série seguinte. Ora, aqui o ato de avaliar é reduzido a uma verificação do que o aluno aprendeu, seguida pela promoção ou retenção deste aluno, exceto no 1º ano, onde a promoção é automática. Mesmo a avaliação sendo definida como um processo contínuo, a preocupação explícita é a regulação do sistema educacional, a determinação do fluxo de alunos dentro do estabelecimento, e não a melhoria das aprendizagens dos alunos. Há, portanto, uma confusão referente à avaliação formativa, que é contínua, processual e a avaliação somativa que tem a função de verificação periódica. Embora ambas possam se realizar ao longo do tempo, apenas a primeira dispensa a atribuição de notas ou conceitos e visa a uma regulação das atividades de ensino e de aprendizagem. Apenas a primeira se torna fonte de regulação da aprendizagem em andamento.

Sendo assim, apesar de utilizar os termos ‘processo contínuo’ e ‘acompanhamento’, o objetivo da avaliação preconizado nos três documentos é estabelecer balanços das aprendizagens dos alunos e promovê-los ou não para a série seguinte, o que é condizente com a modalidade somativa da avaliação. O *relatório de desenvolvimento da criança*, instrumento indicado a esse efeito, é caracterizado como semestral, o que confirma a função de verificação a que ele se destina, ao final de uma etapa de aprendizagem.

3.3 Concepções dos professores a respeito da avaliação no 1º ano em Língua Inglesa

Como vimos acima, os documentos limitam-se a apresentar orientações superficiais sem, de fato, auxiliar os professores na difícil tarefa de acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Diante disso, perguntamos aos professores, nas entrevistas realizadas, se eles achavam

importante avaliar crianças aprendentes da Língua Inglesa no 1º ano. Suas respostas estão sistematizadas no Gráfico 1 a seguir.

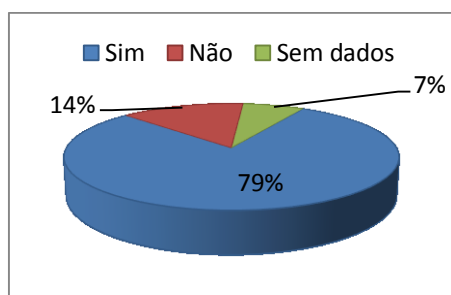


Gráfico 1 - Importância da avaliação em Língua Inglesa no 1º ano

Conforme se observa no gráfico, a maioria dos professores (79%) mostrou-se favorável a avaliar crianças no 1º ano. Os excertos da entrevista com dois professores³ justificam essas respostas.

(P3) A avaliação é necessária em todos os momentos /.../ **tem que avaliar pra saber se o aluno está aprendendo**, se o aluno está assimilando aquilo que foi ensinado /.../ **então tem que avaliar, agora tem que saber como avaliar** /.../ talvez não seja como avaliar alunos de sexto ano ou nono ano, talvez não seja a mesma maneira, o mesmo método /.../

(P5) Com certeza, lá nessa avaliação a gente vai **descobrir, né, aquele aluno que já tem um bom desenvolvimento** /.../ ele consegue falar, ele consegue se expressar, ele entende, né ele já consegue identificar algumas palavras /.../ e também **diagnosticar alguns problemas**, quando o aluno não consegue entender /.../

Na fala de P3 e P5, há o reconhecimento da importância da avaliação com a função de verificação, para constatar os efeitos do ensino. Todavia P5 associa a essa função a de diagnosticar dificuldades, o que se traduz, na fala de P3, pela ideia de se avaliar “em todos os momentos”. Essas posições contraditórias condizem com o que é preconizado nos documentos oficiais que, como percebemos, assimilam uma verificação realizada no final do período, claramente somativa, a um processo de avaliação contínua de natureza formativa apoiado no diagnóstico das dificuldades.

³ Os professores entrevistados foram identificados pela letra “P” seguida por um número de 1 a 14.

Em nenhum momento, esses professores questionam a validade do relatório de desenvolvimento para ser, ao mesmo tempo, instrumento de diagnóstico durante o processo e de balanço final. Nas palavras de P3, há apenas uma preocupação com as especificidades do público avaliado, ou seja, o professor suspeita que não seja desejável avaliar crianças dessa idade da mesma forma como se avaliam adolescentes. Sua posição alinha-se a de McKay (2006) que, como vimos, defende uma abordagem específica para avaliar crianças aprendentes de língua devido às características distintivas desse público.

Um número menor de professores mostrou-se contrário à avaliação, conforme se constata nos depoimentos a seguir.

(P4) /.../ a secretaria pede uma avaliação, então nós temos que dar uma avaliação, entendeu? /.../ **o correto seria não ter avaliação**, o que é avaliar? né, porque às vezes eu posso ser até injusta com meu aluno, atribuir uma média e o aluno né dentro de outra disciplina ter uma evolução muito melhor, então a gente avalia por quê? Porque a secretaria exige uma avaliação.

(P2) Não, **não acho que é importante não**. Porque, assim eu acho que **é importante a avaliação no dia, na aula, a observação da aula mesmo**, como eles se saíram naquele tema, mas assim **fazer uma avaliação pra ver o quê que a criança conseguiu aprender e o que não, acho que não** porque eles tão num período assim de aquisição de novas coisas /.../

Fica evidente que P4 concebe a avaliação de forma bastante redutora, apenas como uma exigência formal e institucional, cujo objetivo não entende: “a gente avalia por quê?”. P2 também se mostra contrária à avaliação formal, de mera verificação (“ver o que a criança conseguiu aprender ou não”), mas não parece indicar outra função para a observação cotidiana em sala de aula que preconiza, uma vez que não especifica o uso previsto para os dados coletados, que, assim, continuam visando à constatação dos resultados (“[observar] como se saíram”). Os documentos oficiais, mais uma vez, não esclarecem os professores sobre como integrar a avaliação à aprendizagem, de modo que seu discurso reflète, ao mesmo tempo, um descontentamento com as práticas propostas e um fechamento na função somativa.

Na entrevista perguntamos aos professores ‘Como você avalia seus alunos e quais os instrumentos utilizados?’

A maioria dos professores afirmou que realiza atividades escritas, artísticas, como desenho e pintura e, atividades orais com foco na pronúncia. A fala de P1 explicita bem os procedimentos avaliativos adotados pelos professores.

(P1) Eu **faço atividades na sala de aula**, trabalhinhos. Por exemplo, vamos

trabalhar frutas hoje: desenhamos as frutas, pintamos, trabalhamos a pronúncia delas, tá fizemos a atividade, no final da atividade eu dou o visto e lanço quatro possíveis conceitos: Insuficiente quando o aluno ou não fez ou ficou muito ruim mesmo, Bom, Ótimo, Excelente, são esses quatros. [...] recolho os vistos de períodos em períodos e vou somando. Hoje, por exemplo, eu tava fazendo com os alunos do primeiro ano, recolhendo os cadernos, tava vendo essas atividades hoje: *greetings, school, colors*, quem tinha os vistos [...] eu vejo o conceito que prevaleceu em cada um deles /.../

(P13) Faço **avaliação oral e individual, quando é período de avaliação eu chamo de um por um** e a gente vai vendo o conteúdo, e a partir daí eu consigo ver mais ou menos né, o grau que eles já estão aí de desenvolvimento.

Conforme se observa em P1, a avaliação consiste em verificar se os alunos fizeram ou não a atividade no caderno. A partir daí é atribuído um conceito ao trabalho dos alunos. Nesse caso, a avaliação é praticada de acordo com as diretrizes oficiais, de forma contínua e cumulativa, isto é, o que P1 pratica é uma avaliação somativa continuada, já que a toda atividade é atribuída um conceito que vai entrar em uma espécie de média, mesmo que essa média não seja numérica (“vejo o conceito que prevaleceu”). Isso significa que todas as atividades de sala de aula transformam-se em atividades de avaliação, sem distinção entre as atividades de descoberta, de sistematização ou de exercitação do que é novo. Mas não encontramos alerta, nos documentos oficiais, mostrando que qualificar um desempenho enquanto ele ainda está sendo construído não faz sentido.

Também em P13, observa-se a prática de uma avaliação somativa, pois o professor realiza a avaliação em períodos dedicados especificamente a esse fim. Nesse caso, a avaliação nem é contínua nem formativa.

Os professores também afirmaram que fazem uso de observações para avaliar os alunos.

(P11) A partir do momento que entro na sala de aula, do primeiro dia de aula, eu **observo** meus alunos /.../ mas **eu vou observando tudo**, o dia-a-dia de cada um /.../

(P7) /.../ Aí aos poucos eu vou fazendo as **observações no meu caderninho**/.../

Conforme se observa na fala de P11, há uma tendência a observar ‘tudo’, o que deixa supor que essas observações não são planejadas, que não há objetivos de aprendizagem nem critérios de avaliação definidos. Ora, sendo apenas 45 minutos de aula semanais em turmas que têm, em média, 30 alunos, pode-se duvidar que um professor consiga observar ‘tudo’ em todos os alunos. Sem definir o que analisar e quantos alunos observar em cada aula, fica difícil fazer

um registro válido das aprendizagens dos alunos, como alerta Hadji (1992, p. 135) ao falar da ilusão de uma observação sem foco.

Utilizando a classificação de Hadji (1992) que apresentamos na seção 2.2 deste artigo, observamos que os professores mencionam, nas entrevistas, apenas duas categorias de instrumentos de avaliação, como sintetiza o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Instrumentos de avaliação utilizados pelos professores

Instrumentos de coleta de dados	Instrumentos de ajuda ao aprendente	Instrumentos de comunicação dos resultados
- observação não planejada; - atividades no caderno; - atividades orais.		- relatório de desenvolvimento do aluno.

Destes instrumentos, apenas o relatório é oficial e deve ser entregue semestralmente aos pais dos alunos e à secretaria da escola. A observação não planejada, as atividades no caderno e atividades orais são mencionadas como dados utilizados para o preenchimento do relatório, mas em nenhum momento são encaradas como instrumentos formativos suscetíveis de fomentar o processo de construção das competências esperadas.

Diante disso, perguntamos aos professores: 'Em sua opinião, o relatório é um instrumento de avaliação formativa ou somativa? Justifique'. O Gráfico 2 a seguir apresenta o percentual de respostas dadas pelos entrevistados.

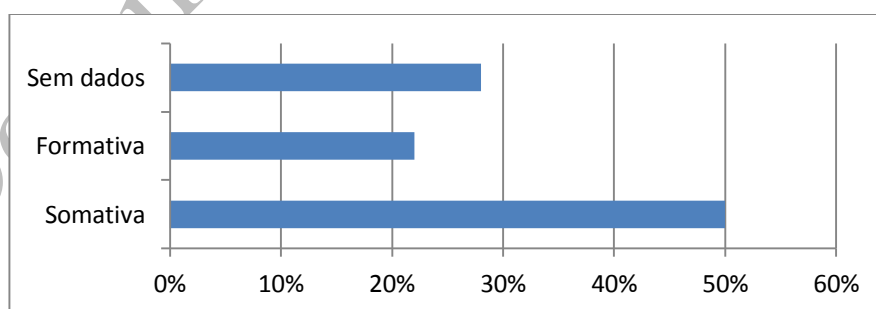


Gráfico 2 – Função da avaliação no relatório de desenvolvimento do aluno

Metade dos professores optou em classificar o relatório como um instrumento relacionado à modalidade somativa da avaliação, o que condiz com as orientações contidas nos documentos oficiais.

(P10) Bom, é **somativa**, só. Pra mim, só pedem, **como se fosse uma somatória**/.../ como se fosse um documento, entendeu?

(P8) /.../ seria muito interessante que o aluno tivesse um *feedback*, mas o problema é que quando a gente vai ler esse relatório, a gente lê pro pai /.../ e **aí eu não acredito que seja muito, eh, formativo, eu acho que tá mais somativo** /.../

Como se pode observar nos excertos acima, P10 afirma que o registro é apenas uma exigência institucional, “um documento” que não favorece a aprendizagem dos alunos como seria o caso de um instrumento formativo. P8 questiona-se em relação ao impacto do instrumento, em termos de regulação, já que a informação é repassada posteriormente ao período de ensino/aprendizagem e não a seus principais destinatários: os aprendentes. Segundo essa professora para ter um efeito formativo, seria preciso que o aluno fosse informado, não apenas seus pais. Conforme constata Fernandes (2009, p. 61) “[...] o que acontece muitas vezes é que o *feedback* ou a informação proporcionada não conduz a nenhuma ação, ou conjunto de ações, que elimine a diferença entre o que se pretende alcançar e o que efetivamente se alcançou” (FERNANDES, 2009, p. 61).

Um percentual pequeno de professores identifica um potencial formativo no relatório de desenvolvimento, por entender que os dados ali coletados podem ser revertidos em prol da aprendizagem.

(P13) /.../ **é formativa**, porque a partir dali que eu faço essa avaliação, aí que **eu vou vendo o que precisa melhorar**, quais são os conteúdos que eu preciso trabalhar mais com eles.

Os professores que fazem essas considerações indicam que, pelo menos em seu discurso, o registro do desenvolvimento do aluno lhes permite regular as atividades de ensino e as aprendizagens dos alunos. Apesar de os objetivos da avaliação preconizados nos documentos oficiais estarem voltados para a verificação da aprendizagem, esses professores vislumbram a possibilidade de integrar a avaliação ao ensino e realizar, de fato, não só uma avaliação contínua, mas também formativa.

(P6) /.../ **o relatório te dá embasamento aonde teu aluno parou, o que foi que ele conseguiu desenvolver naquele semestre, e a gente tentar procurar melhorar o conhecimento daquele aluno**/ até a nossa prática em sala de aula, porque aquele desenvolveu e o outro não? Por que a oralidade daquele tá melhor e o outro não? E às vezes a gente vai verificar que é porque ele tem problema de dicção, tudo isso a gente tem que ver /.../

Porém, essa regulação ainda está longe de ocorrer durante as atividades, uma vez que os dados dizem respeito a um período de ensino/aprendizagem encerrado (“o que ele conseguiu desenvolver *naquele semestre*”).

Ainda nos parece significativo constatar que quase um terço dos entrevistados não consegue definir a natureza do relatório de desenvolvimento. Na medida em que o discurso oficial oscila entre o acompanhamento e a verificação, não é de se espantar que o instrumento preconizado para essa avaliação contínua, porém somativa, não seja identificado nem como somativo nem como formativo.

O *Regimento escolar unificado da rede municipal de educação*, afirma que no 1º ano a avaliação não terá caráter de retenção. Perguntamos: ‘Em sua opinião, a retenção no 1º ano é positiva ou negativa? Por quê?’. As respostas recebidas constam do Gráfico 3 a seguir.

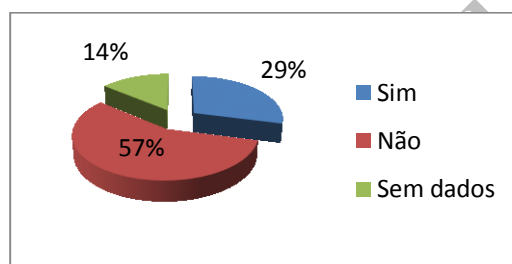


Gráfico 3 – A retenção no 1º ano é positiva?

A maioria dos professores (57%) mostrou-se contrária à retenção dos alunos no 1º ano, conforme se constata nos excertos a seguir:

(P9) /.../ não há necessidade de reter esse aluno **porque é um aluno que tá iniciando**, eu penso que o desenvolvimento ele acontece com o tempo né, às vezes a criança no início, ela estranha, **mas quem sabe com o tempo né, ela passa a ter mais amor, mais apego ao idioma estudado que é o Inglês /.../**

(P5) /.../ pra ter caráter de retenção acho que seria muito cruel com eles. /.../ **porque eles ainda não estão alfabetizados né /.../ não estão maduros /.../ se fosse pra reter ia ser muito aluno.**

(P3) Eh, o aluno ficar reprovado ou retido no primeiro ano, ele tem que ter uma deficiência muito grande /.../ então eu penso que a avaliação não deveria reter mesmo o aluno no primeiro ano, **porque isso talvez não ajudaria, né, ele a desenvolver /.../**

(P8) /.../ nós não temos como reter um aluno no primeiro ano em Língua Inglesa /.../ até **porque ou de uma maneira ou de outra essa língua, ela é imposta a ele /.../** então ele mal começou a primeira língua e já dá de cara com outra e aí, na minha

opinião, ele não tem obrigação de ter domínio de/ nem dos conceitos básicos/.../ não acredito que a retenção seja o caminho no primeiro ano.

Dentre as justificativas apontadas nos excertos acima, está a de que o aluno ainda não foi alfabetizado e que está iniciando a aprendizagem de uma língua que ele não escolheu estudar. Há também a preocupação, por parte de P9, de que a reprovação interfira na relação afetiva com o idioma estudado e nas atitudes da criança em relação a ele. P3, por sua vez, acredita que a retenção não teria efeitos positivos no desenvolvimento do aluno. Essa postura é defendida por McKay (2006) que, ao falar da vulnerabilidade como uma das características distintivas das crianças, destaca a avaliação como uma oportunidade para elas experimentarem o sucesso. É interessante notar que, apesar de mencionar o processo no qual os jovens alunos se encontram, nenhum dos entrevistados contrários à retenção desses alunos sugere o uso de um instrumento realmente formativo.

As entrevistas indicam que essa opinião não é unânime, uma vez que 29% dos professores se mostraram favoráveis à retenção do aluno, mesmo no 1º ano.

(P1) É eu acho o seguinte, **se tem avaliação, teria de ter retenção**. Acho que não faz sentido você avaliar, tal, tudinho, teve todo um trabalho e demonstrou que alguns alunos estão aptos, outros não, tá entendendo? /.../ **Eu acredito que se tivesse a retenção ia ser um estímulo pra acelerar, ‘opa, eu num quero ficar, então vou me acelerar mais um pouco /.../**

(P10) /.../ **se ele não tá progredindo, ele não pode passar pra outra turma/ vai atrapalhar tanto o andamento da outra turma**, como o dele e como o do professor. Ele deveria ficar retido /.../

(P11) /.../ a retenção, se tivesse, ela seria positiva, mas como não tem acho negativa. **Acho que deveria ter em qualquer disciplina.**

(P14) /.../ não só no primeiro, porque até o quinto ano ele não retém, nem Inglês, nem Libras, nem Espanhol/.../ **deveria reter o aluno sim**, porque até então não deixa de ser uma disciplina normal como as outras, mas eles têm essa exclusão /.../

Na fala de P1, é possível perceber uma concepção de avaliação estritamente classificatória cuja função principal é aprovar/reprovar o aluno: a avaliação não tem razão de ser se não houver retenção. Há, nos dizeres desse professor, a crença de que a possibilidade de reprovação pode incentivar o aluno a estudar mais. A opinião de P1 é compartilhada por outros professores, conforme comprovam os excertos acima. P10 vê a retenção como uma forma de evitar que o aluno na série seguinte seja um empecilho para o trabalho do professor e para o progresso da turma. Ora, a avaliação que deveria ser um meio de ajudar o aluno a vencer suas

limitações para progredir, transforma-se em um instrumento de seleção entre aqueles que são dignos do interesse do professor e os outros. Vale ressaltar que estamos falando de crianças de seis anos que acabaram de entrar na escola e estão sendo avaliados formalmente pela primeira vez. Nesse caso, há uma redução das funções da avaliação, bastante criticada pelos estudiosos (LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999; FERNANDES, 2009) que defendem uma avaliação a serviço da aprendizagem, não da reprovação. Conforme sustenta Luckesi (2011, p. 55) “o objetivo da aferição do aproveitamento escolar não será a aprovação ou reprovação do educando, mas o direcionamento e seu conseqüente desenvolvimento”.

4. Considerações finais

As diretrizes oficiais sobre avaliação da aprendizagem no contexto de ensino aqui analisado alinham-se, aparentemente, à modalidade de avaliação formativa quando se referem a um processo contínuo. Contudo, constatamos que os próprios documentos, ao tratar dos objetivos da avaliação, comungam dos princípios da avaliação somativa, quando propõem fazer um balanço das aprendizagens, verificar, ao final de um período de ensino, o que foi aprendido com o intuito de promover ou reter o aluno. Nessa linguagem, a avaliação como processo contínuo formativo, que visa, sobretudo, melhorar as aprendizagens dos alunos, confunde-se com a avaliação somativa.

Da mesma forma, percebe-se, no discurso dos professores, que há, em sua prática, um predomínio da avaliação somativa continuada, e mesmo da avaliação somativa ao final do processo de ensino/aprendizagem, somente no ‘período de avaliação’. A concepção de avaliação como obrigação institucional presente na fala de um dos professores vem reforçar a ideia de que a avaliação somativa está mais presente na prática cotidiana do que se imagina. Apesar de termos encontrado nesse contexto de ensino/aprendizagem/avaliação uma série de elementos que poderiam indicar que há uma prática formativa, tais como: a ausência de retenção, a ausência de notas, conceitos, provas, o uso de instrumentos como observação e relatórios, a prática avaliativa em si não pode ser considerada formativa, uma vez que se propõe apenas a verificar o que os alunos aprenderam. Essas ambiguidades transparecem nos depoimentos dos professores que, em alguns momentos, questionam o verdadeiro sentido da avaliação que são levados a realizar.

Conforme mencionamos anteriormente, a presente reflexão é parte de uma investigação em andamento, portanto, nem de longe se pretende esgotar o assunto. É preciso, ainda, analisar

os relatórios de desenvolvimento dos alunos elaborados pelos professores entrevistados e confrontá-los com os documentos aqui mencionados e com os objetivos de ensino definidos nos projetos pedagógicos das respectivas escolas. A análise dos relatórios há de complementar esses resultados preliminares, mostrando se as incongruências aqui evidenciadas se manifestam no preenchimento e no uso desses relatórios. Deste modo, será possível elaborar uma proposta de avaliação para este contexto de ensino que de fato possibilite melhorias nas aprendizagens dos alunos e se coadune com os objetivos de aprendizagem para essa faixa etária.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. 18.ed. Campinas (SP): Papirus, 2011.

BARLOW, M. **Avaliação escolar: mitos e realidades**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007. 174 p.

BOÉSSIO, C. P. D. **Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais**. 2010, 244 f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

BONNIOL, J. J.; VIAL, M. **Modelos de avaliação: textos fundamentais**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001. 367 p.

BRASIL, “LEI n.º 9394, de 20.12.96, **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**”. In: Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

CALADO, S. dos S.; FERREIRA, S. C. dos R. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**. (2004) Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf> . Acesso em 07/08/2013.

CAMERON, L. **Teaching English to young learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 278 p. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511733109>

XXXX. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Eixos norteadores para elaboração do relatório do desenvolvimento do aluno de 1ª série/9 anos**. xxxx, 2012a.

XXXX. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Planejamento de inglês 1ª série – ensino fundamental de 9 anos**. xxxx, 2012b.

XXXX. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Regimento escolar unificado da rede municipal de xxxx**. xxxx, 2013.

CUNHA, M. C. A avaliação formativa: estratégia didática para o ensino-aprendizagem da língua materna. **Moara**, Revista dos cursos de pós-graduação em Letras. Belém: EDUFPA, n° 9, 1998. p.105-133.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009. 222 p.

HADJI, C. **L'évaluation, règles du jeu**: des intentions aux outils. 3ème éd. Paris: ESF, 1992. 191 p.

_____. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2007. 127 p.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011. 448 p.

MCKAY, P. **Assessing young language learners**. New York: Cambridge University Press, 2006. 388 p.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999. 183 p.

_____. Évaluation formative et évaluation certificative: postures contradictoires ou complémentaires? **Formation professionnelle Suisse**, 2001, n° 4. p. 25-28

Disponível

em

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_13.html

Acesso em: 12/01/2014

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries**: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. 2006. 328 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SILVA et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: IX Congresso Nacional de Educação, 9. 2009. Paraná. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, p. 4554-4566.

Disponível

em

http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf. Acesso em 15/09/2013.

Artigo recebido em: 28.02.2014

Artigo aprovado em: 21.05.2014

Diários reflexivos e avaliação formativa: um olhar sobre a prática do professor

Reflexive diaries and formative assessment: a view on the teacher's practice

Márcia Aparecida Silva*

RESUMO: Neste artigo, que é um recorte de minha dissertação de mestrado, pretendo discorrer sobre a escrita de diários reflexivos e a avaliação formativa na prática pedagógica do professor. Tenho interesse em saber de que forma a professora reflete sobre sua prática ao escrever os diários. Para nortear a pesquisa, baseio-me em Liberali, (1999), Soares (2006), Felice (2005), Fidalgo (2002), entre outros pesquisadores. Esse trabalho se configura como um estudo de caso porque a pesquisa ocorreu em duas aulas de nono ano em que fui professora de inglês em 2012. As análises revelam que a escrita de diários possibilitou reflexões sobre a prática pedagógica da professora, o que demandou mudanças dessas práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada. Diário reflexivo. Língua inglesa.

ABSTRACT: In this article, which is part of my dissertation, I aim to discuss about the writing of reflexive diaries and formative assessment in the teacher pedagogical practice. I want to research how teachers reflect on his or her practice while writing the diaries. To guide the research, I based on Liberali, (1999), Soares (2006), Felice (2005), Fidalgo (2002), among other researchers. This article is inserted in Case Study modality based on Stake (1995) because the research took place in two classes of ninth grade where I was an English teacher in 2012. The analysis show that the writing of the diaries allowed reflections about the teacher pedagogical practice, what demanded changing of these practices.

KEYWORDS: Applied Linguistics. Reflexive diaries. English language.

1. Introdução

O trabalho com a escrita de diários no ensino fundamental foi algo que me encantou desde o primeiro momento, e meu interesse em pesquisar o uso de tal ferramenta se iniciou quando comecei a trabalhar em uma escola estadual da rede pública da cidade de Uberlândia-MG.

Cada dia em que ministrei aulas nessa escola para turmas do sexto e nono do ensino fundamental foi único, cada aula uma experiência diferente do que eu estava habituada. Ao mesmo tempo em que trabalhava nessa escola pública, participava de uma disciplina no curso de mestrado, cujo foco se baseava em discussões relacionadas à avaliação no âmbito escolar. Na disciplina, nós sempre discutíamos sobre avaliação com intuito de refletir sobre o papel da

* Mestre em Linguística pelo PPGEL/UFU.

avaliação nas escolas, não apenas como produto final, mas como parte do processo de aprendizagem dos alunos.

Além dos alunos, nessa disciplina discutíamos sobre a reflexão que a escrita de diários poderia proporcionar para a prática pedagógica do professor. Assim, decidi realizar uma pesquisa que discutisse a escrita de diários em sala de aula como forma de reflexão e avaliação tanto para os alunos quanto para o professor.

Neste artigo, optei por não trazer exemplos dos diários dos alunos, visto que a ênfase será dada às contribuições da escrita dos diários para a transformação da prática do professor. Para tanto, a seguinte pergunta de pesquisa foi elencada: como escrever o diário reflexivo pode colaborar para com a mudança da prática pedagógica da professora?

Na primeira parte do artigo, discuto a escrita de diários reflexivos, resenhando alguns trabalhos na área; logo após, descrevo a metodologia utilizada. Na seção de análise, trago excertos dos diários da professora em que seja possível perceber como o diário faz com que ela reflita sobre suas aulas e sua formação acadêmica.

Passo, a seguir, à discussão teórica do artigo.

2. Escrita de diários reflexivos

A escrita de diários sejam eles íntimos, reflexivos, de leitura, de aprendizagem, sempre nos levam a refletir sobre determinado ponto. De modo geral, no ambiente acadêmico, o diário é utilizado para colaborar com a aprendizagem dos alunos. Contudo, não são apenas os alunos os beneficiários, o professor também se beneficia dessa escrita, pois ele lê o que os alunos estão escrevendo e, em sua leitura, ele reflete sobre sua prática em sala de aula.

Como a escrita de diários é profícua, vários estudos têm sido realizados com o intuito de entender e explorar essa ferramenta. Em sua pesquisa, Soares (2006) analisou quatorze diários reflexivos escritos por nove alunos, em uma disciplina de língua inglesa, do primeiro ano de um curso de Letras Inglês. Seu interesse foi perceber de que modo a identidade desses alunos seria percebida por meio da escrita dos diários.

O conceito de diário para a referida pesquisa foi baseado em Liberali (1999) e Machado (1998). Para definição do termo, Soares (2006) relaciona a escrita do diário reflexivo com a escrita do diário íntimo. Apesar de compreender as especificidades dos diários, como, por exemplo, o seu lugar social e a finalidade da escrita, Soares (2006) argumenta que há um traço comum nos diários: ambos escrevem para um interlocutor, o diário íntimo é uma escrita para si

e o diário reflexivo está na *fronteira entre o discurso para si e o discurso para o outro*. (SOARES, 2006, p. 56).

É possível notar, a partir dos diários analisados por Soares (2006), que os alunos conseguiram refletir sobre sua aprendizagem, se posicionando em relação a aspectos que julgavam mais importantes. Além disso, reviram posicionamentos que poderiam prejudicar a aprendizagem, tais como a necessidade de ter tarefa de casa e participação nas atividades em sala. Os diários foram analisados separadamente por aluno, assim, a pesquisadora pôde perceber a construção das identidades que emergiram dos diários. Para Soares (2005, p. 85), *os diários podem revelar a relação do aluno com o conteúdo, com o professor ou outros colegas, com a metodologia, com experiências anteriores*.

Em outra pesquisa sobre a temática, Soares (2005), ao utilizar o diário reflexivo para a aprendizagem da língua inglesa, percebeu que a escrita em diários possibilita uma maior interação na relação professor-aluno, o diário *seria então um espaço legítimo no qual o aluno pode expressar, com sua própria voz, suas percepções e sentimentos sobre a vida na escola, [com] reflexões a partir de experiências concretas* (SOARES, 2005, p. 80).

A pesquisa de Soares (2006) revela o quanto o diário pode ser visto como um instrumento eficaz para a interação professor-aluno. Apesar de não ter sido foco da pesquisadora, em vários momentos, ela mencionou que os alunos dialogavam com a professora por meio do diário, seja para expor o ponto de vista acerca de certos procedimentos, seja para elogiar. A questão da reflexão também aparece nos resultados de Soares (2006), os alunos, à medida que escreviam, conscientizavam-se de aspectos importantes para a aprendizagem, como fazer as tarefas de casa.

Sobre o conceito de diário reflexivo, tal como Soares (2006), busquei no trabalho de Liberali (1999) o suporte necessário para minha pesquisa. Liberali (1999) pesquisou como a reflexão ocorreu em vinte e três diários de cinco alunas em um curso ministrado por ela. A autora se embasou teoricamente na perspectiva de Smith (1992), sobre reflexão técnica, prática e crítica para discutir sobre o conceito de reflexão.

De acordo com Liberali (1999), ao escrever em um diário, o aluno acaba por refletir criticamente sobre todo o processo de aprendizagem, tornando-se mais independente, podendo buscar outros meios, tais como seu conhecimento de mundo, que facilitem seu entendimento.

Ao concluir seu trabalho, Liberali (1999, p. 140) argumentou que, em apresentações feitas por alunos professores em um congresso, sobre o uso de diários, parece ficar evidente

que alguns *aspectos que não pareciam ter muita importância, ao serem descritos e “informados” assumem relevância e passam a despertar novos questionamentos*. Esse aspecto do diário reflexivo é importante na medida em que, ao escrever sobre suas impressões, o aluno reflete sobre pontos que, talvez, em outros momentos, não lhe interessariam.

Além disso, o aluno, ao escrever o diário, tem uma liberdade de expressão maior do que teria se, em vez de escrever, houvesse uma discussão em sala de aula com o professor e os colegas, por exemplo. Ao escrever pensando em apenas um leitor específico, o aluno pode sentir-se mais confiante em sua reflexão, pode avaliar suas práticas sem medo de sentir-se exposto diante dos colegas, uma vez que apenas o professor tomará conhecimento do conteúdo de sua escrita.

No âmbito escolar, acredito que a reflexão precisa ser entendida como um processo que permeia (ou, pelo menos, deveria permear) quase todas as ações do professor. É a partir da reflexão sobre sua prática pedagógica que o professor e os alunos podem olhar criticamente para o processo de ensino e aprendizagem nos quais estão inseridos, tentando pensar em outras possibilidades de ensinar, aprender e até mesmo avaliar.

O termo reflexão tem sido estudado por diversos pesquisadores no âmbito da Linguística Aplicada, tais como Reis (2007), Ghedin (2008), Liberali (1999), Soares (2005, 2006), Machado (1998), dentre outros. Um dos objetivos dessas pesquisas é colaborar para que o professor repense suas práticas, avaliando o que precisa ser modificado em sala de aula. Além do professor, os alunos também se beneficiam do uso do diário porque, a partir da escrita, refletem e avaliam seu próprio processo de aprendizagem.

Cunha (1986, p. 670) define o termo reflexão como *fazer retroceder, desviando da direção inicial; espelhar, revelar, pensar*. Seguindo os significados etimológicos dados por este autor, a reflexão tem espaço na sala de aula, pois permite que aluno e professor retrocedam e repensem suas práticas, tentando outros caminhos possíveis para a aprendizagem.

Para Ghedin (2008), a reflexão é uma espécie de mola que impulsiona a mudança. O autor argumenta que

Pensar a reflexão como caminho exige-se um ato de vontade e um ato de coragem gerador e impulsionador de mudança. Todos os limites impostos à reflexão não são mais que portas abertas em direções que ainda não havíamos percebido. Tal apologia da reflexão tem por suporte a mais firme razão de que sem ela não podemos ter acesso ao ser da humanidade. É nesta, e só por esta razão, que o processo reflexivo-crítico se sustenta no horizonte da educação, como um meio para que o humano se torne possível. (GHEDIN, 2008, p. 148).

Percebe-se que é por meio da reflexão que mudanças são possíveis; seria esse processo reflexivo-crítico que possibilitaria que professores e alunos revissem suas práticas pedagógicas. Além disso, observa-se que a relação entre reflexão e experiência é bem próxima; a reflexão surgiria e seria melhor entendida por intermédio da experiência. A reflexão pode ser concebida aqui como uma avaliação da experiência já ocorrida.

Assim, a experiência pode ser relacionada à reflexão, pois pode ser entendida tanto em um contexto social quanto pessoal (DEWEY, 2011, [1938]). Segundo a teoria proposta por Dewey (2011, [1938], p. 29), *totalmente independente do desejo ou da intenção, toda experiência vive e se perpetua nas experiências que a sucedem*. Com isso, é a partir das experiências vividas e refletidas que outras possibilidades podem ser pensadas. A escrita de diários sobre a experiência vivida em sala de aula tem relevância para a presente pesquisa, pois pode constituir *um valioso instrumento para promover uma reflexão pessoal do aluno acerca do seu processo de aprendizagem* (REIS, 2007, 24).

Ainda na busca de definições para um termo tão complexo, recorro a Liberali (1999) que, em seus estudos da obra de Van Manen (1977), discorre sobre três formas de reflexão, a saber: técnica, prática e crítica.

A primeira é relacionada ao conhecimento técnico, não havendo nessa reflexão um desejo de mudança. Seu objetivo é refletir sobre os meios para se chegar a determinado fim. De acordo com Liberali (1999, p. 25), *há o interesse por aquele tipo de conhecimento que permite a previsão e controle dos eventos*.

A segunda definição, chamada de reflexão prática, como o próprio nome já indica, é voltada para fins práticos, cujo intuito é problematizar os resultados encontrados a partir de determinada ação. Pode-se afirmar que há, nesse tipo de reflexão, uma tentativa de promover dado entendimento sobre o conhecimento.

A terceira e última definição discutida por Liberali (1999), a crítica, seria uma proposta de reflexão sobre a ação, no sentido de reconstruí-la, e também, abarcaria as reflexões técnica e prática. O objetivo deste tipo de reflexão é tentar buscar respostas para problemas ocorridos nos outros modelos de reflexões e que possibilitaria uma maior autonomia dos indivíduos envolvidos na ação.

Dessa forma, a reflexão crítica é relevante, uma vez que os alunos, ao escreverem e compartilharem comigo os diários refletindo sobre as aulas, refletem também sobre suas ações, o que pode colaborar com o processo de aprendizagem, no sentido de que possibilita possíveis

reconstruções de práticas. Ressalto que o contexto da pesquisa de Liberali (1999), uma sala de aula do curso de graduação, influenciou na reflexão que os alunos construíram. Isso porque os alunos eram mais maduros, mais cientes de seu papel no processo de aprendizagem.

Assim, apesar de basear-me teoricamente em Liberali (1999) sobre a questão da reflexão, entendo que o contexto em que minha pesquisa ocorreu, uma sala de aula do ensino fundamental, pode influenciar a reflexão dos alunos e mesmo as tomadas de posição após refletirem sobre as aulas.

Tal fato ocorre devido ao nível de maturidade dos alunos, o que influenciaria na reconstrução dessas práticas pedagógicas. Por essa razão, acredito que, a depender do contexto escolar, a reflexão pode não ser sinônimo de mudança ou reconstrução de práticas.

Para Pimenta e Ghedin (2008), o conceito teórico de reflexão refere-se ao estudo de teorias que permitam, de certo modo, entender as práticas pedagógicas do professor e dos alunos, colaborando com o processo de ensino e aprendizagem escolares.

Dessa maneira, pensando na escrita de diários como uma prática reflexiva, concordo com Zabalza (2004, p. 44) quando esse argumenta que:

A reflexão como dimensão constitutiva dos diários é o segundo grande aspecto a ser destacado. Basicamente toda minha concepção de didática está montada sobre o princípio da reflexão e o que isso implica por considerar o professor e os alunos como agentes conscientes do processo de ensino.

É possível pensar, então, que a reflexão colabora para com a aprendizagem dos alunos, assim como com a prática pedagógica do professor. Entendo aqui, ancorada nos estudos de Liberali (1999), que refletir pode implicar em mudança de práticas, a depender de outros fatores e, talvez, essas mudanças possam ajudar na aprendizagem.

Passo, agora, a descrever a metodologia.

3. Metodologia

A metodologia escolhida para esse artigo é o estudo de caso. Tal escolha se justifica por tratar-se de um estudo de minha própria experiência profissional, como professora de língua inglesa, em trabalhar com diários reflexivos em salas de aula do nono ano de uma escola pública de ensino, por um período de tempo determinado. Segundo Telles (2002, p. 108), “os estudos de caso, frequentemente descritivos (mas, também, podendo ser narrativos), são utilizados quando o professor-pesquisador deseja enfocar um determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional”.

É possível notar que os estudos de casos podem fornecer alto teor interpretativista. Segundo Coelho (2005, p. 47), “os dados em um estudo de caso podem ser obtidos através de instrumentos de coletas mais propícias para a pesquisa qualitativa”. A metodologia que envolve os estudos de casos pode ser compreendida de diversas formas. Mobilizo, neste artigo, os estudos de Stake (1995), que distingue três formas distintas de se entender o estudo de caso, a saber: o estudo intrínseco, o coletivo e o instrumental.

A primeira forma se refere a um estudo específico de caso, que pode ser entendido como um estudo mais elaborado sobre um problema ou uma temática que surge em sala de aula e que nos impulsiona a tentar resolvê-lo, ou mesmo quando decidimos avaliar determinados procedimentos ocorridos em sala de aula.

A segunda forma, coletiva, refere-se a estudos realizados em um prazo mais longo, podendo ser entendido como um estudo de casos coletivos. Aqui, as pesquisas envolvem vários casos que podem ou não ser similares, e que podem levar à compreensão de determinado problema de forma mais ampla.

A terceira e última forma proposta por Stake (1995), chamada de instrumental, refere-se a estudos de caso particulares que são realizados com o intuito de observar a aplicabilidade de determinada teoria. A presente pesquisa se assemelha ao primeiro modelo proposto por Stake (1995), pois, a pesquisa se iniciou a partir de meu interesse em observar como a escrita de diários reflexivos poderia contribuir para as práticas de sala de aula.

O contexto em que a pesquisa ocorreu se refere a duas salas de aula do nono ano do ensino fundamental, nas quais ministrei aulas de língua inglesa como professora designada durante um semestre no ano de 2012. Tal escola pertence à rede pública estadual de ensino de Uberlândia-MG. A escola em questão possui vinte e sete salas de aulas com uma média de 39 alunos por sala e funciona nos períodos da manhã e da tarde. As séries do quinto (5º) ao nono (9º) ano funcionam no turno matutino e as turmas do primeiro (1º) ao quarto (4º) ano no período da tarde.

Para coleta dos dados foram utilizados: notas de campo, descrição das aulas, planos de aula, livro didático, atividades dadas aos alunos e diários escritos pelos alunos e por mim, professora da turma, com os relatos das experiências que vivenciamos em sala de aula.

Com relação à escrita de diário reflexivos, há diversas vantagens em se utilizá-los como ferramenta de pesquisa, pois eles geralmente são ricos em dados tanto quantitativos quanto qualitativos; além disso, McDonough e McDonough (1997) argumentam que os alunos, ao

escrever o diário, podem refletir sobre o que aconteceu em sala de aula, o que deveria ter acontecido, as mudanças ocorridas, como eles se sentiram sobre todos esses fatores. Enfim, os diários são uma fonte valiosa para pesquisa, pois podem possibilitar ao pesquisador mais dados sobre as práticas de sala de aula.

Como participante da pesquisa, eu escrevi cinco diários nos quais refleti sobre as aulas e minha relação com os alunos. Meus diários foram escritos após as aulas, apenas que apenas o primeiro foi escrito após minha leitura dos diários dos alunos, os outros escrevi sobre minha relação com eles nas aulas. Como professora de língua estrangeira, ministrei aulas em cursos de idiomas por mais ou menos quatro anos e em escolas de ensino regular por dois anos. Como sempre gostei bastante de ensinar línguas estrangeiras, sempre busquei formas que colaborassem com a aprendizagem dos alunos.

Como eu nunca havia tido contato com essa ferramenta antes, busquei saber se ela, de fato, poderia ser profícua para a aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial, da língua inglesa.

Para uma melhor visualização do artigo, construí um quadro em que é possível visualizar a pergunta de pesquisa, o material utilizado, a justificativa para a pergunta e a base teórica para análise.

Quadro 1: Resumo da pergunta, fontes de dados e métodos, justificativa e base teórica da pesquisa

Pergunta de pesquisa	Fontes de dados e métodos	Justificativa	Base teórica
Como escrever o diário pode colaborar com a reflexão que o professor constrói sobre sua prática?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diários escritos pela professora ✓ Diários escritos pelos alunos ✓ Notas de campo 	A escrita dos diários pela professora poderá revelar de que maneira ela reflete sobre sua própria prática pedagógica.	Reflexão Cf: 1. Machado (1998) 2. Liberali (1999) Avaliação Formativa Cf: 1. Taras (2007) 2. Lisboa (2007)

Para responder a pergunta de pesquisa: como escrever o diário pode colaborar com a reflexão que o professor constrói sobre sua prática?, elenco trechos dos diários escritos pela professora e alguns trechos dos diários dos alunos, quando necessário. A base teórica para discutir reflexão será composta por Machado (1998) e Liberali (1999), dentre outros. Para discutir avaliação formativa, baseio-me em Taras (2007) e Lisboa (2007).

As análises tem como suporte teórico a concepção de avaliação proposta por Taras (2007), os quais discutem sobre avaliação somativa e formativa. Tais conceitos são importantes, pois, conforme já dito, os diários se inserem em uma proposta de avaliação que não contempla o somativo.

4. Análise dos diários da professora

Pretendo analisar excertos dos diários escritos por mim, professora participante, em que seja possível perceber a reflexão que a escrita de diários proporciona.

Quadro 2: Autoavaliação da professora

Categoria	Excertos dos diários
Professora se avaliando	<p>D3: O que é ser professor? Como ensinar de forma que ajude os alunos a aprenderem, não apenas cumprindo um cronograma de conteúdos sem uma finalidade real? Essas duas questões estavam em minha mente quando pedi que os alunos das duas turmas do nono ano escrevessem o 3º (terceiro) diário.</p> <p>D3: Hoje, no momento em que os alunos estavam escrevendo e mesmo depois, ao ler os diários, eu me perguntei se eu mesma sei refletir sobre minha prática.</p> <p>D3: Como ajudar meu aluno a aprender uma língua estrangeira? Eu gosto muito de dar aulas para essas duas turmas e fico pensando em modos de ajudá-los a aprender mais, aprender de modo significativo.</p> <p>D4: Eu ando meio frustrada com a questão da escrita dos diários, até hoje eu consegui que os alunos escrevessem apenas três, eu acredito que essa quantidade é pouca para que eles possam aprender a escrever, mas fico meio sem saber o que fazer.</p> <p>D5: [...] eu perdi um pouco o controle da turma porque eles começaram a conversar entre si, havia mais ou menos 60 alunos, daí eu fiquei com medo da coordenadora vir e reclamar, depois eu relaxei e pensei:</p>

“que nada, esse é o momento dos alunos”. Decidi deixá-los mais a vontade então.
--

Segundo Zabalza (2004, p. 44), “o próprio fato de escrever, de escrever sobre sua própria prática, leva o professor a aprender por sua narração. Ao narrar sua experiência recente não só a constrói linguisticamente como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional”. Concordo com essa afirmação de Zabalza, de fato, o processo de escrita de diários colabora com as reflexões que o professor constrói sobre si mesmo.

O professor, ao escrever diários tem mais possibilidades de refletir sobre sua prática, o que é confirmado pelo primeiro excerto da professora selecionado para análise, no qual há um questionamento sobre o que seja ser professor. Nota-se que a professora avalia a necessidade que há, ao menos no contexto pesquisado, em se seguir o planejamento escolar.

A reflexão sobre a prática pedagógica da professora é observada no segundo e terceiro excertos mobilizados para esta análise, em que ela argumenta: “hoje, no momento em que os alunos estavam escrevendo e mesmo depois, ao ler os diários, eu me perguntei se eu mesma sei refletir sobre minha prática” (diário 3 da professora); e também quando se questiona: “Como ajudar meu aluno a aprender uma língua estrangeira?” (diário 3 da professora). Percebe-se aqui uma preocupação da professora com o uso da língua inglesa, ela não está preocupada em seguir uma agenda de conteúdos. Toda sua reflexão se pauta sobre sua prática pedagógica; talvez essa preocupação seja um reflexo da escrita dos diários dos alunos, em que afirmam, por vezes, que não aprenderam nada.

Tais excertos revelam que a escrita de diários funciona como ferramenta de reflexão também para o professor. Ao escrever sobre os alunos ou as aulas, o professor tem mais possibilidades de refletir sobre o contexto, o que talvez, em outros momentos, com outros instrumentos não fosse possível. Assim, “a reflexão é, portanto, um dos componentes fundamentais dos diários dos professores” (ZABALZA, 2004, p. 45).

No final do terceiro excerto, a professora afirma que reflete sobre formas de ensinar os alunos de *modo significativo*. Mas, o que seria significativo? E para quem seria significativo? Para ela ou para os alunos? Tal termo parece gerar uma inespecificidade. O termo **modo** parece sugerir a preocupação da professora com o método de ensino, o que sugere certo peso de sua constituição como professora de cursinhos de idiomas, lugares em que a questão do método é enfatizada.

Ao escrever “mas fico sem saber o que fazer”, no terceiro diário, a professora evidencia, uma vez mais, a reflexão constante sobre sua prática, que advém da relação estabelecida com os alunos. Pode-se pensar aqui em uma necessidade de controle: ela precisa saber o que fazer para controlar sua prática, o que reforça o argumento pautado anteriormente de que a professora se insere em uma prática de ensino tradicionalista, na qual o professor é o centro do processo de aprendizagem.

Em seu quarto diário, nota-se que a professora se identifica com a prática de escrita de diários, pois ela se preocupa com o andamento das aulas nesse sentido. Ao escrever o quarto diário, ela afirma que se sentia frustrada porque não conseguira que os alunos redigissem a quantidade de diários considerados necessários. Observa-se que ela parece estar presa ao aspecto quantitativo dos diários, sua preocupação estando no fato de que os alunos estariam escrevendo poucos diários, logo, não estariam aprendendo a escrever.

Conforme explicitado no capítulo metodológico, o foco inicial da pesquisa era na aprendizagem da escrita da língua inglesa, contudo, pelo tempo em que a pesquisa durou, não foi possível focar nesse aspecto. Logo, a preocupação da professora com a quantidade de diários pode ser uma consequência desse objetivo primeiro.

No quinto diário, nota-se que a professora ainda está arraigada a valores antigos como, por exemplo, a necessidade de controlar os alunos. Tal argumento é confirmado com o trecho:

[...] eu perdi um pouco o controle da turma porque eles começaram a conversar entre si, havia mais ou menos 60 alunos, daí eu fiquei com medo da coordenadora vir e reclamar, depois eu relaxei e pensei: “que nada, esse é o momento dos alunos”. Decidi deixá-los mais a vontade então. (diário 5 da professora).

Ao descrever um acontecimento ocorrido durante a apresentação dos trabalhos dos alunos das duas turmas, a professora demonstra que, apesar de tentar se inserir em um paradigma dialógico de aprendizagem, em que o aluno se corresponsabiliza por sua aprendizagem e também avaliação, a professora parece, em um primeiro momento, não entender que é preciso dar liberdade e autonomia aos alunos, eles são capazes de encontrar seu próprio caminho.

A corresponsabilização dos alunos, neste caso específico, relaciona-se com o caráter relacional da interação (FIDALGO, 2006). Tal relação se torna possível, neste contexto, porque quando se entende que a avaliação possui um caráter relacional, abrem-se vias para a corresponsabilização do aluno no processo de aprendizagem. Além disso, ao se preocupar com

a (in)disciplina dos alunos, a professora evidencia sua preocupação com sua prática pedagógica, uma vez que ela precisa lidar com o que foge ao controle.

Desse modo, nesta análise, o intuito foi mostrar excertos dos diários da professora em que fosse possível observar a autoavaliação. Conforme pode ser percebido, em sua maioria, a professora avalia suas práticas sempre em um contraponto com a vivência com os alunos ou pela escrita dos diários deles. É a partir das experiências de sala de aula, ou mesmo da escrita dos diários dos alunos, que a professora, por vezes, repensa sua conduta. Tal fato pode ser confirmado no quadro apresentado anteriormente mobilizado.

5. Considerações finais

A pergunta de pesquisa, a saber: **como escrever o diário pode colaborar com a reflexão que o professor constrói sobre sua prática?** teve como base os diários escritos por mim, professora da turma. Para responder a essa pergunta, mobilizei o conceito de avaliação formativa com base em Taras (2007), Lisboa (2007) e discuti também sobre reflexão me apoiando teoricamente em Machado (1998), Liberali (1999), dentre outros.

O padrão temático selecionado na escrita de seus diários refere-se à resistência em ensinar determinados conteúdos, tais como: vocabulário e tradução. Fica evidente a preocupação com sua prática pedagógica. Além disso, a professora não ouviu os alunos para planejar as aulas, deixando de lado o que eles queriam aprender.

Um ponto que o diário reflexivo possibilitou visualizar se refere à tensão que ocorreu entre o padrão temático da professora, uma vez que os alunos pediram determinados conteúdos que a professora resistiu em ministrar. Houve, aqui, um jogo de poder em que a professora se pautava no que julgava ser pertinente ensinar, sem dar importância ao que os alunos estão pedindo nos diários, como o ensino de vocabulário. A professora assume uma postura tradicionalista, de detentora do saber, não levando em consideração o desejo dos alunos. Tal postura fica evidente a partir da prática pedagógica da professora.

A partir da análise dos dados foi possível notar que a professora reflete sobre suas práticas tendo como base sua relação com os alunos e os conteúdos dos diários deles. Pode-se argumentar que o diário contribuiu para a prática pedagógica da professora na medida em que ela, ao escrever, percebe fatos que antes não havia notado. Segundo Yinger e Clark (1981), ao escrever sobre determinado assunto pedagógico, há a possibilidade de se ter compreensão mais

profunda das ações em sala de aula, o que poderia sugerir uma mudança possível nas práticas escolares.

A possível mudança de prática visível da professora nota-se no momento em que ela trabalha com vocabulário na escrita dos diários, algo que os alunos pediram e que ela resistiu por um bom tempo. O ensino de vocabulário só foi possível após a leitura dos diários dos alunos e escrita do diário da professora, isso porque eles optaram por escrever nos diários que queriam estudar vocabulário e, apesar da resistência em ensinar esse tópico, a professora decidiu encontrar um modo que trabalhá-lo. Pode-se notar aqui que reflexão implica mudança de prática pedagógica, conforme Liberali (1999).

Ressalto aqui que, apesar de professora trabalhar com o ensino de vocabulário, tal fato não implica uma mudança de prática significativa. Ela ainda parece se basear em uma postura tradicionalista. Segundo Fidalgo (2006), refletir nem sempre implica uma possível mudança de práticas. Com certeza a mudança se inicia com a reflexão, contudo, é preciso empenho por parte do professor para se desvincular de posturas tradicionalistas.

Referências Bibliográficas

COELHO, H.S.H. **É possível aprender inglês na escola?** crenças de professores e alunos sobre professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa.** 2º ed. de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, [1938].

FELICE, M. I. V. **A identidade de ingressantes no Ensino Superior por duas modalidades de processo seletivo:** as perspectivas de professores e alunos. Tese de doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. 2005.

FIDALGO, S. S. **A avaliação de ensino-aprendizagem:** ferramenta para a formação de agentes críticos. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2002.

FIDALGO, S. S. **A avaliação na escola:** um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 6, n. 2. Belo Horizonte MG: Faculdade de Letras da UFMG. 2006, p. 15-31

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao ensino de línguas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 1999.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MCDONOUGH, L; MCDONOUGH, S. **Research methods for English language teachers**. Londres: Arnold, 1997.

PIMENTA, S. G & GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

REIS, V. S. **O Diário de Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) sob a perspectiva do Processo Discursivo**. Dissertação de Mestrado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte, 2007.

SOARES, M. F. Diários escolares reflexivos como narrativas de experiência de aprendizagem. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**. São Paulo, n 8, p.79-90, 2005.

_____, M. F. **Compondo identidades: construindo diários nas aulas de língua inglesa**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006. 210 p.

STAKE , R. E. **The art of case study research**. Sage Publications, 1995.

TARAS, M. Summative assessment: the missing link for formative Assessment. **Journal of Further and Higher Education**, 33:1, 57-69. 2009. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1080/03098770802638671>

YINGER, R.J; CLARK, C. M. **Reflexive journal writing: theory and practice**. Paper. Michigan: I.R.T Michigan State Uni. East ansing, 1981.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004..

Artigo recebido em: 28.02.2014

Artigo aprovado em: 23.05.2014

Verbos *ter* e *haver* na Gazeta de Lisboa (1715-1716, 1815)

Verbs *ter* and *haver* in Gazeta de Lisboa (1715-1716, 1815)

Susana Fontes*

RESUMO: Neste artigo usa-se o primeiro periódico oficial da nossa história, a *Gazeta de Lisboa*, nos anos de 1715-1716 e 1815, representativos de dois séculos diferentes, para levar a cabo uma análise linguística que envolve os verbos *ter* e *haver*. De entre as várias estruturas estudadas, destaca-se o uso destes verbos com o particípio passado, o que implica uma análise do processo de gramaticalização por que passaram estas duas formas linguisticamente rivais, na tentativa de perceber quando e como um item lexical/concreto se transforma num item mais gramatical e abstrato, referindo-nos, neste caso, à passagem destes verbos plenos a verbos auxiliares.

PALAVRAS-CHAVE: Verbos *ter* e *haver*. *Gazeta de Lisboa*. Gramaticalização.

ABSTRACT: In this article it was used the first official newspaper of our history, *Gazeta de Lisboa*, in the years 1715-1716 and 1815, representing two different centuries, in order to carry out a linguistic analysis that involves the verbs *ter* and *haver* in Portuguese language. Among the different structures studied, we highlight the use of these verbs with the past participle, which entails an analysis of the grammaticalization process these two linguistically rival forms have experienced in an attempt to realize when and how a lexical item becomes a more grammatical and abstract item, referring to the shift of these verbs to auxiliary verbs.

KEYWORDS: Verbs ‘*ter*’ and ‘*haver*’. *Gazeta de Lisboa*. Grammaticalization.

1. Introdução

Neste artigo, pretendemos levar a cabo uma análise linguística que envolve os verbos *ter* e *haver*, usando como corpus de trabalho um dos jornais mais duradouros da história jornalística portuguesa, a *Gazeta de Lisboa* nos anos de 1715-1716 e 1815, que seriam representativos dos séculos XVIII e XIX.

Este trabalho tem como objetivo perceber qual o papel ocupado pelos verbos *ter* e *haver* enquanto verbos auxiliares nos séculos XVIII e XIX. Deste modo, pretendemos encetar uma pesquisa relativamente a estes dois verbos, de forma a compreender o percurso dos mesmos na história da Língua Portuguesa. Com efeito, recorreu-se a um programa de análise automática de texto, o *NooJ*, que se considera essencial para obter resultados mais rigorosos e fiáveis num corpus que é constituído por aproximadamente um milhão de palavras.

* Doutora em Linguística pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) – Vila Real – Portugal. Professora Auxiliar na UTAD.

2. *Gazeta de Lisboa: o corpus escolhido*

A *Gazeta de Lisboa* surge em 10 de agosto de 1715¹ como o periódico mais duradouro da primeira metade do século XVIII, assumindo uma importância considerável ao permitir ao leitor português o contacto com o mundo da época.

Esta publicação vai sofrer alterações nos diferentes títulos que apresenta ao longo da sua história. Depois de se assumir enquanto *Gazeta de Lisboa*, no seu segundo número, em 17 de agosto de 1715, adotou outras designações, sendo que algumas refletem o próprio cenário político em que se encontra o país como *Lisboa*, *Diário do Governo*, *Diário da Regência*, *Crónica Constitucional de Lisboa*, *Gazeta Oficial do Governo*, *Gazeta do Governo*, *Diário de Lisboa*.

Tal como anunciava no frontispício, este jornal oficial, estruturado anualmente em forma de livro, divulgava notícias sobre o governo, o país e o estrangeiro.

A *Gazeta de Lisboa*, tal como acontecia com outras publicações jornalísticas suas coetâneas, apresenta uma estrutura intermédia entre o livro e o jornal.

Neste sentido, com uma impressão semelhante à dos livros, a *Gazeta* conserva o seu aspeto, mas de formato pequeno, *in quarto*. Este formato de livro implicava a continuidade existente entre os diferentes números, o que era conseguido através de uma numeração contínua, concebida para o seu futuro formato de livro anual, onde apresentava, no início de cada ano, uma capa impressa a maiúsculas com o título de *Historia Annual Chronologica, e Politica do Mundo, e especialmente da Europa*².

Inserida neste esquema híbrido, a *Gazeta* apresenta, para além do formato próximo do livro, uma estrutura mais jornalística, como se percebe pela sua circulação também em folhetos.

No que concerne à sua estrutura, as notícias são precedidas de alguns dados que nos permitem localizá-las temporal e geograficamente: o nome da nação de proveniência é impresso em maiúsculas, seguindo-se, em letras mais pequenas, a data e o nome da capital ou cidade de origem. Por fim, surge o corpo da notícia, apresentando uma estrutura quase sem parágrafos, que ocupa toda a dimensão das páginas e um estilo que muitas vezes denuncia uma tradução

¹ Nesta data, é publicada com o título de *Notícias do Estado do Mundo*, sendo apenas nos números seguintes que recebe a denominação de *Gazeta de Lisboa*.

² Apresentava como título completo o seguinte: *Historia Annual Chronologica, e politica do Mundo, e especialmente da Europa onde se faz memoria dos nascimentos, despozorios, e morte de todos os Emperadores, Reys, Principes, e pessoas consideraveis pela sua qualidade, ou empregos; encontros, sitios de Praças, e Batalhas terrestres, e navaes; vistas, e jornadas de Principes, Tratados de Aliança, Tregoa e Paz, com todas as mais açções militares, civis, e negociações politicas, e sucessos mais dignos da atençaõ, e curiosidade.*

apressada e resumida ao essencial. Os anúncios, publicados no final da última página, surgem, inicialmente, a itálico, o que dificulta a sua leitura.

Dando continuidade à estrutura presente nas suas congêneres europeias, verificamos que grande parte do corpo da gazeta era ocupada com informações do estrangeiro, como mostra a carta de privilégio de 1715, notícias designadas de políticas, traduzidas e resumidas de gazetas europeias, trabalho que estaria a cargo do seu redator, José Freire Monterroio Mascarenhas, que ocupa este lugar até 1760. O longo período em que este se responsabilizou pela redação da *Gazeta* conduziu a uma identificação muito próxima entre a conceção deste jornal e a própria personalidade do seu redator, que explica a denominação com que terá ficado conhecida neste período³, como a *Gazeta de Monterroio*. A parte final desta publicação, ainda antes dos anúncios, evidenciando uma tendência de aproximação geográfica, era ocupada pelo noticiário nacional. Este movimento centrípeto culmina com a produção de um noticiário nacional, que constituía uma parte reduzida deste periódico, marcado por uma vigilância mais acentuada comparativamente às notícias de âmbito internacional, o que se repercute em informação menos descritiva e abundante, e mais cautelosa.

O reduzido espaço disponível para estas notícias estava limitado pela periodicidade semanal que se impunha. No caso das notícias sobre o estrangeiro, parte predominante deste e de outros periódicos do género, as notícias, essencialmente políticas e militares, eram preparadas com tempo, uma vez que não se impunha um nível de atualidade tão elevado.

As notícias sobre a Corte, na capital, preenchiam maioritariamente este espaço reduzido, ainda que por vezes surgissem informações sobre outras localidades, obtidas através de correspondência. Por último, existia uma “secção” dedicada a anúncios, tendo sido precisamente na *Gazeta* que surgiu o primeiro anúncio comercial, designado de “aviso”.

³ Este primeiro período de vida da *Gazeta* (1715-1760) foi trabalhado em teses académicas, de uma forma aprofundada, ultrapassando a vertente superficial com que este periódico tinha sido afluído na historiografia jornalística. Referimo-nos às teses de mestrado e doutoramento de André Belo. A primeira intitulada de *As Gazetas e os Livros. A Gazeta de Lisboa e a Vulgarização do Impresso em Portugal (1715-1760)*, apresentada no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa em 1997 e a segunda, intitulada de *Nouvelles d’Ancien Régime. La Gazeta de Lisboa et l’information manuscrite au Portugal (1715-1760)*, apresentada na École des Hautes Etudes en Sciences Sociales em 2005. A tese de doutoramento de João Luís Lisboa é também uma referência nesta linha de investigação: *Mots (dits) écrits. Formes et valeurs de la diffusion des idées au 18ème siècle au Portugal*, apresentada no Instituto Universitário Europeu, Florença, em 1998.

3. Estruturas com os verbos *ter* e *haver* na GL-Setecentista⁴ e GL-Oitocentista

O estudo dos verbos *ter* e *haver* tem atraído o interesse dos linguistas, que procuram perceber e localizar as mudanças que condicionaram o estatuto destes verbos.

Antes de mais, convém relembrar a etimologia destes verbos plenos em latim, que apresentam “dois campos semémicos nada estanques” (TORRES, 1997, p. 340), verificável pela possibilidade de substituição de um pelo outro em alguns contextos:⁵ “[...] se o verbo «habeo» se espria em razoável leque de significações como *ter*, *possuir*, *manter*, *guardar*, *deter*, *tratar*, *considerar*, *realizar*, o «teneo» vai de *ter na mão*, *segurar*, *possuir*, *manter*, *deter*, *ocupar*, *tomar*, até *guardar*, *observar*, *obrigar*.” (TORRES, 1997, p. 340).

Continuando o que se passava no latim, no período arcaico da Língua Portuguesa, estes verbos ocorrem maioritariamente em estruturas de posse, ainda que assumindo, cada um deles, valores específicos:

Inicialmente o verbo “aver” é utilizado para designar qualquer tipo de posse enquanto “teer” é reservado para designar a posse temporária ou a posse de bens materiais adquiríveis. Em comum, temos o facto de ambos serem utilizados para designarem a posse de bens materiais, palpáveis. (COSTA, 2010, p. 61-62).

Apesar de terem empregos paralelos, notava-se claramente uma preferência pelo verbo *haver*, tendência que se inverteu e levou a uma substituição gradual deste verbo pelo seu concorrente, o verbo *ter*.

Para além destas estruturas de posse, estes verbos ocorriam frequentemente em duas construções no português arcaico: “aver” e “teer” + de + infinitivo e “aver” e “teer” seguidos de participípio passado.

Neste trabalho, pretende-se analisar estas duas estruturas e a forma como elas ocorrem na *Gazeta de Lisboa*.

Neste sentido, fez-se uma pesquisa no corpus por todas as formas verbais relativas aos verbos *ter* e *haver* e a sua combinação com o participípio passado. Os resultados obtidos surgem na tabela que se segue:

⁴ A partir deste momento, *GL-Setecentista* passa a ser a designação adotada para a *Gazeta de Lisboa* de 1715-1716 e *GL-Oitocentista* para a *Gazeta de Lisboa* de 1815.

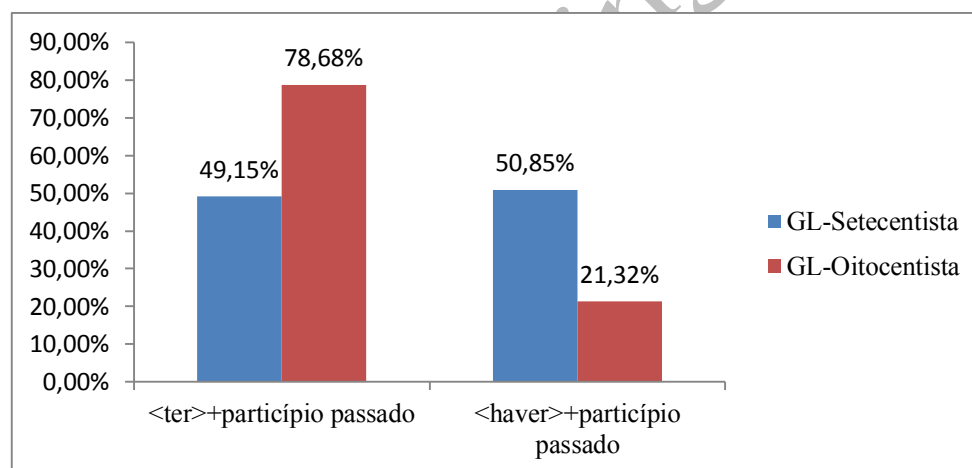
⁵ Para exemplificar esta possibilidade de equivalência entre os dois verbos, e tendo por base um exame cuidadoso dos três primeiros Cantos da *Eneida*, Amadeu Torres diz o seguinte (TORRES, 1997, p. 340): “Entretanto, na edição adrede analisada, não deixa de tornar-se deveras curioso que o comentador, ao transcrever em prosa o conteúdo dos versos página a página, estabeleça de vez em quando equivalências recíprocas [...] Estas equivalências não as forjou o dito comentador no século XVIII, mas vêm já dos primórdios da língua.”

Tabela 1: Verbos *ter* e *haver* na GL-Setecentista e GL-Oitocentista

Verbos	GL-Setecentista		GL-Oitocentista	
	Ocorrências	Formas diferentes	Ocorrências	Formas diferentes
<ter>	2143	48	5794	76
<ter>+particípio passado	925	414	2550	1107
<haver>	1704	54	2140	56
<haver>+particípio passado	957	488	691	514

Uma primeira leitura desta tabela permite-nos verificar que o verbo *ter* surge com mais frequência do que o *haver* nos dois séculos, no entanto esta superioridade não é expressa da mesma forma: se no século XVIII há uma certa proximidade relativamente à percentagem dos dois verbos (*ter* com 55,7% e *haver* com 44,3%); no século XIX estes números distanciam-se claramente, destacando o verbo *ter* com 73,02%.

No que diz respeito à formação dos tempos compostos com os verbos *haver* ou *ter*, veja-se o gráfico que se segue:

Gráfico 1: Verbos *ter* e *haver* + particípio passado na GL-Setecentista e GL-Oitocentista

Como fica claro pela leitura deste gráfico, nas estruturas com particípio passado, em que estes verbos funcionam como auxiliares, regista-se uma diferença entre estes séculos. Na GL-Setecentista destacam-se as construções com o verbo *haver*, representando 50,85% das locuções verbais, valor que o coloca como verbo escolhido nas construções participiais. Por sua vez, na GL-Oitocentista o verbo *ter* assume o estatuto preferencial que ainda tem hoje em dia, com 78,68% das ocorrências, que contrasta com o valor reduzido das formas verbais construídas com o verbo *haver* (21,32%). Estes valores vão contra a tendência registada por Sampaio (2000), no seu estudo diacrónico sobre estes dois verbos. Iniciando a sua análise no

latim clássico, a autora concluiu que, a partir do século XV, a língua começou a manifestar a sua preferência pelo verbo *ter* para indicar a posse e como auxiliar dos tempos compostos,⁶ o que não se verificou no nosso corpus, em que a vitória do verbo *ter* sobre o *haver* nas construções participiais ocorre apenas no texto do século XIX.

Ter e haver são pois dois verbos que desde o latim clássico caminham paralelamente. Devido à crescente perda de força expressiva de haver, a língua recorreu ao verbo *ter*, que o foi substituindo gradualmente, até usurpar-lhe todas as funções. A grande afinidade que havia entre os dois verbos e o progressivo esvaziamento semântico de haver, criou, portanto, condições para a substituição de haver por *ter*. (SAMPAIO, 2000, p. 32).

Ferreira (1980-81) analisa os verbos *haber* e *tener* em *El Libro de los Gatos* (sécs. XIV-XV) e refere que a partir do século XV se verifica uma tendência em inverter a posição ocupada pelos mesmos. Neste sentido, considera que “c’est au XV.^e siècle [...] que le verbe *haber* est progressivement éliminé”. (FERREIRA, 1980-81, p. 247).

Em jeito de conclusão, o autor sintetiza o percurso destes verbos do seguinte modo:

Em conclusion, nous pouvons affirmer que ces deux verbes *haber* et *tener* apportaient déjà, depuis l’époque romaine, quelques traits communs qui expliquent la substitution de l’un pour l’autre, surtout une certaine «affinité intérieure», puisqu’ils étaient l’expression «plus ou moins prononcée de possession». *Haber* commence tôt à être remplacé par *tener*, déjà au XII.^e siècle peut-être. Au XV.^e siècle c’est la décadence de *haber*. (FERREIRA, 1980-81: 248).

Costa (2010, p. 65) situa no século XVI o momento da substituição do verbo *haver* pelo *ter*, que gradualmente se foi impondo e ganhando maior aceitação por parte dos falantes.⁷

Se no “corpus” estudado começamos por notar que “aver” é mais seleccionado do que “teer” nas estruturas de posse, também aqui, com o particípio passado, encontramos o mesmo desenlace: “teer” + p.p. acaba por superar “aver” em número de ocorrências ao chegarmos ao século XVI. Este facto atesta que “teer” esteve sempre, ao longo do português arcaico, em franca ascensão.

Almeida (2006, p. 129), no seu estudo sobre estes verbos, conclui também que o verbo *ter* é o mais usado, ainda que remeta para o século XIV esta preferência de utilização, quer seja na função de auxiliar de tempo composto ou nas estruturas de verbo + particípio flexionado.

⁶ “O emprego do verbo *haver* como auxiliar e como liame entre o sujeito e seu complemento foi desgastando o seu sentido possessivo e contribuiu para que no século XV a língua preferisse o verbo *ter* para indicar a posse e como auxiliar da conjugação composta.” (SAMPAIO, 2000, p. 31).

⁷ “O verbo “aver” era utilizado em praticamente todas as acepções ao passo que “teer” tinha um campo de utilização bem mais restrito. O binómio “aver”/“teer” tem, no período arcaico da língua portuguesa, uma relação de interdependência e de complementaridade que acabará por culminar aquando da utilização de “teer” em todas as acepções que até aí eram apanágio exclusivo de “aver””. (COSTA, 2010, p. 62).

Mattos e Silva (2002^a), no estudo que faz tendo como *corpora* algumas obras de João de Barros, verifica que o verbo *ter* sai vitorioso, na medida em que é o preferido, o selecionado como auxiliar de tempos compostos, restando ao verbo *haver* a tarefa de auxiliar a formação do futuro.⁸ Em outro texto do mesmo século, a autora registra novamente a preferência pelo verbo *ter*, como fica claro na frase que se segue: “O primeiro fato a destacar é que, tal como João de Barros preceitua e usa, os escrivães de D. João III não selecionaram nem uma vez *haver*, como auxiliar de tempo composto, mas sempre *ter*, com particípio passado de verbo [+ transitivo].” (MATTOS e SILVA, 2002^b, p.153).

Na primeira parte do nosso corpus, referente ao século XVIII, e contrariando os marcos temporais que determinariam a substituição do verbo *haver* pelo *ter*, conforme enunciado nos estudos a que aludimos, verificamos precisamente que o primeiro se destaca enquanto auxiliar escolhido para formar os tempos compostos, tendência que se altera totalmente no texto do século XIX, o que poderá denotar um certo conservadorismo presente no texto setecentista.

Os verbos *ter* e *haver* passaram por um processo de gramaticalização,⁹ que consiste na tentativa de estudar e explicar a forma como determinados elementos gramaticais surgem na língua, através de uma análise diacrônica, que nos permite perceber quando e como um item lexical/ concreto se transforma num item mais gramatical e abstrato ou quando determinada unidade gramatical evolui para outra ainda mais gramatical. No caso destes dois verbos, que são hoje usados como auxiliares nas construções compostas, verificou-se precisamente um esvaziamento semântico, ao passarem de verbos plenos a itens gramaticais, com a função de auxiliares de tempos compostos.

A polissemia de *ter* e *haver*, verbos que podem indicar *posse*, *obrigatoriedade*, *futuridade*, *existência*, acarretou mudança semântica, base da gramaticalização desses dois verbos, que passaram a auxiliares de tempos compostos, marcando, desse modo, nessas construções, apenas as categorias gramaticais de *tempo*, *modo*, *voz* e *aspecto*. Em outras palavras, a passagem desses dois verbos a elementos meramente gramaticais nas construções participiais começa a ocorrer, quando, no português arcaico, *ter* e *haver* passam do valor de posse à condição de verbo auxiliar. (ALMEIDA, 2006, p. 118).

⁸ [...] os dados evidenciaram a coerência notável de João de Barros quando preceitua que *ter* é o verbo dos “tempos per rodeo” de passado, ou seja, os tempos compostos, enquanto *haver* formará os “tempos per rodeo vindorio”, ou seja, o futuro. João de Barros só usa, no *corpus* referido, o verbo *ter* na formação de tempos compostos de verbos transitivos. (MATTOS E SILVA, 2002^b, p. 152).

⁹ Este fenômeno foi estudado por vários autores, entre os quais podemos referenciar Hopper e Traugott (1993) e Traugott e Heine (1991).

Estudos sobre o estado da Língua Portuguesa no português arcaico mostram-nos que nessa época se verificava a concordância entre o particípio e o SN complemento, o que foi amplamente considerado como fator que excluía a possibilidade de se tratar de um tempo composto. Nesta linha, só poderíamos falar de tempo composto, formado por *ter/haver* gramaticalizados como auxiliares juntamente com o particípio passado, quando deixa de haver a concordância do particípio de verbos transitivos com o seu complemento. A existência desta concordância, através da flexão do particípio, denota a falta de fusão morfosintática que se pretende num tempo composto, demonstrando que ainda não está concluído o processo de gramaticalização. Contudo, outros autores (cf. HARRE, 1991 e RIBEIRO, 1996) criticaram esta abordagem, considerando que seria insuficiente analisar estas construções apenas com base em critérios formais. A título exemplificativo, mencionamos o estudo levado a cabo por Cardoso e Pereira (2003), que permitiu concluir que “[...] a mudança semântica de valores aspectuais/temporais terá precedido a alteração dos traços morfo-sintáticos na construção de tempo composto.” (CARDOSO e PEREIRA, 2003, p. 175).

O processo de gramaticalização dos verbos *haver* e *ter*, na sua passagem de verbos plenos a auxiliares, demorou muito tempo¹⁰ a estar finalizado, tal como acontece com todos os outros, ocorrendo, de acordo com Hopper e Traugott (1993) e Traugott e Heine (1991), gradualmente, “step by step”. Neste sentido, usamos as palavras de Almeida (2006, p. 113): “O processo de auxiliarização desses dois verbos nessas construções perpassou vários séculos, tendo seu início, aproximadamente, no século XIII, podendo ter se efetivado apenas nos séculos XVII/XVIII.”

Tendo em conta esta informação, e uma vez que a primeira parte do nosso *corpus* se situa no início do século XVIII, tentámos localizar casos de participios nos quais se verificasse a concordância dos mesmos com o complemento direto. Como resultado, obtivemos as seguintes frases:

¹⁰ Said Ali (1964, p. 8), na sua *Grammatica histórica da língua portuguesa*, também se refere ao tempo necessário para que uma determinada comunidade linguística aceite uma alteração na língua, para além de ficar claro que reconhece a existência da variação e da mudança na estrutura da língua, e de demonstrar a existência de fatores que condicionam esta mudança, que é encarada como um processo que implica um longo período de adaptação: “Ignora-se a data ou momento exato do aparecimento exato de qualquer alteração lingüística. Neste ponto nunca será a linguagem escrita, dada a sua tendência conservadora, espelho fiel do que se passa na linguagem falada. Surge a inovação, formulada acaso por um ou poucos indivíduos; se tem a dita de agradar, não tarda a generalizar-se o seu uso no falar do povo. A gente culta e de fina casta repele-a, a princípio, mas com o tempo sucumbe ao contágio. Imita o vulgo, se não escrevendo com meditação, em todo o caso no trato familiar e falando espontaneamente. Decorrem muitos anos, até que por fim a linguagem literária, não vendo razão para enjeitar o que todo o mundo diz, se decide também a aceitar a mudança. (SAID ALI, 1964, p. 8).”

“[...] a Armada de S. Mag. fizera quanto lhe foy possível por pelejar com a Armada inimiga; porém que toda a sua diligencia fora inutil, & só tinha bloqueada a Armada pequena daquella nação.” (GL, nº 7, 21 de setembro de 1715: 38)

“O Conde de Stairs Embayxador de Inglaterra faz grandes queyxas na Corte de que se haja feyta a expedição da Conquista de Malhorca no mesmo tempo que elle andava negoçando o seu ajuste [...]” (GL, nº 1, 10 de agosto de 1715: 7)

“Hontem chegou hũ Expresso com a noticia de se haverem descubertos, & prezos quatro homens que os Turcos mandavaõ para envenenar o Rio, onde o nosso exercito está acampado.” (GL, nº 31, 1 de agosto de 1716: 158)

Esta pesquisa conduziu-nos à ocorrência de três locuções verbais com uma estrutura mais arcaizante, apresentando a concordância do particípio passado com o complemento que lhe sucede (*tinha bloqueada a Armada; haja feyta a expedição; haverem descubertos, & prezos quatro homens*). Este fenómeno é explicado por Almeida (2006, p. 130) da seguinte forma:

O processo de gramaticalização ocorreu de forma gradual - conforme prevê a hipótese da gramaticalização - até a sua completude no século XVIII, verificada no trabalho de Almeida (2003). A variação na concordância do particípio ocorria mesmo que *ter* e *haver* já estivessem esvaziados semanticamente, por ser, muitas vezes, apenas uma marca morfológica que se manteve no conteúdo da forma. Justifica-se, assim, a presença tanto de estruturas formadas por *verbo + particípio flexionado*, em que *haver* e *ter* permanecem como núcleo do predicado, com valor de posse, como estruturas em que esses dois verbos passam a auxiliares.

No século XIX, como já seria de esperar, não foi encontrada nenhuma ocorrência fora da configuração típica do tempo composto, ou seja, tendo em conta o procedimento que se aplicou à gazeta setecentista, verificou-se que no texto do século XIX não há casos de particípio flexionado a concordar com o complemento.

Esta análise que apresentámos relativamente à estrutura que envolve os verbos *ter* e *haver* seguidos de particípio passado levou-nos a considerar a possibilidade de proceder a uma pesquisa de outra construção que envolve estes verbos: *ter/haver+de+infinitivo*, de forma a tecermos breves considerações sobre os valores que as mesmas assumem no nosso texto. Lembramos que no português trecentista e quatrocentista a estrutura “*aver/teer*”+*de+infinitivo* surge a par de “*aver/ter*”+*a+infinitivo*, ainda que esta última surja com menos frequência e acabe por desaparecer. Neste corpus, no século XIX, existem ainda resquícios desta forma na frase que se segue:

“As pessoas designadas nos Decretos do Rei de França para serem processadas, serão prezas e mettidas na cadêa nos paizes estrangeiros onde se acharem, e terão a

escolher ou ficarem encarceradas, ou serem entregues às autoridades Francezas [...]” (GL, nº 245, 17 de outubro de 1815: [III])

Passemos, de seguida, à análise da tabela com os resultados para a estrutura *ter/haver+de+infinitivo*:

Tabela 2: *ter/haver+de+infinitivo* na GL-Setecentista e GL-Oitocentista

Verbos	GL-Setecentista		GL-Oitocentista	
	Ocorrências	Formas diferentes	Ocorrências	Formas diferentes
<ter>+de+infinitivo	7	7	43	42
<haver>+de+infinitivo	99	67	549	297

Neste caso, registou-se uma semelhança de comportamento quanto à escolha do verbo *haver*, que, juntamente com a preposição *de* + infinitivo, assume uma posição de destaque nos dois séculos. No século XIX, a preposição *de* alterna já com o pronome relativo *que*, na expressão muito difundida atualmente¹¹ *ter+que+infinitivo*, com 22 ocorrências e 18 formas diferentes, partilhando o seu sentido de obrigatoriedade e evidenciando que já não havia distinção entre as duas. Atente-se nos seguintes exemplos:

“Tinheis que lutar contra privações; porém vós as supportastes com constancia.” (GL, nº 170, 21 de julho de 1815: [III])

“[...] por tanto, concorrendo em assegurar os direitos do Rei Fernando, não tem que fazer a Inglaterra mais que huma simples cousa, que he declarar em Congresso, que sempre reconheço que Fernando IV. he o legitimo Soberano do Reino de Napoles.” (GL, nº 107, 8 de maio de 1815: [II])

“He preciso que conheçamos o mal a que temos que nos oppôr, e que o encaremos face a face.” (GL, nº 89, 17 de abril de 1815: [II])

Centremo-nos, de momento, nas estruturas *ter+de+infinitivo* e *haver+de+infinitivo* e no seu percurso nestes dois séculos examinados:

¹¹ Bechara (2002, p. 232) alude a esta estrutura muito utilizada nos dias de hoje como alternativa ao tradicional *ter de + infinitivo*: “Em vez de *ter* ou *haver de* + infinitivo, usa-se ainda, mais modernamente, *ter* ou *haver que* + infinitivo: tenho que estudar. Neste caso, *que*, como índice de complemento de natureza nominal, funciona como verdadeira preposição.” Neste *corpus*, encontrou-se apenas no século XIX a estrutura *ter+que+infinitivo*, e não se regista nenhuma ocorrência com *haver*.

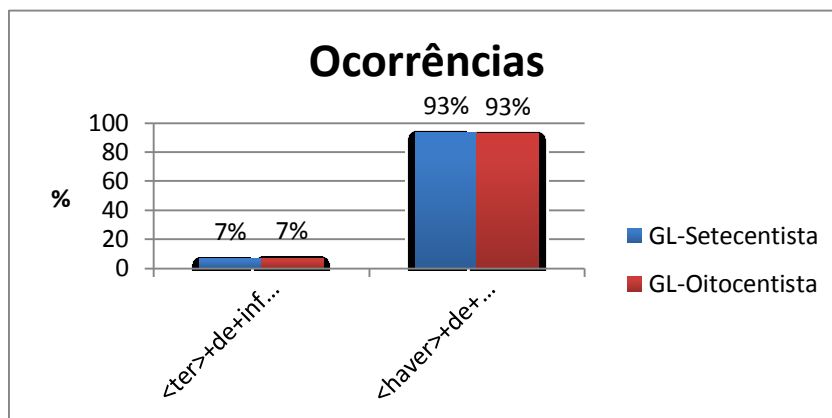


Gráfico 2: Ocorrências de <ter>+de+infinitivo e <haver>+de+infinitivo na *GL-Setecentista* e *GL-Oitocentista*

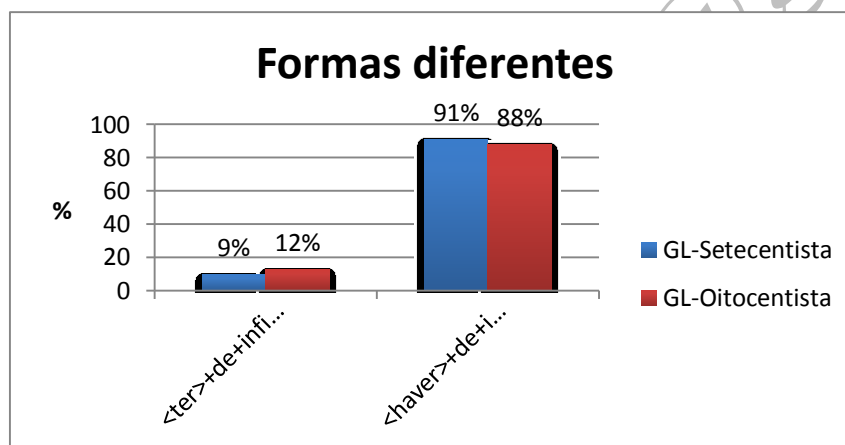


Gráfico 3: Formas diferentes de <ter>+de+infinitivo e <haver>+de+infinitivo na *GL-Setecentista* e *GL-Oitocentista*

Percebe-se, de imediato, que os valores relativos às duas estruturas são muito próximos nos dois séculos. A segunda etapa deste estudo consistiu em analisar todos os contextos em que surgem estas estruturas para que se pudesse identificar os principais sentidos associados às mesmas e verificar se existe proximidade com as aceções atuais, que se encontram descritas no excerto que a seguir se transcreve de uma gramática hodierna:

Ter e haver empregam-se:

[...]

com o infinitivo do verbo principal antecedido da preposição *de*, para exprimir, respectivamente, a obrigatoriedade ou o firme propósito de realizar o facto:

Tenho de fazer exercícios.

Havemos de comprar livros. (CUNHA E CINTRA, 1999, p. 393)

Relativamente aos valores veiculados por estas formas em português europeu contemporâneo, nota-se uma preferência pela utilização de *ter de + infinitivo* quando se

pretende expressar dever/obrigação enquanto que *haver de + infinitivo* se usa mais para expressar a intenção.

Veja-se agora como estas construções são usadas neste corpus e quais os valores que expressam.

A estrutura *ter de + infinitivo* surge nos textos dos dois séculos com uma ocorrência reduzida, associada à noção de obrigatoriedade/necessidade, como se percebe pelos exemplos que se seguem:

“[...] os nossos inimigos tiverão de fazer sublevaçoens em varias partes deste Reyno [...]” (*GL*, nº 11, 14 de março de 1716: 51)

“[...] rodeados por forças mui superiores tiverão de submetter-se ao jugo aquelles bons Francezes que têm tido gloria de desarmar a guarnição.” (*GL*, nº 104, 4 de maio de 1815: [IV])

“A Esposa de Murat teve de sahir de Haimburgo, e se dirigio para Gratz na Styria.” (*GL*, nº 233, 3 de outubro de 1815: [I])

Registaram-se também algumas frases em que a estrutura *ter de + infinitivo* nada tem a ver com este sentido de obrigatoriedade, verificando-se, nestes casos, um deslocamento da relativa para o interior do seu antecedente:

“[...] aqui se conhece certamente o grande desejo que os Ottomanos tem de dar fim a esta guerra [...]” (*GL*, nº 53, 31 de dezembro de 1716: 302)

“Enviarão hum correio para receberem as ordens da Dieta, expressando o desejo que tem de voltar para a sua patria.” (*GL*, nº 101, 1 de maio de 1815: [V])

“S. A. R. o Principe Regente, com generoso desvelo, que não pode ser assaz elogiado, expressou já ao Parlamento a tenção que tem de conferir novos signaes da sua viva satisfação ao illustre [...]” (*GL*, nº 162, 12 de julho de 1815: [II])

No que concerne à estrutura *haver de + infinitivo*, na *GL-Setecentista*, ela serve também para exprimir obrigatoriedade, mas destaca-se claramente o valor de futuridade ou de intenção de fazer algo, como fica claro nos exemplos que se seguem usados para expressar a posterioridade:

“[...] ouvindo dizer que a Republica de Genova havia de ajudar a de Veneza, foy buscar o Ministro dos Genovezes, & tirando-o de sua casa o descompoz, & lhe mandou que sahisse logo de Constantinopla [...]” (*GL*, nº 2, 11 de janeiro de 1716: 5)

“Os Estados do Ducado de Brabante se ajuntarão quinta feyra nesta Cidade, para consultarem sobre hum subsidio, que se lhes pede por parte de S. Mag. Imp. &

sobre a forma com que lhe haõ¹² de fazer omenagem como Duque de Brabante [...]” (GL, nº 2, 11 de janeiro de 1716: 7)

“Os Regimentos da Cavallaria se haõ de formar pela maneyra seguinte: dos dous que ha na Corte, se haõ de escolher doze companhias, & do Alentejo haõ de vir oyto para complemento das vinte, que nesta Provincia da Estremadura haõ de ficar perfazendo dous Regimentos.” (GL, nº 4, 31 de agosto de 1715: 23)

“Os Inspectores que haõ de passar mostra geral às tropas em Alsacia, Franchecontea, & nos tres Bispados, partirão a 15. do passado.” (GL, nº 17, 25 de abril de 1716: 79)

No século XIX, para além de esta estrutura ser usada para marcar a posterioridade, revelando que algo ocorrerá num ponto posterior ao do tempo da enunciação, verifica-se que também serve para expressar valores modais no domínio da obrigação, probabilidade, intenção.¹³ Não nos podemos esquecer de que há uma correspondência entre a modalidade deôntica e a futuridade, sendo que, na sua forma analítica que deriva do latim, constituída pelo verbo *habere* e o outro verbo no infinitivo, o verbo *habere* foi usado como modal deôntico (*laudare habeo* - hei de louvar, devo louvar).

1. Valor de futuro

“Todas as contestações sobre territorios haõ de ser arranjadas por Commissarios de ambas as partes [...]” (GL, nº 8, 10 de janeiro de 1815: [II])

“O Cabo André Hofwatesch, e João Ruzla, que servirão no Regimento de Infantaria de que S. M. hoje he Coronel, haõ de receber 100 florins cada hum [...]” (GL, nº 14, 17 de janeiro de 1815: [II])

“[...] na proxima sessão, circunstanciadas Contas com documentos de todas as receitas e de todas as despezas vos haõ de habilitar para examinardes se he ou não possivel cumprir em breve o desejo do nosso Monarca de aliviar o seu Povo.” (GL, nº 15, 18 de janeiro de 1815: [I])

“Ha em todos os corações Francezes, e em todas as consciencias, huma voz mais poderosa que a minha, a qual responde que não havemos de passar por tão terrivel

¹² Na maioria das ocorrências, o verbo *haver* é usado no presente para expressar uma noção de futuridade, uma vez que ele próprio já possui um valor de futuro.

¹³Relativamente aos valores veiculados por esta construção, Frade (2011, p. 79), no seu estudo sobre *aver de* +infinitivo, levado a cabo através da versão portuguesa quatrocentista do tratado de Cícero *De Officiis* e do seu confronto com o texto latino, conclui: “[...] nota-se a existência de uma evolução a nível do uso desta construção: no português medieval, ela é usada, na maioria dos casos, para expressar a posterioridade ou a obrigação, aproximando-se dos valores veiculados pelas formas latinas, ao passo que, em português europeu contemporâneo, o valor de dever/obrigação é marcado preferencialmente por *ter de* + infinitivo, notando-se uma maior utilização de *aver de* + infinitivo para expressar a intenção.”

accusação [...]” (*GL*, nº 81, 7 de abril de 1815: [III])

2. Valor modal: obrigação, probabilidade, intenção

“[...] que assim como elles, por sua cega paixão, e pervertido espirito, serão capazes de entregar a patria ao Tyranno, e a calcar aos pés todos os sentimentos briosos, do mesmo modo se havião de portar os Conselheiros dos illustres Monarcas defensores da liberdade da Europa.” (*GL*, nº 163, 13 de julho de 1815: [III])

“Os Administradores da casa do fallido José Morphy participão a todos os Crédores de dividas privilegiadas, que cumpre hajão de comparecer com seus titulos em casa da viuva da Cunha Oliveira, á Boa-Vista N.º 56 [...]” (*GL*, nº 63, 15 de março de 1815: [IV])

“S. M. perdoa ao Commandante Begani; mas exclue-o do seu serviço, e fica ao arbitrio de S.M. proporcionar-lhe meios no caso de haver de sahir do Reino.” (*GL*, nº 220, 18 de setembro de 1815: [II])

“Assim, poupão-nos a triste necessidade de levantar a nova contribuição, que já se annunciava em Setembro passado, e que havia de subir, pelo menos, a hum milhão de rixdallers.” (*GL*, nº 37, 13 de fevereiro de 1815: [III])

“Napoleão me assegurou que nos não bateriamos; e eu tornei a repetir que nunca havia de combater contra a minha patria.” (*GL*, nº 79, 5 de abril de 1815: [V])

Os exemplos retirados da *Gazeta* revelam os vários sentidos associados à estrutura *haver de+infinitivo*. Contrariamente ao que acontece na *GL-Setecentista*, na qual sobressai o valor de futuro, verifica-se que no século seguinte esta estrutura surge muitas vezes com um valor modal de obrigação, probabilidade, ainda que continue a destacar-se a noção de futuridade. Esta última começa a ser disputada pela forma *ir+infinitivo*,¹⁴ tal como atestam Oliveira e Olinda (2008, p. 108), no seu estudo sobre a trajetória do futuro perifrástico¹⁵ na Língua Portuguesa:

A forma perifrástica com *ir* + infinitivo, inexistente no século XIII, parece ganhar espaço no sistema lingüístico a partir do século XIX, e só no século XX começa a ser mais utilizada, ocupando o espaço antes preenchido pela perífrase com *haver de* + infinitivo e passando a concorrer, ainda que com baixa incidência, com o futuro sintético na expressão do futuro verbal em português.

¹⁴ Nas gramáticas hodiernas, surge associado a esta estrutura o significado de futuro: “Ir emprega-se [...] com o infinitivo do verbo principal, para exprimir o firme propósito de executar a acção, ou a certeza de que ela será realizada em futuro próximo.” (CUNHA E CINTRA, 1999, p. 395).

¹⁵ O verbo *ir* passa por um processo de gramaticalização, tal como aconteceu com o seu concorrente *haver*. Desta forma, e usando as palavras da autora que estudou esta trajetória, podemos dizer que se regista “[...] um processo de gramaticalização do verbo *ir*, que passa de pleno a auxiliar na composição da forma perifrástica com o infinitivo para expressar o futuro.” (OLIVEIRA, 2006, p. 252).

Atualmente, existem várias formas para marcar a posterioridade, como fica claro se atentarmos nas palavras de Oliveira (1985, p. 370).

A futuridade representa, assim, tipos de modalizações diferentes de atitudes proposicionais. O Fut. Simples, provavelmente pelas suas origens, tem reservado um mais alto grau de abertura de possibilidades do ponto de vista epistémico, e daí que se considere mais incerto. Ir+inf. - como auxiliar é utilizado só em certos tempos – porque responde em grande parte a um plano pré-estabelecido no momento da enunciação, tem por efeito um maior fechamento desses mundos, enquanto que o Presente sugere a consideração de um único mundo.

Esta diversidade está já presente no nosso corpus, onde encontramos quatro possibilidades para representar a posterioridade:

1. futuro sintético

“[...] o General Cadogan se espera por momentos, se creê que o negocio da Barreyra se terminará brevemente.” (GL, nº 7, 21 de setembro de 1715: 39)

“[...] a posterioridade não collocará meu nome entre os das mulheres celebres [...]” (GL, nº 7, 9 de janeiro de 1815: [I])

2. presente¹⁶

“Depois de amanhã se espera nesta Cidade o Senhor Lesle, que vem da Corte de Hespanha pela via de Genova.” (GL, nº 36, 5 de setembro de 1716: 191)

“[...] Mr. Humboldt parte amanhã para Francfort.” (GL, nº 295, 14 de dezembro de 1815: [IV])

3. haver de+infinitivo

“Dos da Provincia do Alentejo, & dos do Reyno do Algarve se haõ de formar 48. tropas, as 8. que haõ de vir para a Corte, & as 40. que haõ de ficar naquella Provincia em 4. Regimentos.” (GL, nº 4, 31 de agosto de 1715: 23)

“Todas as contestações sobre territorios hãõ de ser arranjadas por Commissarios de ambas as partes [...]” (GL, nº 8, 10 de janeiro de 1815: [II])

4. ir+infinitivo (futuro analítico)

¹⁶ Câmara Jr. (1979, p. 129) fala-nos da sua utilização já no latim vulgar: “No latim vulgar, em todos os seus planos de hierarquia social, o que predominava era o uso do presente como futuro, desde que não houvesse uma motivação modal específica para levar o falante a outro uso.”

Este tempo é usado para exprimir um facto real, que irá ocorrer no futuro, sendo esta ação encarada como certa, marcada por um maior valor de certeza, sendo importante a existência de um marcador de localização temporal, que lhe possibilite essa interpretação de futuro (cf. Oliveira, 1985, p. 357).

Cunha e Cintra (1999, p. 449) também se referem à utilização do presente para designar algo futuro: “O emprego comedido do presente para designar uma acção futura pode ser um meio expressivo de valioso efeito por emprestar a certeza da actualidade a um facto por ocorrer.”

“[...] lhe fallaráõ em Pymont, onde ElRey Britanico vay tomar banhos.” (GL, nº 36, 5 de setembro de 1716: 188)

“O Governo vai pôr na Augusta Presença do Principe Regente Nosso Senhor estes relevantes serviços [...]” (GL, nº 19, 23 de janeiro de 1815: [IV])

A utilização crescente desta forma perifrástica (ir+infinitivo), que concorre atualmente com o futuro sintético, faz-nos lembrar a estrutura analítica usada no latim para expressar o tempo futuro, constituída por um verbo no infinitivo seguido do verbo auxiliar latino *habere*, que representou um caso de gramaticalização.

A combinação do infinitivo imperfeito com o presente do verbo *habēre* (port. *haver*), em grande parte da România, se estabeleceu como uma locução volitiva, focalizando, do presente, a vontade que uma ocorrência se desse.

[...]

Firmou-se assim no latim vulgar um modo futuro, por assim dizer, ou futuro modal, que numa elaboração categórica mais refinada conduziu as línguas românicas a um novo futuro temporal ou tempo futuro. (Câmara Jr., 1979, p. 130).

Segundo Fleischman (1982), esta perífrase construída com o infinitivo seguido de *habeo* apresentava no latim clássico um valor deôntico, não tendo sido usada, durante toda a latinidade, com valor exclusivamente temporal (cf. FLEISCHMAN, 1982, p. 53). Por sua vez, o momento da “[...] fusão/temporalização da perífrase não coincidiu cronologicamente com o desaparecimento do futuro latino. Ou seja, este não foi imediatamente “substituído” por uma nova forma sintética.” (GIOMI, 2010, p. 36). O que temos, entretanto, é a utilização de variadas formas para expressar um valor temporal de futuridade. “Só num segundo momento uma dessas formas, infinitivo + *habeo*, começou a especializar-se na expressão da futuridade “pura”, originando um futuro analítico não-modal, e, posteriormente, um novo futuro sintético.” (GIOMI, 2010, p. 37).

Depois de formado o futuro sintético, o falante introduz na língua uma nova estrutura, construída com ir+infinitivo, iniciando um novo processo de gramaticalização.

Relativamente ao verbo *ir*,¹⁷ verifica-se uma extensão semântica do seu sentido como verbo pleno, enquanto verbo que denota “movimento no espaço” para um verbo auxiliar

¹⁷ Santos (s/d, p. 15), no seu estudo sobre “os verbos modais e uma análise do futuro”, apresenta os seguintes resultados relativamente ao verbo *ir*: “No português atual, convivem os três estágios do verbo *ir*: em alguns contextos, codifica movimento no tempo e no espaço (verbo pleno); em outros, é um auxiliar modal indicando uma atitude intencional – modalidade epistêmica -; e, finalmente, funciona, em várias ocorrências, como um auxiliar temporal para expressar eventos a serem ocorridos no futuro. Isto caracteriza o processo de gramaticalização pelo qual atravessa a perífrase IR+V ao deixar de ser um verbo modal para expressar futuridade.”

associado a um tempo futuro e que, por isso, passa a designar “movimento no tempo”. A gramaticalização nesta construção explica-se como um processo em que o traço “movimento” e, numa fase posterior, o traço “intenção” deixam de estar presentes em alguns enunciados, verificando-se a sua substituição pelo traço “futuro”, mostrando que esta construção passa a marcar a posterioridade (cf. LIMA, 2001, p. 121).

Neste sentido, terminamos esta breve referência à construção *ir+infinitivo* com a percepção de que já na *Gazeta* esta estrutura se começa a assumir como concorrente da forma sintética para expressar tempo, para além de se confirmar o processo de gramaticalização que tem afetado este verbo.

4. Conclusão

A análise do percurso dos verbos *ter* e *haver* permitiu-nos perceber que nem sempre o primeiro assumiu o estatuto preferencial que detém hoje, tendo sido entre os séculos XIV e XVI, segundo Costa (2010), Almeida (2006), Sampaio (2000), Mattos e Silva (2002^a e 2002^b), que o verbo *haver* foi sendo gradualmente substituído pelo verbo *ter*.

No nosso corpus, já no século XVIII, as construções com o verbo *haver* e o particípio passado representam uma percentagem de 50,85%, o que demonstra que, na *Gazeta* setecentista, este verbo ainda detinha um estatuto preferencial enquanto verbo auxiliar de um tempo composto.

Os verbos *ter* e *haver* passaram por um processo de gramaticalização que demorou muito tempo a estar finalizado, como demonstram os valores do nosso texto setecentista e a existência, nesse mesmo século, de exemplos de concordância do particípio de verbos transitivos com o seu complemento, que era uma característica do português arcaico.

De seguida, analisámos as estruturas *ter+de+infinitivo* e *haver+de+infinitivo*, o que nos permitiu verificar que, para além de *ter+de+infinitivo* surgir nos dois textos com uma ocorrência muito reduzida, assume um valor de obrigatoriedade/necessidade.

Relativamente à estrutura *haver+de+infinitivo*, sobressai nos dois séculos a noção de futuridade, no entanto não podemos deixar de mencionar o valor modal de obrigação e probabilidade que assume na centúria oitocentista.

Por último, percebemos também que a expressão da posterioridade começa já a ser disputada pela perífrase *ir+infinitivo*, que é hoje uma forte concorrente da forma sintética.

Concluindo, este estudo veio corroborar a necessidade de analisar a língua numa perspectiva diacrônica, sem a qual não poderemos compreender estes processos de variação e mudança, que enriquecem a nossa língua.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, E. **A formação de perífrases verbais no português**: um processo diacrônico. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa – Curso de Pós-graduação em Letras Vernáculas. 2006. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras. Disponível em <http://www.letas.ufrj.br/posverna/mestrado/AlmeidaES.pdf> (acesso em 12 de fevereiro de 2014).

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Edição Revista e Ampliada. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

BELO, A. A *Gazeta de Lisboa* e o terramoto de 1755: a margem do não escrito. **Análise Social** vol. XXXIV (151-152). 1999. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218799295R1gOI5ej4La97VE7.pdf> Acesso em 12 de fevereiro de 2014.

BELO, A. **Nouvelles d’Ancien Régime**. La *Gazeta de Lisboa* et l’information manuscrite au Portugal (1715-1760). Paris: École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 2005.

CÂMARA JR, J. M. **História e Estrutura da Língua Portuguesa**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Livraria Editora Ltda, 1979.

CARDOSO, A.; PEREIRA, S. Contributos para a emergência do tempo composto em português. **Revista da ABRALIN**. Vol. II. nº 2, 2003, p. 159-181.

COSTA, M. J. Os verbos “aver” e “teer” no português arcaico – breve sinopse. **Filologia Linguística Portuguesa**. N. 12(1). 59-68, 2010. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dlc/lport/flp/images/arquivos/FLP12_1/Costa.pdf Acesso em 12 de fevereiro de 2014.

CUNHA, C.; e CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1999.

FERREIRA, J. de A. Les verbes *haber-tener* et l’emploi de l’anaphorique *y* dans le *Libro de los Gatos*. **Boletim de Filologia**. Tomo XXVI. Lisboa: Universidade de Lisboa. 245-270. 1980-81. Disponível em: http://cvc.instituto-camoes.pt/bdc/lingua/boletimfilologia/26/boletim26_pag245_270.pdf Acesso em 12 de fevereiro de 2014.

FLEISCHMAN, S. **The future in thought and language**: diachronic evidence from Romance. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

FRADE, M. O Futuro com *aver de* + infinitivo no ‘Livro dos Ofícios’. *Ágora. Estudos Clássicos em Debate* 13. 2011, p. 45-82. Disponível em: <http://www2.dlc.ua.pt/classicos/3.%20Mafalda.pdf> Acesso em 12 de fevereiro de 2014.

GIOMI, R. **Para uma caracterização semântica do futuro sintético românico**. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa. 2010. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2262/2/ulfl079933_tm.pdf Acesso em 12 de fevereiro de 2014.

HARRE, C. **Tener + Past Participle**. A case study in linguistic description. London and New York: Routledge, 1991.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E-C. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LIMA, J. P. de. Sobre a génese e a evolução do futuro com *ir* em português. In: SILVA, A. S. da (Org.), **Linguagem e cognição: a perspectiva da Linguística Cognitiva**. Braga: Associação Portuguesa de Linguística/Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Filosofia de Braga. 2001, p. 119-145.

LISBOA, J. L. **Mots (dits) écrits**. Formes et valeurs de la diffusion des idées au 18ème siècle au Portugal. Florença: Instituto Universitário Europeu, 1998.

MATTOS E SILVA, R. V. A variação *ser/estar* e *haver/ter* nas Cartas de D. João III entre 1540 e 1553: comparação com os usos coetâneos de João de Barros. In: MATTOS E SILVA, R. V.; MACHADO FILHO, A. V. (orgs). **O português quinhentista**. Estudos linguísticos. Salvador: EDUFBA/UEFS. 2002^b. p. 143-160.

MATTOS E SILVA, R. V. Vitórias de *Ter* sobre *haver* nos meados do século XVI: usos e teoria em João de Barros. In: MATTOS E SILVA, R. V.; MACHADO FILHO, A. V. (orgs). **O português quinhentista**. Estudos linguísticos. Salvador: EDUFBA/UEFS. 2002^b. p. 143-160.

OLIVEIRA, F. O futuro em português: alguns aspectos temporais e/ou modais. **Actas do I Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística** (Lisboa). 1985, p. 353-373. Disponível em: <http://www.apl.org.pt/docs/actas-01-encontro-apl-1985.pdf> Acesso em 12 de fevereiro de 2014.

OLIVEIRA, J. M. de. **O futuro da língua portuguesa ontem e hoje: variação e mudança**. Tese de doutoramento. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras. 2006. Disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/posverna/doutorado/OliveiraJM.pdf> Acesso em 12 de fevereiro de 2014.

OLIVEIRA, J.; OLINDA, S. A trajetória do futuro perifrástico na Língua portuguesa: séculos XVIII, XIX e XX. **Revista da ABRALIN**, v. 7, n. 2. 2008. p. 93-117. Disponível em: [http://www.abralin.org/revista/rv7n2/04-Josane-Moreira-e-Silvia-Rita\[1\].pdf](http://www.abralin.org/revista/rv7n2/04-Josane-Moreira-e-Silvia-Rita[1].pdf) Acesso em 12 de fevereiro de 2014.

RIBEIRO, I. A formação dos tempos compostos: a evolução histórica das formas *ter*, *haver* e *ser*. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (orgs.), **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica: Homenagem a Fernando Tarallo**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996, p. 343-386.

SAID ALI, M. **Gramática Secundária e Gramática Histórica da Língua Portuguesa**, edição Revista e Atualizada. São Paulo: Editora Universidade de Brasília (Biblioteca Básica Brasileira; 1), 1964.

SAMPAIO, M. L. P. **Estudo diacrônico dos verbos ter e haver, duas formas em concorrência**. CopyMarket.com. 2000. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/9586310/Maria-Lucia-Pinheiro-Sampaio-Estudo-Diacronico-Dos-Verbos-TER-e-HAVER-Duas-Formas-Em-Concorrencia> Acesso em 12 de fevereiro de 2014.

SANTOS, J. Os verbos modais e uma análise do futuro. s/d. Disponível em http://www.filologia.org.br/iiijnlflp/textos_completos/pdf/Os%20verbos%20modais%20e%20uma%20an%C3%A1lise%20do%20futuro%20-%20JOSETE.pdf Acesso em 12 de fevereiro de 2014.

TORRES, A. Na pista do Prof. Azevedo Ferreira: os verbos *ter* e *haver* em dois cartulários nortenhos. **Revista Portuguesa de Humanidades**. Braga: Faculdade de Filosofia. Vol. I, 1997, p. 337-351.

TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (eds.). **Approaches to grammaticalization**. Volume I. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Company, 1991.

Artigo recebido em: 28.02.2014

Artigo aprovado em: 27.05.2014

As expressões idiomáticas da pesca artesanal da comunidade de Baiacu - Vera Cruz - Bahia

The idiomatic expressions of artisanal fishing Baiacu - Vera Cruz - Bahia community

Cristiane Fernandes Moreira*

RESUMO: O trabalho pretende tecer considerações acerca dos estudos fraseológicos, especificamente as expressões idiomáticas, baseados em *corpus* provenientes de pescadores artesanais da comunidade de Baiacu-Vera Cruz-Bahia. Tem como base a TMC (Teoria da Metáfora Conceptual), teoria desenvolvida por Lakoff e Johnson (2002 [1980]). O *corpus* para explorar essa relação tem como base metodológica aplicações de inquéritos linguísticos com pessoas que trabalham na pesca daquela comuna. É constituído por textos orais, que foram coletados, transcritos e elaborados por Moreira (2010), na sua pesquisa de Mestrado. O método utilizado é o de análise de *corpus* (*corpus* analysis, cf. Gonzalez-Marquez, 2007) em que se explora o fenómeno particular de interesse. Considera também o que Silva (2012) salienta sobre metodologia com base no uso, além de ter como parâmetro o método utilizado pelo Grupo PRAGGLEJAZ (2009), o PIM (Processamento de Identificação da Metáfora). A coleta e análise dos dados segue o exemplo da análise por protótipos.

PALAVRAS-CHAVE: Fraseologia. Metáfora conceptual. Cognição. Expressões Idiomáticas. Língua de especialidade.

ABSTRACT: This paper aims to make considerations about phraseological studies, specifically on idioms, corpus-based artisanal fishermen from the Baiacu - Vera Cruz - based community Bahia, based on TMC (Theory of Conceptual Metaphor) developed by Lakoff and Johnson (2002 [1980]). The corpus used to explore this relationship has the methodological basis of linguistic surveys applications with people engaged in fishing belonging to the same commune. It consists of oral texts, which were collected, transcribed and elaborated by Moreira (2010), in his Master research. The method used is the corpus analysis (*corpus* analysis, cf. Gonzalez - Marquez, 2007) which explores the particular phenomenon of interest. This work also takes into consideration what Silva (2012) stresses on methodology based on usage, besides having as parameter the method used by PRAGGLEJAZ Group (2009), PIM (Processing of Metaphor Identification). The collection and data analysis follow the example of prototype analysis.

KEYWORDS: Phraseology. Conceptual metaphor. Cognition. Idioms Expressions. Specialized language.

1. Introdução¹

Uma das primeiras declarações sobre a metáfora se destina aos gregos, e deve-se a Aristóteles a parcela dessa contribuição. Parece razoavelmente abrangente que o conceito

* Universidade Federal da Bahia (Estudante de Doutorado em Língua e Cultura)/Bolsista CAPES/Universidade do Minho-Portugal.

¹ Registro agradecimentos a orientadora, professora Doutora Teresa Leal Gonçalves Pereira, da Universidade Federal da Bahia, ao coorientador Professor Doutor José de Sousa Teixeira, da Universidade do Minho-Portugal, e a CAPES pela concessão da Bolsa Doutorado *Sandwich* Exterior, processo CAPES nº1249112-8.

aristotélico começa a ser questionado em estudos de diversos autores. Lakoff e Johnson (1980, 2002), por exemplo, compartilham a ideia de que a metáfora representa um papel importante no pensamento, é um fenômeno de natureza conceptual e reflexo da linguagem do cotidiano. Essa opinião foi rediscutida recentemente na 4th *International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, no dia sete de maio de 2014, em Sarajevo. Assim, nada obstaria, em princípio, que a necessidade de investigações empíricas sobre o processo de compreensão da metáfora possa ser um caminho para desvendar o caráter das fórmulas coletivas e tradicionais, conhecidas como estudo da Fraseologia, mas precisamente as Expressões Idiomáticas. E é nesse sentido que aqui se insere a proposta de trabalho cujo objetivo é demonstrar alguns exemplos de expressões idiomáticas decorrentes das experiências cotidianas do universo da pesca da comunidade de Baiacu - Vera Cruz - Bahia. Tecer considerações de como essa língua de especialidade produz, entende, experiencia e compartilha conceitos de uma mesma maneira, como tal grupo compreende essas experiências e como as metáforas e as expressões idiomáticas fazem parte dessa interpretação.

2. Métodos e técnicas

O *corpus* desta pesquisa constitui-se a partir dos dados obtidos das entrevistas realizadas por Moreira (2010) para a sua dissertação de Mestrado acerca de as denominações para os pescadores e os apetrechos de pesca da comunidade de Baiacu - Vera Cruz - Bahia, com informantes da área da pesca daquela localidade, e de leitura e levantamento bibliográfico em torno do tema proposto. Como procedimentos, utilizam-se de coleta e análise dos dados e do PIM. O método é empírico e segue-se o modelo de pesquisa descritiva e qualitativa. Ressalta-se que a descrição utilizada na análise dos resultados é grafemática, conforme proferida pelos informantes, a fim de manter a integridade e fidedignidade dos dados.

3. A fonte: constituição do *corpus*² e técnicas de pesquisa

O *corpus* é relativamente recente e representativo, com dados linguísticos provenientes da variedade da língua oral, *corpus* falado. Inicialmente, a análise das ocorrências metafóricas

² O conceito de *corpus* aqui corresponde ao explorado por Deignan (2008) para quem *corpus* pode ser qualquer coleção de textos falado ou escrito. Estes podem consistir no trabalho de um único autor, de certo número de questões de um ou mais jornais, de coleções de dados transcritos da fala ou mais amplamente baseado em coleções de uma série de tipos de texto. Os temas linguísticos que podem ser investigados com um *corpus* variam (cf. DEIGNAN, 2008, p.282).

tomou como base o PIM- Procedimento de Identificação de Metáforas. Esse procedimento sistematiza um conjunto de métodos que refletem o processo de identificação de metáforas linguísticas, e envolve, entre outros critérios: leitura das unidades /conceitos, definições e observações do dicionário; identificação dos itens lexicais potencialmente metafóricos; determinação do seu significado no contexto; busca por um significado mais básico do item lexical; comparação dos significados contextual e mais básico desses itens, e no caso de oposição, marcação do item lexical como metafórico (cf. PRAGGLEJAZ, 2009; SIQUEIRA et al., 2007). O PIM é assim detalhado:

1. Ler todo o texto/ discurso para estabelecer um entendimento geral do seu significado.
2. Definir as unidades lexicais do texto/discurso
3. (a) Para cada unidade do texto, determinar o seu significado no contexto, isto é, como ele se refere a uma entidade, relação ou atributo na situação evocada pelo texto (significado contextual). Levar em conta o que antecede e o que precede a unidade lexical.
(b) Para cada unidade lexical, determinar se há um significado atual mais básico em outros contextos do que no contexto que estão. [...] significados básicos tendem a ser:
 - mais concretos (o que evocam é mais fácil de imaginar, ver, ouvir, sentir, cheirar e sentir o gosto);
 - relacionados ao funcionamento do corpo;
 - mais precisos (em oposição a vagos);
 - historicamente mais antigos;

Significados básicos não são necessariamente os mais frequentes da unidade lexical. Se a unidade lexical tem um significado atual/ contemporâneo mais básico em outros contextos do que no contexto em questão, decidir se o significado contextual se opõe ao significado básico, mais pode ser entendido em comparação a ele.

4. Se sim, marcar a unidade lexical como metafórica (cf. detalhes em Grupo PRAGGLEJAZ, 2009, p.79).

O Grupo assegura que:

[...] Uma das aplicações mais importantes do PIM é que o conjunto de etapas permite aos pesquisadores saberem em que pontos não concordam, e também permite apontar a razão pela qual se presume que uma palavra tenha significado metafórico no contexto (PRAGGLEJAZ, 2009, p.90).

O procedimento que o Grupo adota é macro estrutural, de modo a considerar um maior número de palavras que possua um significado metafórico a partir do uso no contexto, para determinar se certas palavras no contexto possuem significado metafórico. Alguns destes procedimentos foram utilizados nesta pesquisa, devido ser avaliados pelos especialistas como um método confiável.

As ocorrências das expressões idiomáticas foram divididas a partir de casos prototípicos. E tal como averiguou alguns autores que já se debruçaram em torno da protipicidade, observou-se que existe um *continuum* de sentido, sendo que um ou mais sentidos concretos podem ser considerados mais centrais ou prototípicos de uma família de sentidos relacionados. Foram considerados casos prototípicos aqueles em que foi possível determinar satisfatoriamente uma diferença entre um uso metafórico (mais abstrato) do item lexical no contexto apresentado pela língua de especialidade da pesca e um uso literal (mais concreto ou mais básico).

Para o procedimento de análise dos dados, apenas metáforas que são usadas para expressar conceitos foram codificadas em conjunto com suas expressões idiomáticas, pois contribuíram para a descrição do *corpus* em um processo construído sobre a base do significado. Para cada categoria, o componente de significado com a maior frequência na base de dados foi selecionado como ponto de partida de investigação. O recurso ao *corpus* justificou-se na medida em que aquilo que se encontra em observação é o uso dos termos, e não a estrutura interna. Em seguida, os dados foram organizados de acordo com a categoria das metáforas conceptuais, de modo a obter uma imagem mais clara dos mecanismos de expressões idiomáticas mais produtivos na língua de especialidade da pesca.

4. O *corpus*

O *corpus* desta pesquisa constituiu-se a partir da análise de um *corpus* sincrônico, com base nas aplicações de inquéritos linguísticos com pessoas que trabalham na pesca da comunidade do Baiacu/Vera Cruz/Bahia, sendo trinta 34 (trinta e quatro) homens e uma 01 (uma) mulher, todos eles com idade compreendida entre 21 e 86 anos. A maioria estudou até a primeira série do primeiro grau, conhecido atualmente como segundo ciclo do Ensino Fundamental. As entrevistas duraram cerca de 40 minutos, no mínimo, ou 2 horas de duração. No que tange à transcrição dos inquéritos, alguns critérios foram obedecidos:

➤ **1. Sinais adotados nas transcrições:**

- uma pausa menor é indicada por meio de reticências [...], uma maior, por meio de reticências entre parênteses [(...)];
- Incompreensões, dúvidas e suposições de algumas unidades conceituais foram indicadas pelo ponto de interrogação [?];
- as explicações do inquiridor figuram entre parênteses duplos [(())];
- cortes de trechos de fala são indicados por colchetes [[...]];
- Os nomes dos informantes são indicados apenas pelas iniciais maiúsculas;

➤ **2. Sobre o contexto das unidades conceituais:**

- a transcrição é grafemática;
- todas as formas foram transcritas da mesma maneira que realizadas pelo falante, compreendendo os termos e ou unidades/conceitos que são objetos da questão e o contexto em que estão inseridos;
- as metáforas conceituais aparecem escritas em letras maiúsculas, devido à convencionalidade;
- o contexto em que se encontram as unidades/conceitos está registrado em itálico, tal como foi realizado pelo informante, e em negrito.

5. A comunidade Baiacu: de onde são os informantes?

Os informantes da pesquisa são pesquisadores artesanais e habitam na comunidade denominada Baiacu. A Vila de pescadores de Baiacu é pertencente ao município de Vera Cruz, situado na Ilha de Itaparica. Distante de Salvador 43 (quarenta e três) quilômetros, está localizada na contra costa da Ilha, possui variação vegetal pertencente à província atlântica: manguezal, restinga e mata secundária. A localidade é remanescente da primeira ocupação da Ilha, em 1560, sendo a mais antiga colônia de pescador que tem a Ilha. No início, século XVI [1560], Baiacu era a mais importante e tradicional das 27 (vinte e sete) comunidades existentes na Ilha de Itaparica, devido a ter sido o único vilarejo onde o jesuíta Luís da Grã e seus companheiros de catequese aportaram e edificaram a segunda igreja católica matriz no Brasil, sob a invocação do Nosso Senhor da Vera Cruz. O termo Baiacu tem sua origem no termo Mayacu. Com base em dicionários tupi, o termo [maya'ku] é um termo tupi, que desapareceu na época pós-clássica, devido a motivos fonéticos. A diferenciação pode se dever a causas

histórico-linguísticas. O termo Baiacu deve ter surgido por influência do substrato no campo da fonética. Na conjuntura atual, o que se tem percebido na comunidade é que o topônimo Baiacu está em processo de mudança em curso, ou variação, entre os termos [ba'jaku] e [baja'ku]. O pequeno povoado de Baiacu é composto por marisqueiras e pescadores artesanais que buscam na pesca de peixes e mariscos sua subsistência e única fonte de renda. No que se refere ao manuseio da pesca, os pescadores ainda expressam os hábitos e costumes indígenas, seja no uso de material da pesca, nos hábitos alimentares (farinha de mandioca, bebidas alcoólicas), seja para “perguntar” à natureza se a maré e o tempo estão bons para a pescaria.

6. Referencial teórico

Os gregos foram grandes criadores de metáforas. No entanto, como se sabe, para a Retórica, a metáfora era caso próprio de linguagens especiais, como a poética e a persuasiva. De acordo com Lakoff; Johnson (2002), o predomínio dessa visão retórica da metáfora na cultura ocidental se justifica pelo que eles denominam “mito de objetivismo”, pois entendem a linguagem como mero espelho da realidade objetiva. A metáfora passa a ser configurada apenas como figura de linguagem, uma transposição de palavra. No século XX, através de contribuições da Filosofia, começa a se desenvolver questionamento em torno da metáfora enquanto figura de retórica. Em paralelo a essa perspectiva, na década de 70 desse mesmo século e início do século XXI, o modo pelo qual se concebe a metáfora passa a ser de interesse das ciências da linguagem e da psicologia cognitiva. A metáfora passa a ser estudada a partir do aspecto da objetividade, sim, mas também da compreensão, da cultura e do sentido experiencial, sobretudo. É uma via que une objetivismo e subjetivismo, com objeções, claro. Uma via experiencialista, cognitivista. Para Lakoff ; Johnson (2002), no novo paradigma, a metáfora passa a ter seu valor cognitivo reconhecido, mudando do *status* de uma simples figura de retórica para o de uma operação cognitiva fundamental. Esse mesmo pensamento já se encontra nos estudos das ciências cognitivas, especificamente a Teoria Computacional, a Inteligência Artificial, a Neurolinguística, a Antropologia, a Linguística, a Semântica Cognitiva e a Terminologia, entre outras áreas. Tais estudos preocupam-se em demonstrar como pensamento é estruturado por imagens, mapeando domínios conceituais distintos. Nesse

sentido, assume-se a extensão de conceitos temporais e espaciais por outros campos semânticos e de prototipicidade³

Do ponto de vista de Silva (2012⁴), enquanto a metáfora tem por função a estruturação do alvo em termos de origem, a função da metonímia é a ativação mental do alvo tendo a origem por ponto de referência. Ambos os processos são mecanismos cognitivos básicos da mudança semântica e de inovação e propagação, mesmo porque a mudança semântica envolve (quase) sempre atividade mental específica. Percebe-se que a metáfora conceptual equivale ao pensamento metafórico e este aos domínios mais conhecidos como modelo para domínios complexos. Essa assertiva pode ser representada pela seguinte imagem: MC(metáfora conceptual): $X \text{ É } Y =$ correspondências ontológicas e epistêmicas; mapeamento parcial, unidirecional, automático; base experiencial. Por sua vez, a metonímia conceptual = MC = X está por Y, em que a metonímia = zona ativa e ponto de referência.

Paralelo a essa informação, é possível assinalar que avanços recentes nos estudos da metáfora estão sendo incorporados a partir da teoria do Blending⁵. Enquanto para a metáfora conceptual a fórmula é $A \text{ É } B$; para a teoria do Blending, se tem $A +_B + C$ (mas C continua a ser meio de entender A através de B).

De acordo com Lakoff (2010), Teixeira (2013), a teoria do Blending é um complemento à TMC (Teoria da Metáfora Conceptual). Consideram tais autores que esta pluralidade não é arbitrária e demonstra que, no domínio da vivência experiencial e mítica da comunidade linguística, cada uma daquelas entidades se encontra ligada a pelo menos uma das outras da mesma categoria, numa série de interligações, partindo da entidade primária ou central. Para estes cognitivistas, a metáfora tem característica e propriedade sistemáticas, tais como: convencionais (grau de novidade da metáfora), sistemática (a maneira pela qual se estabelece um campo de comparações, associando vários conceitos), assimétricas (natureza direcional de uma metáfora, transferência de propriedades) e abstratas (organiza novos conceitos e experiências).

A TMC inserida em um contexto cultural exprime a compreensão que o indivíduo tem do mundo, das pessoas e das coisas a partir de suas experiências e cultura. Alguns autores

³ Nos estudos de Rosch (1978), por exemplo, a autora demonstra que a questão principal da teoria do protótipo é a de que se leva em conta a visão do mundo, que é experimentação, experiência. Para Wittgenstein (apud Pears, 1973), algumas categorizações não levam em conta determinada especificidade, como a relação entre membros periféricos e nucleares.

⁴ In Conferência de abertura do 60º Seminário do GEL.USP-São Paulo, 4 a 6 de agosto de 2012.

⁵ Mecanismo mais geral da cognição humana.

asseguram não ser necessário distinguir metáfora conceitual de metáfora cultural, já que a metáfora é um fenômeno que engloba aspectos cognitivos, sociais e culturais e também por ser a experiência corpórea a base formadora do sistema conceitual, deve-se admitir que essas experiências surgem do corpo e das interações e relações desse corpo com o mundo cultural, sendo possível afirmar que existe uma interdependência entre as experiências físicas e culturais na formação e utilização de metáforas pelos indivíduos. As metáforas conceituais referem-se ao nível abstrato do sistema conceptual. Podem ser compreendidas como significação da emissão, do falante. São metáforas geradoras, geram novas expressões. São subjacentes, implícitas. Os principais tipos de metáforas conceituais são estruturais, ontológicas, orientacionais e primárias (estas são metáforas ‘básicas’ presentes em muitas culturas e motivadas por aspectos físicos do corpo humano, ex: AFEIÇÃO É CALOR) (cf. Lakoff; Johnson, 2002; entre outros autores).

De acordo com Lakoff; Johnson (2002) “[...] as metáforas conceituais são fundamentadas em correlações dentro de nossa experiência. Essas correlações experienciais podem ser de dois tipos: coocorrência experiencial e similaridade experiencial” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.255). A primeira fundamenta-se em dois tipos de experiências; a segunda, refere-se ao fato de alguém experienciar ações vividas e as possíveis consequências dessas ações. Daí os autores afirmarem que: “A metáfora é primordialmente uma questão de pensamento e ação e somente secundariamente uma questão de linguagem” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.253).

7. Um pouco sobre a Fraseologia: considerações sobre as Expressões Idiomáticas (EIs)

Com o renovado interesse pela linguagem situada sócio-culturalmente a ser reconstruída com os sujeitos de língua e/ou apresentada a eles, a existência de diferentes considerações para provar que a linguagem reflete amiúde a visão humana pode explicar tanto as diversidades fundamentais de uma língua em comparação a outras, assim como os modos peculiares de expressão representados, por exemplo, na fraseologia, nos idiomatismos dos sujeitos. Considerando que o léxico⁶ de uma língua engloba o conjunto de signos linguísticos por meio

⁶De acordo com Oliveira e Isquierdo (2001), três ramos do saber se ocupam do estudo do léxico: a Lexicologia, a Lexicografia e a Terminologia. A primeira se ocupa dos problemas teóricos que embasam o estudo científico do léxico, a segunda está voltada para as técnicas de elaboração dos dicionários. Já a terceira área tem como objeto de estudo o termo, a palavra especializada, os conceitos próprios de diferentes áreas de especialidades. Conforme sustentam as próprias autoras, a partir da análise de Andrade, a Terminologia pode ser encarada como uma

dos quais o homem não só se expressa, se comunica, mas também cria novos conhecimentos e/ou assimila conhecimentos que outros homens criaram, as expressões idiomáticas (Eis) são consideradas, dentro desse conjunto, como uma das manifestações relevantes de uma língua, como demonstram suas imagens, a originalidade das suas metáforas e a variedade e flexibilidade dos termos e das suas formas estruturais. Tais expressões revelam a capacidade imaginativa do falante de uma língua, e como ele sabe explorar essas virtualidades do signo.

As Eis cristalizam nelas experiências históricas. Refletem-se nelas valores morais e atitudes sociais e, por excelência, transmitem a mensagem de uma forma mais expressiva. Por tal motivo, as Eis representam um “mar” fértil seja para a Linguística Histórica, a Linguística Cognitiva, a Semântica, a Terminologia, a Lexicologia, a Lexicografia e a Sociolinguística, pois nelas poderão detectar as origens, a evolução e o significado das suas variantes geográficas, formais e culturais. As Eis surgem da criatividade popular. São resultados de um processo metafórico de criação. Além de proporcionar informação cultural, elas oferecem também materiais funcionais e interativos na língua-alvo. Como alude Gibbs (2009, p.205), “[...] as metáforas conceptuais parecem ser a principal ligação entre muitas expressões idiomáticas e seus significados figurados”. Isso sugere que as expressões idiomáticas devem refletir a mesma informação de mapeamento metafórico.

Estudiosos e pesquisadores da língua asseguram que as expressões idiomáticas formam estruturas sintagmáticas complexas que resultam em uma unidade lexical conotativa, e fazem referência a uma realidade específica com um sentido particular. O significado delas resultante independe do significado dos lexemas isolados que a compõem. Sua extensão de sentido é metafórica e o que mantém a unidade lexical é o todo significativo. Nessa perspectiva, a expressão idiomática pode ser definida como uma unidade sintática, lexicológica e semântica. Sua motivação metafórica pode ser implícita ou explícita, refere-se a situações específicas, sendo parte integrante do discurso. As particularidades das expressões idiomáticas abrangem dois vetores/segmentos: a forma (as Eis são constituídas por um grupo de palavras) e o conteúdo (o significado idiomático). O sentido é oculto, específico, não se infere dos elementos constitutivos. Nas Eis são manifestadas a visão do mundo, os costumes populares e a tradição.

especificidade da lexicologia, uma vez que se trata não de todas as palavras da língua, mas daquelas que constituem as linguagens especializadas, cabendo-lhe o estudo das relações de significação (expressão e conteúdo) do signo terminológico, o que inclui a complexa dinâmica da criação desse signo (neonímia), e da renovação e ampliação dos universos de discursos terminológicos (OLIVEIRA; ISQUERDO, 2001).

A área que representa as Eis é a Fraseologia, estudo da construção das frases, que dão origem a pequenos textos. A Fraseologia situa-se no campo dos estudos do léxico. Ocupa-se das combinações estáveis de unidades léxicas, constituídas por mais de duas palavras gráficas, recobre os compostos, colocações, expressões idiomáticas, locuções, entre outros. O seu limite superior é a frase. Caracteriza-se pela projeção de um sentido que não se depreende da soma de seus constituintes (KRIEGER; FINATTO, 2004).

Na perspectiva de Krieger e Finatto (2004, p.84) “A ideia de fraseologia está associada a uma estruturação linguística estereotipada que leva a uma interpretação semântica independente dos sentidos estritos dos constituintes da estrutura”. Para as autoras, evidencia-se uma diversidade de pontos de vista sobre a Fraseologia, seja no plano conceitual, seja no denominativo. Devido a sua complexidade, não existe um consenso quanto às cadeias sintagmáticas ou fraseologias:

[...] Dessa forma, conforme o contexto comunicacional, fala-se em fraseologias da língua geral ou em fraseologias especializadas. Estas últimas passam a integrar o quadro de objetos da Terminologia, porquanto são formas de expressão recorrentes nas comunicações especializadas e semanticamente vinculadas aos conteúdos em pauta. [...] A razão primeira do interesse da Terminologia pela Fraseologia Especializada explica-se porque se trata de um elemento constitutivo das comunicações profissionais (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 84).

Ressaltam as autoras, com base em Bevilacqua, algumas das principais tendências que se debruçam sobre o assunto:

A primeira tendência define as unidades fraseológicas como colocações, compreendendo-as como combinações pluriverbais fixas ou semifixas formadas basicamente por duas unidades léxicas. Nessa visão, a fraseologia aproxima-se dos sintagmas terminológicos [...]; a segunda tendência concebe as unidades fraseológicas como fórmulas ou frases feitas, próprias de determinados âmbitos especializados. [...] Tal tipo pode também ser chamado de fraseologia discursiva (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 86).

A segunda tendência importa com a relação extralinguística, implica mais a relação com a área de conhecimento do que os aspectos morfossintáticos dos constituintes das estruturas fraseológicas (KRIEGER; FINATTO, 2004).

Do ponto de vista científico, a Fraseologia conheceu grande desenvolvimento nos anos cinquenta, especialmente na antiga URSS, com os trabalhos de V. Vinogradov. Nas últimas décadas, têm-se publicado estudos teóricos na Alemanha e em Espanha. Em se tratando da língua portuguesa, há pouco estudo sistemático sobre a Fraseologia. Não há conformidade

quanto ao âmbito de estudo da Fraseologia. Para Ortiz Alvarez (1998), o termo fraseologia tem sido utilizado como noção genérica, integrando os coloquialismos e os idiomatismos, ou seja, as expressões idiomáticas, os provérbios, as frases feitas, os refrãos, e os ditos populares, sem que seja estabelecida nenhuma diferenciação entre estes lexemas nem nada que se permita discernir qualquer propriedade linguística específica, quer a nível semântico, quer sintático. Ainda na linha desse autor, as Eis são combinações metafóricas que se cristalizaram pelo uso e frequência de emprego (passando do individual para o social), em uma determinada língua apoiada na sua tradição cultural. As Eis passam por dois estágios: o processo de cristalização que as torna estáveis em significado e a frequência de seu emprego. Para Farias Peixoto (2007):

A figuratividade de expressões idiomáticas também pode ser explicada por meio da interligação entre metáfora e metonímia [...] tradicionalmente, são tratadas como fenômenos linguísticos, com propriedades sintáticas específicas e cujos sentidos não podem ser abstraídos de seus elementos constituintes. Na visão tradicional, essas expressões são independentes dos processos cognitivos e não compartilham qualquer aproximação conceitual, ou seja, seus sentidos são aprendidos e ensinados de forma isolada (FARIAS PEIXOTO, 2007, p.90-1).

Também em Kövecses (2011)⁷, encontra-se argumento em favor da existência de um grande número de expressões idiomáticas que têm como motivação metáforas e metonímias conceptuais, a exemplo de RAIVA⁸ É FOGO (GERE IS FIRE), AMOR É FOGO (LOVE IS FIRE).

Cabe ressaltar que os linguistas não parecem ter chegado a um acordo acerca das unidades de estudo da Fraseologia e escolhido o termo para se referir a elas. Mas, também, não unificam critérios na hora de classificar essas expressões. Contudo, alguns acreditam que se pode dividir o sistema fraseológico, tendo como suporte teórico a fórmula proposta por Eugenio Coseriu (1986) da “sistema-norma-fala”, em três grandes áreas: locuções, colocações e enunciados fraseológicos. Por sua vez, dentro de cada área, as unidades fraseológicas agrupam-se de acordo com a sua categoria gramatical, a função sintática, o grau de mobilidade ou

⁷Durante o IV Congresso internacional sobre metáfora na linguagem e no pensamento, de 26 a 28 de outubro de 2011, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁸ Os estudos de Kövecses e Lakoff (1986, 1987, 1988, 1990, 2000) sobre a linguagem das emoções concluíram que na conceptualização das emoções e dos sentimentos está presente um princípio metonímico geral de tipo EFEITO PELA CAUSA, pelo que a ira, a tristeza, o medo, a alegria, o amor e outras emoções e sentimentos são referidos por sintomas fisiológicos correspondentes, tais como aumento/abaixamento da temperatura do corpo, rosto corado/pálido, gritos e lágrimas, abraços, suor, alteração das pulsações e do ritmo cardíaco, e várias metáforas conceptuais que estão na base destas metonímias fisiológicas (Detalhes SILVA, 2006; BARBEIRO, 2009).

independência textual etc. Exemplos⁹: 1) Locuções: Loc. Prepositivas –“ [...] em cima de; [...] em frente dessa bóia”; loc. adjetiva - duro de roer; 2) Colocações: Verbo (V) + Nome (N) (função sujeito)- “[...] chame água”; V + N + Preposição (Prep)- “[...] descê mão pra dentu”; Advérbio (Adv) + Adjetivo (Adj.), Adj + N etc; 3) Enunciados fraseológicos.

Duque (2012) revela que as expressões idiomáticas dizem respeito à informação idiossincrática, e só podem ser encontradas no léxico. Para ele, há, porém, uma classe de fenômenos sintáticos que não pode ser submetida às grades de subcategorização; não pode ser analisada pelo modelo de “componentes gramaticais” e nem se adapta ao princípio de que, acima do nível da palavra, a gramática só pode ser explicada por meio de regras gerais. A essa classe de fenômenos sintáticos, o autor denomina expressões idiomáticas, constructos que, por definição, são unidades gramaticais mais amplas do que palavras, mas apresentam as mesmas características idiossincráticas dos itens lexicais. Ainda na linha de Duque (2012), que toma por base as ideias de Nunberg, Sag e Wasow (1994) para estabelecer as propriedades caracterizadoras das expressões idiomáticas, estas apresentam um traço essencial e alguns traços típicos. O traço essencial seria a convencionalidade, de acordo com o qual o significado, ou o uso, de uma expressão idiomática prototípica não pode ser (totalmente) predizível com base no conhecimento dos constituintes da expressão, ou melhor, o significado global da expressão é diferente da soma dos significados dos itens que a integram. Nesse sentido, a convencionalidade seria uma propriedade fundamental para um modelo baseado em componentes, uma vez que reforçaria a existência de uma forte coesão (determinada por regras) entre os elementos constituintes, ou seja, as expressões idiomáticas integrariam o conhecimento gramatical dos falantes. Duque (2012) demonstra ainda que, em 1988, Fillmore, Kay e O’Connor propuseram outra maneira de lidar com o fenômeno. Após analisarem várias expressões idiomáticas, esses autores compreenderam que a organização gramatical como um todo corresponde a um conjunto de expressões idiomáticas mais ou menos cristalizadas. Esse aspecto passou a servir de argumento favorável a uma visão construcional de gramática. Nessa perspectiva, as expressões acionam sentidos que vão muito além do conhecimento sintático e lexical da língua. Esse conhecimento parece não ser suficiente para o usuário saber (a) como dizer expressões idiomáticas, ou (b) como compreender os significados dessas expressões, ou (c) determinar a convencionalidade desses constructos idiossincráticos. A fim de cobrir esses

⁹ Alguns dos exemplos são extraídos do âmbito da pesca.

aspectos, esses pesquisadores classificaram as expressões idiomáticas em: codificadas *x* decodificadas; gramaticais *x* extragramaticais; substantivas *x* formais; e com ponto pragmático *x* sem ponto pragmático. Uma expressão idiomática de decodificação só é compreendida se for aprendida anteriormente, enquanto uma expressão idiomática de codificação pode (ou não) ser compreendida sem experiências prévias. Nesse caso, não havendo experiências prévias, a expressão é compreendida como uma forma não-convencional de se dizer alguma coisa. As expressões idiomáticas gramaticais podem ser analisadas por meio de regras sintáticas, como é o caso da expressão *chutar o balde*, em que o verbo *chutar* subcategoriza o sintagma nominal *o balde*, o que sintaticamente caracteriza a transitividade. Tanto as expressões idiomáticas de codificação quanto as de decodificação podem ser gramaticais. As expressões idiomáticas extragramaticais, por outro lado, não podem ser analisadas por meio de regras sintáticas, como é o caso da expressão *estar em-si-mesmo* (p.ex.: estou em-si-mesma com a situação). Uma expressão idiomática substantiva, ou expressão lexicalmente preenchida, é aquela em que todos os elementos da expressão idiomática são fixos. Por exemplo, a expressão idiomática *quem tudo quer, tudo perde* é completamente fixa, pois não é permitido que se lhe flexione nem mesmo o tempo (*Quem tudo queria, tudo perdia). No caso de uma expressão idiomática formal, ou expressão idiomática lexicalmente aberta, pelo menos uma parte da construção pode ser preenchida por uma gama habitual de expressões sintática e semanticamente adequadas. Expressões com ponto pragmático são expressões idiomáticas que, além de apresentarem um significado no sentido habitual do termo, são usadas em contextos pragmáticos específicos. Os exemplos mais comuns de expressões idiomáticas com o ponto pragmático são aqueles usados para abrir e fechar diálogos, tais como *Bom dia* ou *Até mais*, e para outros contextos discursivos específicos, tais como os das histórias infantis (*Era uma vez ...*). Por outro lado, expressões idiomáticas como em *um piscar de olhos* não têm nenhum ponto pragmático específico. Dessa forma, a distinção entre com/sem ponto pragmático caracteriza expressões idiomáticas quanto à estrutura de informação ou componente do discurso (melhores detalhes DUQUE, 2012). Conforme ressalva Duque (2012), a análise de Fillmore, Kay e O'Connor (1988) demonstra que expressões idiomáticas variam em suas propriedades sintáticas, semânticas e pragmáticas, oscilando de expressões completamente fixas a expressões mais gerais, que podem ser semanticamente mais ou menos opacas e, até mesmo, não corresponder às regras sintáticas da língua. Essas distinções propostas pelos autores favorecem uma distribuição contínua das construções linguísticas. Assim, é possível apresentar a Fraseologia, no âmbito das expressões

idiomáticas, como uma estrutura de informação a partir de princípios semânticos, cognitivos, pragmáticos e discursivo-funcionais. Pode-se dizer também que as possibilidades multifacetadas de abordagem no presente espaço abrem diferentes compreensões para o que seja a Fraseologia, pois é importante colocar objetivos mais realistas para a compreensão de uma língua.

8. Descrição dos resultados

Os exemplos aqui selecionados não são uma função da descrição dada, do sentido, mas da relação com o meio que gera o significado. Entretanto, cabe assinalar que, para este artigo, apenas servirá como base de análise três expressões idiomáticas que foram construídas a partir do *corpus*, devido respeitar-se o número de páginas para a publicação.

O quadro seguinte evidencia exemplos de Expressões Idiomáticas (EIs) provenientes da linguagem de especialidade da pesca, com o objetivo de demonstrar que tipo de relação contêm com os processos metafóricos e metonímicos.

Há de se observar que nas EIs o sentido não se encontra ligado a um fundo tão tangível, concreto. Note-se, a título de exemplo, as EIs a serem citadas neste trabalho, elas podem significar *n* representações. O pesquisador depara-se com dificuldades quando se tenta identificar a base que terá motivado a criação de determinada EI com o sentido literal. Assim, os processos metafórico e metonímico podem ser concebidos como uma tentativa de explicar o significado.

9. Expressões Idiomáticas provenientes da Pesca

Quadro 01: Expressões Idiomáticas da Pesca

EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS PROVENIENTES DA PESCA	SENTIDO IDIOMÁTICO ESPECIAL (SIGNIFICADO NO CONTEXTO)	EXEMPLOS DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS POTENCIALMENTE METAFÓRICAS	METÁFORAS CONCEPTUAIS (Mecanismos cognitivos: metáforas e metonímias)
A MARÉ VAI TORCER DE ENCHENTE	‘Maré ascendente’, ‘momento em que a maré se eleva’.	1-[...] a maré, qué dizé que ela já tá inchenu de novo, a maré toce di inchente. Se num quisé dizé a maré vai tocé di inchente, você diz a maré já tá vino de	MARÉ É MOVIMENTO

		<p>inchente (INF. 05, J.A., 49 anos).</p> <p>2- A maré da vazante quando ela pára, vira, vem de inchente, vai tocé di ìchēti [...] Aí, se quisé, ele tamém vira a pescaria. Ele aí já ispera tocé di ìchēti, pra pescá de ìchēti (INF. 08, A.G. N., 25 anos).</p>	
ÁGUA-MAR	‘Animal marinho, invertebrado, de corpo gelatinoso e transparente’. No senso comum, é conhecido como ‘água-viva’.	3- [...] fica um mosu na canoa catanu o camarãw, separano o camarãw di pexi, do siri, e da bagacera que é o limo, água-mar , esses negossu (INF. 13, M.O., 22 anos).	ANIMAL MARINHO É LIQUIDO
ANDAR APOPADO	‘Alinhamento de pano, com fim específico de manter a embarcação tanto em equilíbrio como em condições de navegar em segurança’.	4- [...] você só anda apopado porque apopado todo vento leva, né.[...] a imbarcazaw tem que tá bem aliada pra pudé andá (INF.03, J.A.G., 59 anos).	INSTRUMENTO PELO CONTROLE
BARRA VENTO	‘Entrada de baía, enseada’.	5- [...] Aí se vié um barco, aí de cá a bóia tá na barra ventu , aí, ahenti aqui, a, a, sinaliza com a pila. [...] Ele aí vai passá no barra ventu , pela em frente dessa bóia, onde a redi tá amarrada [...] Aí ahenti ideó e deu certo , que nós bota na ponta do barra ventu e vem pra sotá vento, largano a redi[...] (INF. 03, J.A.G., 59 anos).	ESPACIALIDADE É SUPORTE
CABEÇA D’ÁGUA	‘O limite da maré, quando ela chega ao ápice’.	6- O dia que a maré mais enche, ela crece , a maré lãsa, lãsa, lãsa, mas chega o dia que ela dá cabesa d’água. Cabesa d’água é	MAIS É PARA CIMA

		quando ela bate aqui, maré grande (INF. 05, J.A., 49 anos).	
CHAME ÁGUA	‘Remar com intensidade e sem cessar’.	7-[...] O proeru é em primero lugá que é o cabesa de (?). Ele fica na proa, ele que cerca os lãsu, ele que, se fô vê xãgó, ele que vê o xãgó, aí, ele que vai na proa, é, é dano instrusãw ao popero [...] Aí, se ele dizé chame água , aí você diz assim, vai chamano água pra dá vorta na redi [...] (INF. 08, A.G.N., 25 anos).	SUBSTÂNCIA LÍQUIDA É FORÇA MOTORA
CORRER	‘Traduz a ideia tanto do ato de apanhar pescados quanto do de examinar a rede de pesca, i.e., atentar-se ao que se encontra no interior deste artefato, assim como a ideia de deslocamento da embarcação’.	8-[...] vem pra caza pra no otro dia vim corrê, pegá rubalo , bagui, pescada, todo tipo de pexi (INF. 04, O.C., 72 anos). 9- O jereré joga lã pra depois corrê por baxu (INF. 21, F.S., 21 anos).	VERIFICAR É PEGAR
DESCER MÃO PARA DENTRO	‘Referência à ação realizada pelo pescador a fim de juntar o pescado, reuni-lo’; ‘colocar as mãos sobre a rede’.	10-[...] Aí, ele comesa a maiá e na ora tem que descê mão pra dentu pra colê, pra tirá o pexi, pra botá redi na canoa e vim’simbora. Ou vim’simbora ou cercá mais (INF.08, A.G.N., 25 anos).	PARTE PELO TODO
DOTE	‘Etapas, outrora específicas, em que se podia ensinar a aprendizagem da pesca de moluscos, peixes e crustáceos com os pescadores’.	11-[...] a arte aqui pra insiná a pescá já foi de dote porque quando eu com idade de oito ano, eu comecei a pescá siri, pescava siri de lã, pescava siri na mão, pescava siri na lama [...]	APRENDIZAGENS SÃO ETAPAS

		(INF.03, J.A.G., 59 anos).	
EMBARCAÇÃO FAZ CARREIRA; ESCACEAR	‘Embarcação governada e ou/ é guiada pelo movimento do vento’; ‘Vento fraco, quase falta de vento; quando a embarcação não navega’.	12-[...] Você tá numa canoa, o vento tá fresco ¹⁰ e não tem uma ispadela e tem uma estopa, aquela tauba ali, não tem uma tauba, e o vento só faz levá, aí botemo o nome iscaciá, tá iscaciano, aí só vai embora a canoa [...] (INF. 05, J.A., 49 anos). 13- Ispadela, ela é, é uma tauba só que ela é furada ((Levanta, pega a espadela e a exhibe)). Serve pra segurá uma imbarcásaw flutuano, é ela que vai corré o panu. Ela aí guenta a imbarcasãw [...] Tudo que a imbarcasãw faz carrera, ela vai cortano água, ela não dexa escaciá. [...] É um serviso bem feito porque se você não fizé bem feito a imbarcasãw não vai não. Ela só faz mermo é, é iscaciá [...] (INF.03, J.A.G., 59 anos).	COISA PELA REPRESENTAÇÃO
ESPADINA	‘É um modo de o pescador fazer referência aos nomes que são atribuídos a quem da pesca participa. É como um registro não formal’.	14-[...] É uma espadina criada dentru do trabalho, não é nome que registre, documento, não, não, não [...], isso é pra pescaria, cada qual tem sua função. Tem mosu que ahenti leva ainda não	DENOMINAÇÕES SÃO REFERÊNCIAS AO ESPAÇO DA ORALIDADE E DA ESCRITA

¹⁰Outros autores poderiam afirmar que existe uma similaridade sêmica entre os elementos que servem para a descrição do *vento* (exemplo: vento forte, vento fresco, vento brando...).

		sabe pescá, mas ahenti leva pra desafoná, não sabi fazé a corti(=?= cortiça) a, esses é mosu razu, como diz. Tem o mosu razu e o mosu profissionau, que já sabi (INF.04, O.S., 72 anos).	
FAZER UMA CHAVE	‘Modo como se organiza a rede para tentar prender o pescado’.	15- [...] a vara pega daqui, vem, vem, pára numa otra ponta do mângui, mas aqui você dá uma vouta aqui assim, feito uma chavi de tañera , que é assí que fica essa boca aqui aberta. O pexi vai correno, bateno, bateno aqui assí na vouta do, do, da redi , ela vem aqui e sauta[...] se largá as ponta assim, sem fazé uma chavi , eles vai imhora tudo porque num tem essas vorta, essas vorta preñdi ele [...] (INF. 05, J.A., 49 anos).	REDE É UM OBJETO RECIPIENTE; REDE É UM CONTAINER
FERRAR O PANO	‘Virar e/ ou dobrar o pano sobre ele mesmo e, com isso, preservá-lo da ação do vento’.	16- [...] ferrá é enrolá o panu da traqueti pra não pegá mais vento (INF. 16, A.S.M., 64 anos).	PANO É UM INVÓLUCRO.
FURAÇÃO	‘Pequena cavidade que se faz na embarcação e que serve para meter o pau que segura a vela, assim como para auxiliar na navegação’.	17- [...] ou traqueti ou vela di pena pode usá esses dois panu se tivé furasão. A furasão é um buraco que faz no, no banco da canoa aí coloca o traqueti na proa e a vela di pena no meio, aí viaja [...] (INF. 05, J.A., 49 anos).	BURACO É FURAÇÃO
FUSCA	‘Não há luz’.	18- [...] mas quando é, quando o dia tem fusca, quando o dia tá bom, num tem luz nñuma no céu aí de longe, aí você vê o virmidão que é a	FUSCA É AUSÊNCIA DE LUZ

		alegria do pescadô (INF. 01, M.D., 68 anos).	
GALINHA ARREPIADA	‘Espécie de ouriço do mar, de corpo espinhoso’	19- Galã arripiada ((Risos)), galã arripiada é esse buzo que fura (INF. 05, J.A., 49 anos).	ORGANISMO MARÍTIMO É GALINHA ARREPIADA
MALETA	‘Mar bravio’.	20-[...] é a onda, o movimento da água é a onda, é a maleta, quando ma tá mais brabo, sabe, mais pesado, aí a ahenti chama de maleta (INF. 07, L.A., 34 anos).	MAR É OBJETO
NA BRUTA	‘Representa todo e ou qualquer tipo de serviço realizado pelo “moço raso”, sem ser necessariamente especificado, independe das condições em que as coisas se lhes apresentam’.	21- O mosu razu é o que mais gãa. O mosu razu é na bruta, faz qualquer trabalho (INF.18, Z.N., 40 anos).	NA BRUTA É TRABALHO
O DIA BOTANDO BARRA	‘Madrugada, ou seja, amanhecer, quando aparece a barra, i.e., as nuvens no horizonte’.	22-[...] quando é o dia botano barra, barra é, é, é madrugada, três ora, botano barra é a ora que ahenti vem resá redi o dia vem botano baxa , ahenti chega a resá redi, o pexi bate mais na redi (INF. 14, I.R.S., 43 anos).	BOTAR BARRA É MADRUGADA
PUXAR DE CORDA	‘Rede de extensão considerável denominada calão, e que encobre parte significativa do local onde o pescador realiza suas atividades’.	23-[...] antes prevalecia calãw, puxá de corda , oje é xãgó e camarãw. Mas, a de Xãdú é de taïera e arraera, e a de Cosmão é de taïera. Zé Cacete tem todo tipo de redi: arraera, casuera [...] (INF.06, J.S.P., 86 anos).	REDE É EXTENSÃO
REDE CURTA/ REDE DE DENTRO	‘Rede que serve para a pesca de	24- [...] redi di arrastu mermo, redi curta chama redi curta, é.	REDE É EXTENSÃO

	camarão e de peixes variados’.	Redi curta é a redi di arrastu é menó que o calãw , porque a redi de calãw toma o lãsu todo (INF. 04, O.C., 72 anos). 25- A tarrafa é um tipo de redi curta com chũbada , o chũbu pra aprofundá a redi ao redó, e jogá em cima do pexi. (INF.03, J.A.G., 59 anos); 26- [...] Só a de dentu mermo só, a redi de dentu aí, aí chama curta, chama redi curta, redi pequena que é pra botá na bera da coroa [...] (INF.11, P.R.S., 21 anos).	
REDE DE FUNDO	‘Tipo de rede que se lança ao mar na expectativa de físgar peixes grandes, que só se encontram nas profundezas do mar’.	27- O calãw é a merma redi de fundo, é a merma coisa, mas é maió né. O calãw é uma redi que cerca que arrea aqui uma ponta e sai cercano [...] (INF. 04, O.C., 72 anos); 28-[...] Casuera é redi de fundo porque a (?) larga ela lá e vem pra caza pra no otro dia vim corré, pegá rubalo, bagui, pescada, todo tipo de pexi (INF. 04, O.C., 72 anos).	TODO PELA PARTE
REVERSA	‘Encontro das águas cujo impacto causa ondas’; ‘encontro de quantidade significativa de peixes’.	29- Reversa é isso aí, água que se bate uma co’ a otra e fica creceno as espuma, oła aí, a água que se bate uma co’ as otra e fica creceno espuma , porque tem a reversa da, de pexi, porque o pexi, tem muito pexi naquele lugá, aí ahenti fala o pexi tá na reversa.	MARÉ É UM FLUÍDO EM UM CONTAINER.

		Quando tá no cardume é a do pexi, e a do ma é quando faz aquela onda braba (INF. 16, A.M., 64 anos).	
SALTO	‘Espécie de chave, no sentido de receptáculo para captura do pescado, isto é, lugar reservado na rede denominada ‘camboa’ onde se deposita o resultado da pescaria’.	30-[...]o pexi vem decenu e vai pro saltu, esse saltu é tipo uma chave que fica no meio da câboa, o pexi só vai pra li , pra den’ do saltu [...]o saltu é aonde tá o pexi todo porque o pexi só vai pra den’ do saltu. Então, é tipo um cofu, eles entra den’ dali, [...] (INF.08, A.G.N., 25 anos). 31- Aí tá na ora de eles tirare o pexi do saltu pra pudé levá pra vendé (INF.08, A.G.N., 25 anos)..	REDE É OBJETO EM UM CONTAINER
SOAERA	‘Ausência de vento’.	32- [...] esse vento fresquão vem de um lado, vem de otro é a suaera, num tem vento pra soprá, é falta de vento (INF. 05, J.A., 49 anos).	VENTO FRESCO É SOAERA
TENSO	‘Parte dobrada da rede e reservada para a disposição do pescado. É um nó que o pescador dá na rede com a intenção de manter o peixe resguardado’.	33- [...] O tenso é um tipo de côco(?) que faz na redi . Na própia tarrafá faz um côco e a redi quando ela vem, ela dobra assim o pexi, meti naquele, naquela parti dobrada e vai junto (INF.04, O.C., 72 anos).	ARTÍFICIO DE PESCA É UM OBJETO CILÍNDRICO
VOLTA DA PEDRA	‘Momento em que se finaliza a pescaria, e quando todos os pescadores, principalmente o moço abaixador, encontram-se no centro da rede,	34-[...] Vorta da pedra é quando o mosu abaxadô fica até o fim da redi pra fechá o lãsu. (INF. 25, C.S., 37 anos).	PESCARIA É CÍRCULO

	estão dispostos em círculo, com a finalidade de rematar a rede e a retesar, garantindo, com isso, a segurança do pescado’.		
VERMIDÃO ¹¹	‘Quantidade significativa de peixe, quando esse se apresenta na superfície da água’.	35- O virmidão é um bucado de xâgó , é pra qualquer tipo de pexi , quando ele tá iscuro . Quando ele bóia , suberba assim , ele fica iscuro , ái é virmidão . O virmidão é muito pexi que tá ali , qué dizé , aqui ahenti chama de virmidão . Oje , o virmidão é pra xâgó , antes , dava pra pexi graúdo tamém , mas oje é pra xâgó porque é a quantidade maió (INF. 01, M.D., 68 anos).	CARDUMES SÃO MATIZES DE CORES
VIRA OS GOLPES	‘Comunica a experiência de um conjunto e ou quantidade de peixe que é retirado da rede e disposto na embarcação’.	36- [...] o que se tira primero é os vira os gorpe(?) , corta na redi e vira os gorpe pra dent’ da canoa (INF. 02, C.P.N., 66 anos).	EFEITO PELA CAUSA

A MARÉ VAI TORCER DE ENCHENTE

Essa expressão idiomática faz referência à *maré* como elemento de personificação e como processo metonímico CONTINENTE PELO CONTEÚDO. Demonstra a imagem para a *maré* enquanto ascendente e ou o momento de elevação. Esse “torcer de enchente” diz respeito ao instante em que a *maré* se eleva, quer dizer, período de *maré* de enchente. Na compreensão do pescador, a *maré* se retorce para aumentar a quantidade de líquido. Constitui-se uma multiplicidade de sentidos em que esse “torcer de enchente” para a *maré* pode fazer parte de

¹¹ Os sublinhados são palavras com teor de Eis.

domínios como o de Futebol (Ex.: *Torcer* para o Flamengo); o de Vestuário (Ex.: Torcer a roupa); o de Corpo Humano (Ex.: Torcer o nariz). Evoca, simultaneamente, força física, experiências motora e corpórea.

O DIA BOTANDO BARRA

É uma expressão fraseológica idiomática e não literal simples. Experimenta tanto o primeiro momento em que o pescador inicia a atividade da pesca, quanto a demarcação do horário preciso de lançar a rede, isto é, o momento do dia em que o pescador tem certeza da garantia do pescado que é na madrugada. *O dia botando barra* quer dizer madrugada, ou seja, amanhecer, quando aparece a barra, i.e., as nuvens no horizonte. A finalidade dessa expressão não é simplesmente projetar o horário da madrugada, mas representa um horário que não é cronológico, talvez seja referente à metáfora do tempo movente, e a do tempo psicológico. Mas é uma referência que só é compreendida por aquele que a experimenta. As expressões metafóricas que são englobadas por *o dia botando barra* são: “[...] é madrugada; três ora; é a ora que ahenti vem resá redi; o pexi bate mais na redi [...]”. O homem do mar experimenta a ação de madrugar o dia, “nacer do dia”, e a consequência dessa ação é percebida como começo, início de se pescar e certeza de resultado satisfatório. É possível haver referência com a metáfora do nascimento, da vida, do tempo como início da pesca, e de garantia de pescado.

VIRAR OS GOLPES

Esta fraseologia¹² funciona como metonímia do tipo EFEITO PELA CAUSA, em que o PR (ponto de referência) diz respeito à ação realizada pelo pescador, e a ZA (zona ativa), o pescado. Faz referência ao pescado no momento em que este é retirado da rede e acomodado na embarcação, representando a ideia do pescado e do movimento que o homem da pesca faz para acomodar o que se pescou. O pescador ao pronunciar “vira os gorpe”, quer comunicar a experiência de um conjunto e ou quantidade de peixe que é retirado da rede e disposto na embarcação.

¹²Lakoff e Turner (1989) denominam as fraseologias como metáforas de nível genérico, e permitem entender uma categoria de situações como um todo em termos de uma situação particular (LIMA, FELTES, MACEDO, 2008; LAKOFF; TURNER, 1989).

10. Considerações

Diante de alguns exemplos é provável que os pescadores da comunidade de Baiacu-Vera Cruz-Bahia demonstrem a máxima de Lakoff e Johnson ([1980]; 2002; 1999; 2008), a de que é possível ver além das “verdades” de nossa cultura. Observa-se que, em linguagem de especialidade da pesca, se distinguem principalmente expressões idiomáticas, contendo as seguintes categorias: **a)** Roupas (exemplos: A maré vai torcer de enchente; Ferrar o pano); **b)** Nomes dos animais (Exemplo: Galinha arpepiada); **c)** Partes do corpo humano (Exemplos: Cabeça d’água; Descer mão pra dentro); **d)** Cores (Exemplos: Fusca; Vermidão [vermelho]; Escuro); **e)** Profissional (Exemplo: Embarcação faz carreira; Dote); **f)** Com referência aos elementos da natureza (Exemplos: A maré vai [...]; Água mar; Barra vento; Chame água; Cabeça d’ água; Fusca; O dia botando barra; Soaera; Reversa); **g)** Velocidade de ação (Exemplo: Andar apopado; Chame água; Descer mão pra dentro; Embarcação faz carreira; Escaciar); **h)** Artefatos (Exemplos: Puxar de corda; Rede); **i)** Trabalhos manuais (Exemplo: Descer mão pra dentro; Ferrar o pano; Na bruta), entre outras, quer dizer, há também os campos de esporte, de aprendizagem, marítimo, de ferramenta, de objeto, de cor, de ave, de fenômeno atmosférico, de tempo, sinestesia, de geometria. A maioria das categorias é atribuível a atividades e práticas desenvolvidas e estabelecidas culturalmente e baseadas na interação social dos seres humanos e dos conceitos espaciais, atividades corporais e habilidades de percepção. As EIs que aqui serviram de análise para o presente capítulo contribuem para comprovar como construções das características de uma língua ou ainda como termos, frases ou expressões dessa língua representam sentido geral e metafórico, que não é literal. Na linha de raciocínio de Lakoff e Johnson (2002 [1980], p.119;121), equivale a ideia de:

[...] ‘fórmulas do discurso’, ou ‘expressões idiomáticas’, ou ‘itens lexicais fraseológicos’, que funcionam de inúmeras maneiras como se fossem palavras únicas; e a língua possui milhares delas [...] cada conjunto de itens lexicais fraseológicos está estruturado de forma coerente por meio de um único conceito metafórico. [...] A estrutura metafórica dos conceitos é necessariamente parcial e reflete-se no léxico da linguagem, inclusive no léxico fraseológico, que abriga expressões de forma fixa [...] (LAKOFF; JOHNSON 2002 [1980], p.119;121).

Lakoff e Johnson (2002 [1980]) apontam que é possível valer-se das EIs para falar de conceitos definidos metaforicamente. Assim, pode-se presumir que os exemplos retirados das expressões metafóricas do domínio de especialidade da pesca em Baiacu-Vera Cruz-Bahia apresentam tanto as metáforas conceptuais convencionais (ontológicas, orientacionais,

estruturais) quanto as expressões fraseológicas. Mas perceber até que ponto se concretiza ou abstratiza exige a compreensão dos processos metafóricos e metonímicos que deles fazem parte, pressupõe uma situação de contato entre os dois processos conceptuais. A maioria dos conceitos representados no vocabulário dos pescadores são naturalmente adquiridos em conexão direta com a experiência. Muito das características dos nomes são associadas a coisas, objetos, entidades, experiências e cultura. Daí resulta a atitude metafórica em relação às expressões, que são ligadas e subordinadas à ação. Ou, como diriam os cognitivistas, “são experiências físicas diretas”.

Referências bibliográficas

BATORÉO, H. J. Language typology and semantic primitive of space: evidence from European Portuguese. **Actas do 1º Encontro Internacional de Linguística Cognitiva**. VILELA, M.; SILVA, F. (Org.). Faculdade de Letras do Porto: Tipografia Nunes, 1998. p. 33-47.

_____. **Expressão do espaço no português europeu**: contributo psicolinguístico para o estudo da linguagem e cognição. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

_____. Protótipo em linguística cognitiva: o exemplo do protótipo espacial. **Actas/Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**, 15, Braga: Faro, 2000. v 1, p. 161-176.

_____. Léxico e cognição (Mesa redonda). In: **I Congresso Internacional de estudos do léxico**. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 17 a 20 abr. 2011.

_____. De ‘mão aberta’: como podemos ficar a conhecer melhor o mundo da flora? Nomes populares de plantas com ‘mão’ no Português Europeu. (Comunicação). **IV Congresso Internacional sobre Metáfora na linguagem e no pensamento**, 2011, Programação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Out. 2011, p.81-2.

_____; CASADINHO, M. Botar as mãos na massa? Estudo cognitivo da produtividade lexical do verbo ‘botar’ no PE e PB. Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. MARÇALO, M. J. *et al.* (ed.). Universidade de Évora Novas fronteiras? **Estudo contrastivo da produtividade lexical e padrões de formação de palavras em PB e PE sob a ótica da linguística cognitiva**, 2010. p. 37-55.

DUQUE, P. H.; COSTA, M. A. **Linguística cognitiva**: em uma busca de uma arquitetura de linguagem compatível com modelos de armazenamento e categorização de experiências. Natal/RN: EDUFRN: Editora da UFRN, 2012.

DEIGNAN, A.. Corpus linguistics and metaphor. In: GIBBS JR., R. W. **The cambridge handbook of metaphor and thought**. New York: Cambridge University Press. 2008, p.280-294.

FARIAS, E. M. P.; LIMA, P. L. C. Metaphor and foreign language teaching. In: **D.E.L.T.A.** Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada.v.26, nº especial, 2010. Metaphor and Cognition (Metáfora e Cognição). ISSN 0102-445. São Paulo: Editora EDUC, Editora da PUC São Paulo, p.453-478.

FARIA HUB, I. *et al.* Expressões idiomáticas, metáforas, emoções, sentidos figurados e sujeitos experienciadores. In: FARIA, I. H. *et al.* (Org.). **Lindley Cintra: homenagem ao homem, ao mestre e ao cidadão.** Lisboa: Edições Cosmos e Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1999, p.377-402.

FINATTO, M. J. B.. Reconhecimento da metaforização em linguagens técnicas e científicas: desafios e perspectivas. In: **Organon**, Metáfora em perspectiva, n. 43, Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v.21 n. 43; 2007, p.119-127, ISSN 0102-6267.

GRUPO PRAGGLEJAZ. PIM: um método para identificar palavras usadas metaforicamente no discurso. Trad. Dalby Dienstbach Hubert. In: **Cadernos de Tradução: Linguística Cognitiva.** SIQUEIRA, M. (Org.). n. 25,jul/dez-2009 Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2ª reimpressão, n. 25; 2009, p.77-120, ISSN 1807-9873.

KRIEGER, M. da G.; FINATTO, M. J. B. **Introdução à terminologia: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2004.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by.** Chicago: Chicago University Press, 1980, 242 p.

_____. **Metáforas da vida cotidiana.** Trad. Grupo de estudos da indeterminação e da metáfora (GEIM) sob coord. de Mara Sophia Zanotto e Vera Maluf. Campinas: Mercado de Letras: Educ. 2002, 254 p.

LAKOFF, G. The neural theory of metaphor. In: GIBBS JR., R. W. **The cambridge handbook of metaphor and thought.** New York: Cambridge University Press, 2008, p. 17-38. _____. **More than cool reason: a field guide to poetic metaphor.** Disponível em: <<http://www.amazon.com/More-than-Cool-Reason-Metaphor/dp/0226468127>>. Acesso em 23.11.2013.

_____. How brains think. In: **4th International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics.** Sarajevo: Academic Leave a comment , maio, 7 de 2014. Disponível em:<<http://georgelakoff.com/blog/>>. Acesso em 23 maio de 2014.

MOREIRA, C. **As denominações para os pescadores e os apetrechos de pesca na comunidade de Baiacu/Vera Cruz/Ba.** 2010. 384 f.:il Inclui anexos. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística. Área de Concentração: Linguística Histórica) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, São Paulo, Salvador, 2010.

OLIVEIRA, I. Métaphore et terminologie. In: _____. **Nature et fonctions de la métaphore en science** : l'exemple de la cardiologie. Avant-propos de Philippe Thoiron. Postface de Teresa Lino. Paris: L'Harmattan, 2009, p.27-57.

ROSCH, E. **Cognition and Categorization**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 1978, 328 p.

SANROMÁN, Á. I. Contexto e informação enciclopédica no dicionário. In: SANROMÁN, Á. I. **A unidade lexicográfica: palavras, colocações, frasesmas, pragmatemas**. Braga: Centro de Estudos Humanísticos - Universidade do Minho, 2001, p. 205-272.

SILVA, A. S. da. A linguística cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. In: **Revista Portuguesa de humanidades**, v.I (1-2).Universidade Católica-Faculdade de Filosofia de Braga, 1997, p.59;101, ISSN: 1808-3498.

_____. O poder cognitivo da metáfora e da metonímia. **Revista Portuguesa de Humanidades**, VII, 2003, p. 13-75, ISSN: 1808-3498.

_____. Protótipos, metáforas e frames: novas tendências da semântica cognitiva como modelo maximalista e contextualizante do significado (Conferência). In: **60º Seminário do GEL** (Grupo de estudos linguísticos de São Paulo). Universidade de São Paulo-Campus Butantã: São Paulo,04,05, 06 de julho de 2012.

SIQUEIRA, M. *et al.*. Identificação de metáforas em uma obra terminográfica: definição de critérios e análise de casos. In: **Organon**, Metáfora em perspectiva, n. 43, Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v.21 n. 43; 2007, p.181-195, ISSN 0102-6267.

TEIXEIRA, J. de S. Modelos cognitivos e orientação intrínseca dos objectos. **Actas do 1º Encontro Internacional de Linguística Cognitiva**. VILELA, M.; SILVA, F. (Org.). Faculdade de Letras do Porto: Tipografia Nunes, Ldda. 1998, p.269-288.

_____. **A verbalização do espaço**: modelos mentais de frente/trás.2001. 527 f.: il.(Tese). Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho (Colecção Poliedro): Braga, 2001.

_____. Metaphors, We Live By: Metáfora, verdade e mentira nas línguas naturais. In: **Revista Galega de Filoloxía**, nº 14/2013, Universidade da Corunha (Espanha), p.201-225.

Artigo recebido em: 28.02.2014

Artigo aprovado em: 30.05.2014

A catáfora nos títulos de textos jornalísticos

Cataphora in titles of the journalistic texts

Maria José da Silva Fernandes*

RESUMO: Neste trabalho, apresentamos parte de resultados obtidos em pesquisa sobre a referenciação catafórica. Entre algumas constatações dessa pesquisa, está a de que a catáfora é utilizada nos títulos como estratégia para despertar a atenção do leitor, já que faz com que ele continue a leitura do texto. Neste artigo, apresentamos essa parte da análise, ou seja, o que se refere aos títulos de textos e, tendo em vista a grande ocorrência da catáfora, nessa parte dos textos jornalísticos, propomos que os títulos sejam analisados, no ensino de língua portuguesa, dentro de uma abordagem mais discursiva, e não apenas como parte da estrutura do gênero notícia (e de outros gêneros), como geralmente é feita em alguns livros didáticos (quando fazem). Embasamos nosso trabalho em Halliday & Hasan (1989), Coracini (1988) Guimarães (2006), Koch & Elias (2010). Uma abordagem assim, como a que propomos, está amparada pelos CBCs e pelos PCNs, já que esses documentos recomendam que os alunos, ao longo de sua formação, devem construir habilidades e conhecimentos que os capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos, e ainda que devem ser orientados para compreender o funcionamento do texto.

PALAVRAS-CHAVE: Títulos. Catáfora. Referenciação.

ABSTRACT: In this paper we present part of the results from a study on cataphoric referenciation. Among some findings, we noted cataphora is used in titles as a strategy to catching the reader's attention and it makes the reader to continue the text reading. In this article, we present this part of the analysis, which refers to titles of the texts. In view of many occurrences of the cataphora in titles of the journalistic texts, we propose that the titles be analyzed, in Portuguese language teaching, within a more discursive approach, and not just as part of the structure of the news genre (and other genres), as it is usually done in some text books. We based our research in Halliday & Hasan (1989), Coracini (1988) Guimarães (2006), Koch & Elias (2010). We suggest that this approach is supported by the CBCs and PCNs. These documents recommend that throughout students education, they build skills and knowledge that enable them to reflect on the uses of language. In this sense, the analysis of the processes and strategies of meaning production, as well as resources to attract the reader's attention, cannot be excluded from the approaches in the classrooms.

KEYWORDS: Journalistic titles. Cataphora. Referenciation.

* A autora é Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

A pesquisa foi realizada no Curso Mestrado em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob orientação da Profª Dra. Luisa Helena Borges Finotti. Nessa pesquisa, analisamos a ocorrência da catáfora em 193 textos jornalísticos, extraídos do jornal Folha de São Paulo e Revista Veja. A Dissertação, A Referenciação catafórica: uma proposta de categorização e análise, foi defendida em 29.10.2010 e está disponível em <http://hdl.handle.net/123456789/2241>.

1. Introdução

Neste trabalho, apresentamos e discutimos parte dos resultados obtidos em pesquisa realizada no curso de Mestrado em estudos Linguísticos, sobre a catáfora. Entre outras constatações, verificamos, com essa pesquisa, que a catáfora é muito utilizada nos títulos de textos jornalísticos.

Tendo em vista o grande número dessas ocorrências, acreditamos que o uso da catáfora em títulos de textos pode ser tomado como objeto de análise e/ou estudo no ensino, já que, em nosso entendimento, é uma das estratégias utilizada pelo produtor do texto para despertar o interesse do leitor.

Neste trabalho, além de apresentarmos e discutirmos os dados da pesquisa, em relação aos títulos dos textos, apresentamos também uma proposta pedagógica que pode ser desenvolvida em sala de aula, com alunos do Ensino Médio, com o objetivo de possibilitar que eles reflitam sobre as estratégias habituais que os produtores de gêneros jornalísticos têm utilizado para desenvolver seus textos.

Esclarecemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem a ampliação dos conhecimentos dos alunos para agirem em práticas letradas de prestígio. Em nosso entendimento, isso inclui, também, o trabalho sistemático com textos jornalísticos.

Também os Conteúdos Básicos Comuns (CBC)¹, que expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina, indicando as habilidades e competências que o aluno não pode deixar de desenvolver, nas diretrizes para o ensino da Língua Portuguesa, abordam a importância de os conteúdos dos currículos e programas, assim como as práticas de ensino, serem escolhidos em função das competências e habilidades que devem ser adquiridas e desenvolvidas, em relação ao uso da língua e da reflexão sobre esse uso.

Esses documentos recomendam também que as práticas pedagógicas de compreensão e produção devem dar preferência a textos reais dos gêneros em circulação na sociedade. Assim, ao levarmos para sala de aula os textos publicados em jornais e revistas e analisarmos com os alunos os recursos utilizados pelos produtores, estamos garantindo que os estudantes tenham contato com uma diversidade de textos e possam expandir as possibilidades de uso da língua.

Em relação ao *corpus* da pesquisa, esclarecemos que é composto de 193 textos jornalísticos, extraídos do jornal *Folha de São Paulo* e da Revista *Veja*. Encontramos 80

¹ Proposta Curricular da Secretaria de Educação de Minas Gerais

ocorrências catafóricas nos títulos, 171 no corpo do texto e 9 nos subtítulos. Neste artigo, como já dissemos, enfocamos as ocorrências nos títulos dos textos.

O referencial teórico adotado nesse estudo são os pressupostos da Linguística Textual, especialmente os que se referem à coesão, Halliday & Hasan (1976), os estudos sobre os títulos de textos de Guimarães (2006) e Coracini (1988).

Acreditamos que este trabalho é relevante para nossa área de pesquisa, a Linguística Textual, visto que contribui para os estudos sobre a catáfora, especialmente em relação às ocorrências nos títulos de textos.

2. A catáfora

Iniciamos este item afirmando, segundo Halliday & Hasan, que as relações coesivas de um texto são importantes para promover textura e que “a coesão é afetada não apenas pela presença do referente, mas pela relação estabelecida entre esse referente e a forma remissiva.” (HALLIDAY & HASAN, 1976, p.2). Ou seja, a interpretação de um elemento do texto é dependente de outro, um pressupõe o outro no sentido que sua decodificação só é alcançada a partir dele.

Nesse sentido, se o referente vier após a forma remissiva, haverá o que os autores denominam de catáfora. Geralmente quando há catáfora, essa é assinalada na escrita com dois pontos – sinal de pontuação que objetiva unir duas partes da sentença em uma.

O dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) traz para a palavra catáfora, em relação aos estudos linguísticos, as seguintes informações:

Catáfora *s. f.* 1 GRAM LING uso de um termo ou locução ao final de uma frase para especificar o sentido de outro termo ou locução anteriormente expresso (p. ex.: *A noite resumiu-se nisto: comer, beber e conversar*) [No texto, tem função catafórica ger. o que se segue a uma pergunta, e tb. expressões como, *p. ex., isto é, ou seja, a saber* etc., e, na escrita, o que vem após os dois-pontos.] [...]

ETIM. gr. *kataphorá*, *âs* ‘ato de lançar de cima para baixo, donde queda, descida; ... prov. pelo lat. tar. *cataphora*; o voc. é us. em LING em contraste com *anáfora* e o emprego advém de noções como ‘levar adiante, para frente’; cp. ing. *cataphora* (1976) LING ‘id’, form. de *cata* + (ana)*phora*; ver *cata-* e *-fora*. (HOUAISS; VILLAR, 2001, p.649)

Como podemos perceber, essa definição de catáfora não corresponde à definição por nós adotada, visto que ela apresenta vários equívocos, principalmente no que diz respeito a determinar o local da frase em que ocorre a catáfora e até ao que é chamado de catáfora. O que

o referido dicionário chamou de catáfora (*comer, beber e conversar*), chamamos de referente textual e chamamos de forma remissiva o elemento catafórico que nos remete ao referente textual, ou seja, a forma remissiva do exemplo citado pelo dicionário é o pronome *nisto* (em + isto).

A noção de forma remissiva ou elemento catafórico (também chamada de item coesivo ou forma referencial por alguns estudiosos), diz respeito ao fato de um elemento linguístico (pronome ou expressão) remeter a outro.

Portanto, a catáfora é um tipo de referência endofórica, ou seja, um tipo de referência interna ao texto, em que o referente é designado ou inferível depois da atualização da forma remissiva, fazendo com que o leitor, na procura por esse referente, dirija sua atenção para a continuidade do texto.

Percebemos que em dicionários e gramáticas, os autores, ao falarem da catáfora, limitam-se a dizer que a referência é endofórica e que o referente vem após o item coesivo. Abaixo seguem dois exemplos dessas abordagens:

- (1) Cumpri todas as promessas, menos esta: a de praticar atividades físicas durante as férias. (exemplo construído)
- (2) Só lhe posso dizer isto: neste mundo nada somos.

Nesses exemplos, os pronomes demonstrativos *esta* e *isto* estão sendo usados cataforicamente, visto que se referem ao que vem a seguir (a promessa de praticar atividades físicas durante as férias e a afirmação de que neste mundo nada somos).

O uso catafórico dos pronomes demonstrativos *este(s)*, *esta(s)* e *isto* é bastante comum, principalmente, porque algumas gramáticas tradicionais recomendam o uso desses pronomes para se referir ao que se vai dizer.

Essas mesmas gramáticas recomendam em relação ao que já mencionamos anteriormente no texto, o uso dos pronomes *esse(s)*, *essa(s)* e *isso*. Vejamos:

- (3) Canetas, lápis e gizos: foram essas as mercadorias que chegaram.
- (4) Natação, equitação e vólibol [sic]: são essas as modalidades de esporte que aqui se praticam.
- (5) Fugir aos problemas? Isso não é de meu feitio.²

² Os exemplos 2, 3, 4 e 5 foram extraídos de SACCONI, L.A. **Gramática Essencial Ilustrada**, 18. ed. São Paulo: Atual, 1999. p. 174 - 175.

Com esta pesquisa, verificamos que não somente os pronomes demonstrativos *este(s)*, *esta(s)* e *isto* são usados cataforicamente, ou seja, os pronomes *esse(s)*, *essa(s)* e *isso* e até *aquela(s)*, *aquela(s)* e *aquilo* podem também ser usados como catafóricos, o que mostra que os falantes, mesmo na escrita com registro formal, nem sempre atendem às recomendações da gramática normativa.

Uma das exceções em relação à recomendação de uso dos pronomes demonstrativos é a do gramático Evanildo Bechara que afirma: “no discurso, quando o falante deseja fazer menção ao que ele acabou de narrar (anáfora) ou ao que vai narrar (catáfora), emprega *este* (e flexões)” (BECHARA 2006, p. 158) e exemplifica:

Entrou Calisto na sala um pouco mais tarde que o costume, porque fora vestir-se de calça mais cordata em cor e feitio. Não me acoimem de arquivista de insignificâncias. *Este* pormenor (isto é: o pormenor a que fiz referência) das calças prende mui intimamente com o cataclismo que passa no coração de Barbuda.” [CBr]

“Se não existisse Ifigênia... acudiu Calisto. Já *este* nome (i.e.: o nome que proferi) me soava docemente quando, na minha mocidade, pela angústia da filha de Agamenão, cujo sacrificio o oráculo de Áulida desmandava.

— Ah, também eu conheço *essas* angústias (i.e.: aquelas a que se refere) da tragédia de Racine. [CBr] (BECHARA 2006, p. 158)

Em relação à noção de espaço dos demonstrativos referidos, Bechara afirma que “estas expressões não se separam por linhas rigorosas de demarcação” (BECHARA 2006, p. 157). Por isso, segundo ele, há exemplos de bons escritores que contrariam os princípios examinados.

Diferentemente de outros gramáticos, este estudioso reconhece que há situações embaraçosas em relação ao emprego do demonstrativo anafórico ou catafórico. Ele comenta alguns casos como, por exemplo, o que ocorre “nas referências a enunciados anteriores que envolvem afastamento da 1ª pessoa ou ao tempo em que se fala” (BECHARA, 2006, p.159). Segundo ele, nestas situações, prevalece, em geral, a preferência para nossas próprias palavras, ou seja, aparece, assim, o pronome *este* (e flexões) em lugar de *esse* (e flexões).

Continuando nossas reflexões sobre a catáfora, examinemos um trecho extraído de uma matéria publicada na Revista Veja de 27/10/1999:

(6) Onde tudo começou

Descobertas arqueológicas revelam a importância da civilização egípcia para o Ocidente e a egiptomania volta à moda

Eliana Simonetti

O pronome indefinido *tudo* do título do texto é um elemento catafórico, tendo em vista que só saberemos a que ele se refere (o que é que começou) se dermos continuidade à leitura do texto, ou seja, parece-nos que é uma forma de *encapsulamento* do todo que vai ser narrado a seguir.

Para Cavalcante (2003 apud CUNHA LIMA, 2004, p. 91), o vocábulo encapsular “consiste em resumir proposições, empacotando-as numa expressão referencial [...]”. Essa autora, ao falar do encapsulamento, refere-se à anáfora. Pensamos, porém, que tal termo pode servir também aos estudos da catáfora, visto que o referente não está localizado em apenas um item lexical ou elemento linguístico, mas no todo que será narrado. É isso que ocorre no exemplo 6, com o pronome indefinido *tudo*. Parece-nos que com esse pronome faz-se um encapsulamento de todas as informações que aparecerão na parte subsequente do texto.

O uso catafórico parece ser bastante comum em títulos de matérias jornalísticas, em títulos de livros, sinopses de filmes e em algumas narrativas. Ao folhearmos um jornal, por exemplo, é comum encontrarmos títulos (manchetes) como a apresentada a seguir, extraída do jornal Folha de São Paulo, de 04/07/2008:

(7) Olha ele aí

Quando cheguei ao Palácio do Planalto, **o famoso Dragão da Inflação** estava no gabinete presidencial, refestelado na larga cadeira de couro vermelho, com “olhos de tigre e corpo de serpente”. (grifo nosso)

Esse fragmento é parte de texto publicado na coluna dos editoriais, gêneros da ordem do argumentar, de acordo com a proposta de agrupamentos de Schneuwly & Dolz (2004). Ao lermos a manchete, não podemos nem imaginar a que esse “ele” está se referindo, podendo ser um objeto, um animal ou uma pessoa do sexo masculino. É preciso ler todo o texto ou parte dele, para entendermos o sentido do “ele”. No texto em questão, cujo autor é José Sarney, o pronome pessoal do caso reto, *ele*, refere-se, na verdade, *ao famoso dragão da Inflação*.

Ressaltamos que Milner (2003, p.111), ao refletir sobre a referência e correferência, especialmente no que diz respeito à anáfora, fala da referência real e da referência virtual. Ele afirma que as unidades dotadas de referência real são de dois tipos:

[...] de um lado, os grupos nominais constituídos de unidades lexicais; de outro, os pronomes. Os primeiros, pelo simples fato de conterem unidades lexicais particulares, têm uma referência virtual própria, composta, podendo ser seguida de modos diversos, das referências virtuais de cada unidade lexical particular. Os segundos, pondo de lado os pronomes de diálogo, ligados à enunciação, não têm referência virtual própria. Eles são, todavia, dotados de uma referência real: a única dificuldade é que, por si mesmo, eles não

permitem determinar a que condições deve responder um segmento da realidade para constituir essa referência real.

Essa citação reforça a análise do exemplo (7), visto que o pronome “ele” tomado isoladamente carece de referência virtual; tem referência real, mas é indeterminável se levarmos em conta somente o título do texto.

Reproduzimos, abaixo, para exemplificação, o primeiro parágrafo de outro texto também publicado na página dos editoriais da Folha de São Paulo de 09/04/2008, cujo título é *Chacrinha a bordo*, de Ruy Castro:

(8) RIO DE JANEIRO – Pronto. As operadoras venceram e eles, finalmente, chegaram ao último reduto: o interior dos aviões. Refiro-me **aos telefones celulares**. Os jornais deram ontem: o uso dos celulares foi liberado durante os vôos no espaço aéreo europeu. Com isso, podemos apostar que, em breve, a novidade se estenderá também ao nosso lindo céu azul. (grifo nosso)

Nesse exemplo, mais uma vez, o pronome pessoal “eles” é atualizado no início do texto, sem menção prévia de um antecedente. É preciso, portanto, continuar a leitura para sabermos de quem ou de que o autor está falando. Descobrimos, então, que se trata dos telefones celulares. Entendemos que a catáfora, nessa situação, tem um objetivo a mais do que apenas referenciar, como já dissemos anteriormente, pois se o autor do texto, ao invés de usar “eles”, usasse os *telefones celulares*, teria um outro efeito. Pensamos que esse uso é proposital, um recurso linguístico para prender a atenção do leitor, fazer com que ele leia o texto, mesmo que seja por curiosidade.

Bentes (2001), ao discutir o uso do pronome *eles* em situação semelhante, afirma que o locutor inicia o texto com uma estratégia de suspense. No título do texto analisado pela pesquisadora, *Quem são eles*, o locutor anuncia que falará sobre algumas pessoas, mas não as identifica de imediato. Assim, o pronome “eles” é mobilizado para iniciar a construção do referente textual.

No texto, *Chacrinha a bordo*, o locutor também mobiliza o pronome *eles*, não no título, mas na primeira oração do texto. Assim como Bentes, cremos que, ao usar uma estratégia diferente para iniciar o texto, ou seja, não introduzindo o referente textual por meio de expressões nominais definidas (os telefones celulares), o editorialista está utilizando o recurso da pronominalização como uma estratégia diferente para prender a atenção do leitor, uma forma de fazer suspense. Concordamos com Bentes quando ela afirma que esse mecanismo de coesão

referencial não é utilizado ingenuamente, “está a serviço dos objetivos do locutor no momento da produção de seu texto” (BENTES 2001, p. 279).

3. Os títulos de textos

3.1 A relação título e catáfora

Halliday & Hasan afirmam que “the interpretation of an implicit device is said to be exophoric when the source for its interpretation lies outside the co-text and can only be found through an examination of the context”³ (HALLIDAY & HASAN, 1989, p.76). Os autores nos dão um exemplo, pedindo que imaginemos a seguinte situação: uma criança está batendo em algum brinquedo, fazendo, com isso, barulho. Sua mãe, enquanto isso, está tentando se concentrar na escrita de um trabalho. É bem provável que ela dirá à filha: *Stop doing that here. I'm trying to work*⁴. Os autores explicam que nenhum dos elementos linguísticos do referido enunciado pode ser interpretado a não ser pelo contexto da situação. Por isso, trata-se de referência exofórica, presente no contexto extralinguístico.

Nesse sentido, poderíamos pensar que quando um elemento catafórico aparece no título de um texto e não podemos identificar seu referente, seria, então, um caso de referência exofórica. Porém, defendemos que se podemos identificar o referente no próprio texto, a referência é endofórica, visto que não precisamos analisar o contexto da situação, basta, simplesmente, continuarmos a leitura, pois se trata de referência explícita textualmente. Para nós, portanto, o título faz parte do cotexto, não é um elemento extralinguístico ou situacional, mas, muitas vezes, atua como orientador da temática.

Por meio do *corpus*, verificamos que em muitos títulos aparecem os elementos catafóricos, principalmente os pronomes pessoais de 3ª pessoa, singular e plural. Para sabermos a que se referem esses pronomes usados cataforicamente, faz-se necessário continuarmos a leitura do texto, já que apenas pelo título não conseguiremos identificar o referente correspondente ao elemento catafórico. A seguir um exemplo, extraído do jornal Folha de São Paulo de 15/12/2008, dessa situação:

(9) Ela ainda não veio

“Sempre tive **menstruação regular**, já que tomo pílula há cinco anos. Mas, neste mês, ela ainda não veio. Sei que passei o mês todo muito nervosa, emagreci quase

³ A interpretação de um mecanismo implícito é chamado de exofórico quando o recurso para sua interpretação fica fora do cotexto e somente pode ser encontrado por meio de um exame do contexto.

⁴ Pare com isso. Eu estou tentando trabalhar. (Tradução nossa)

cinco quilos porque não comia e estou com anemia. Comecei a tomar vitaminas para estresse e remédio para micose. Será que isso influenciou? O que posso fazer?”

No título *Ela ainda não veio* aparece o pronome pessoal de 3ª pessoa do singular, *ela*. À primeira vista, talvez pensemos que o pronome se refira a uma pessoa do sexo feminino. Porém, com a leitura do texto, percebemos que o pronome *ela* se refere à menstruação, pois é a menstruação que ainda não veio. Ou seja, temos nesse título o uso de um pronome catafórico, que nos remete a algo que virá em seguida. Interessante observar, nesse exemplo, que nessa mesma oração, já no cotexto, “Mas, neste mês, ela ainda não veio”, o pronome *ela* já não está empregado catafóricamente, visto que, por meio do período anterior, sabemos que se refere à menstruação, portanto, há uma anáfora.

Outro uso, também nos títulos, nos chama a atenção. Encontramos principalmente nos textos extraídos da revista *Veja*, a seguinte situação: há o emprego de um pronome pessoal catafórico, mas aparece também, ao lado, embaixo ou acima do texto, o elemento não-verbal, ou seja, uma foto ou uma ilustração/imagem que nos ajuda a identificar a quem ou a que o elemento catafórico se refere. Vejamos um exemplo extraído da revista *Veja*, de 23/07/2008:

(10)



Ele ainda é o quarto mais querido

Quanto deve estar valendo a imagem de Ronaldo Fenômeno barrigudo e fumando para as empresas que o têm como garoto-propaganda, como AmBev, TIM e Nike? Ainda não se sabe exatamente o efeito que o desleixo do Fenômeno terá na avaliação que os brasileiros fazem dele. Mas o fato é: ele ainda vai ter de fazer muita bobagem para detonar totalmente sua imagem. Duvida? Uma pesquisa realizada em fevereiro pela TNS Sport apontava Ronaldo como o jogador de futebol preferido de 3,6% dos entrevistados. A mesma pergunta foi feita no mês passado – depois, portanto, das fenomenais aventuras com os travestis. E então 5,7% responderam “Ronaldo”, o quarto mais votado, atrás apenas de Ronaldinho Gaúcho, Kaká e Robinho.

Ronaldo: gastando o prestígio adquirido

TV GLÓRIEFE

Figura 1. Texto revista *Veja*.

Nesse texto, o elemento catafórico é o pronome pessoal *ele*. É provável que a maioria dos leitores de *Veja* já saiba a quem o pronome se refere, mesmo sem continuar a leitura do texto, visto que, ao lado, aparece a foto do famoso jogador de futebol, Ronaldo. A imagem, nesse caso, talvez bastasse para que a maioria dos leitores tivesse certeza sobre a quem o pronome se refere. Mas a curiosidade em relação à pessoa retratada e o que vai ser dito sobre ela, faz com o leitor prossiga a leitura do texto. O emprego do pronome *ele*, nesse exemplo, é catafórico e a função da imagem pode ser a de auxiliar na compreensão imediata da informação veiculada no título, visto que os leitores, ou pelo menos alguns, podem associar o elemento linguístico, nesse caso o pronome pessoal *ele*, à imagem que acompanha o texto.

Também é comum encontrarmos usos semelhantes, com personalidades menos conhecidas, pelos menos em determinadas regiões do nosso país. Observemos o exemplo a seguir, extraído da revista *Veja*, de 01/10/2008:

(11)



EU SOU VOCÊ AMANHÃ As candidatas têm perfil parecido. Manuela d'Ávila (ao lado) é do PCdoB, o partido que lançou a bela e petista Maria do Rosário

Elas contra ele

Três mulheres enfrentam Fogaça em Porto Alegre

ELEIÇÕES MUNICIPAIS 2008 CONFIRMA

No primeiro turno, a verdadeira refrega em Porto Alegre se dá no campo feminino. Três candidatas de perfil semelhante disputam uma vaga no segundo turno contra o prefeito José Fogaça, do PMDB, à frente nas pesquisas. Elas são esquerdistas, deputadas e reverenciadas como musas de sua agremiação. A bela Maria do Rosário, do PT, está em segundo lugar, empatada com Manuela d'Ávila, uma espécie de Maria do Rosário catorze anos mais nova. Como a petista, Manuela ganhou fama no movimento estudantil e obteve seu primeiro mandato de vereadora pelo PCdoB. A diferença

é que Maria do Rosário trocou de partido depois que foi eleita. Manuela continua lá, mas adotou um comunismo desbotado. Até na bandeira. Em vez do clássico pavilhão, seus correligionários usam um lilás. Em quarto lugar está Luciana Genro, do PSOL, que fez escova e caprichou na maquiagem. Um de seus cabos eleitorais é o delegado Protógenes Queiroz, aquele mesmo, da grampolândia. Nesta fase da campanha, as três se atacam mutuamente e deixam Fogaça de lado. No segundo turno, o jogo mudará. Elas devem se unir e centrar sua artilharia no prefeito. Se Maria do Rosário ou Manuela forem para o segundo turno, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva aportará em Porto Alegre e tornará a vida de Fogaça ainda mais difícil. As simulações de agosto já mostravam o prefeito em empate técnico com ambas as opositoras no próximo round. ■

IGOR PAULIN

Figura 2. Texto revista *Veja*.

Nesse texto, temos os pronomes pessoais *elas* e *ele*, usados cataforicamente. Para alguns leitores, é provável que as fotos que acompanham o texto não sejam suficientes para identificar quem são as pessoas referidas com os pronomes. Nesse caso, a situação é diferente da arrolada no exemplo anterior, já que as pessoas envolvidas não são tão conhecidas e famosas como Ronaldo, *o fenômeno*. Pensamos que, nesse exemplo, o interesse do leitor é despertado pelo uso catafórico dos pronomes e continua pelo fato do leitor querer saber quem são as pessoas retratadas e o que será dito sobre elas.

Com a leitura do subtítulo e do restante do texto em questão, ficamos sabendo que o *elas* se refere a Maria do Rosário, do PT, a Manuela d'Ávila, do PCdoB, e a Luciana Genro, do PSOL. Elas eram candidatas à prefeitura, de Porto Alegre-RS à época da publicação desse texto (01/10/2008). O pronome *ele* se refere a José Fogaça, prefeito da cidade e candidato à reeleição, na mesma época. Sem a leitura da parte verbal do texto, fica difícil, para alguns leitores, compreender o título, principalmente, identificar os referentes.

Em outro exemplo, também extraído da revista *Veja*, de 03/09/2008, também notamos a importância da continuação da leitura, para que compreendamos o título adequadamente.

(12)

veja 3 DE SETEMBRO DE 2008

Panorama

Imagem da Semana Holofote ■ SobeDesce ■ Conversa ■ Números ■ Datas ■ Radar ■ Veja Essa



Tomara que ela acerte

Se for primeira-ministra de Israel, Tzipi Livni poderá fazer a paz com vizinhos árabes — ou apertar o botão da guerra com ataque às instalações nucleares do Irã

■ O gesto de Condoleezza Rice, a secretária de Estado americana, parecia dizer: vai com calma. Mas Tzipi Livni, atual ministra das Relações Exteriores de Israel, está com a maior pressa. Quer ser primeira-ministra, e logo. Terá sua chance no próximo dia 17, quando Ehud Olmert deixará o cargo, enxovalhado por envelopes de dinheiro que entravam em seus bolsos via empresário amigo e outras ilicitudes. Livni é a favorita para ganhar a eleição pela liderança do partido majoritário, o Kadima, e formar o novo governo. Caso se torne a primeira mulher no comando desde Golda Meir, poderá caber a ela fazer, por fim, uma paz abrangente, incluindo palestinos, Líbano e Síria. Ou apertar o botão, metafórico mas terrível, de um ataque contra as instalações nucleares do Irã (no cenário mais apocalíptico, o Irã retaliaria com mísseis e Israel responde com uma bomba atômica). Aos 50 anos, casada, dois filhos, vegetariana, fama de honesta e, na descrição de uma amiga, “150 de QI” — o que em Israel pode ser linguagem figurada ou não —, Tzipi Livni tem uma biografia que parece inventada. Com 22 anos, foi ser agente do Mossad. Agente de campo mesmo, baseada em Paris. Depois, estudou direito. Entrou para a política por intermédio do linha-duríssima Ariel Sharon e, com ele, caminhou uns poucos passos em direção ao centro. A mãe de Livni, que como o pai foi militante do Irgun, grupo sionista radical, enfrentou as críticas dos velhos colegas para os quais era anátema devolver territórios aos palestinos, como aconteceu com Gaza. Até morrer, em outubro passado, dizia a única coisa possível para uma mãe judia: “Minha filha tem sempre razão”. Tomara que tenha acertado. ■ **VILMA GRZYNSKI**

CAPA: MONTAGEM COM FOTOS DE PAULO VITALE; AG. STF

veja | 3 DE SETEMBRO, 2008 | 45

Figura 3. Texto revista Veja.

No título, *Tomara que ela acerte*, temos o pronome pessoal *ela* catafórico. Nesse caso, apesar da ilustração, também é necessária a continuação da leitura do texto para que entendamos a quem se refere o pronome *ela*, já que as mulheres da foto provavelmente não sejam conhecidas por todos os leitores. Nesse exemplo, acreditamos que há mais um agravante, como há duas mulheres na ilustração, a qual delas se refere o pronome? Só com a leitura do texto é possível desfazer o impasse. O *ela* se refere a Tzipi Livni, ministra das Relações Exteriores de Israel, à época da publicação do texto.

Por meio desses e de outros textos do *corpus*, constatamos que, muitas vezes, a ilustração que acompanha o texto é praticamente suficiente para identificarmos a que ou a quem o elemento catafórico se refere. Isso ocorre, quando a personalidade referenciada é famosa ou conhecida por uma infinidade de pessoas. Porém, apesar de, às vezes, a imagem ser suficiente, o interesse do leitor continua *em aberto*, visto que ele quer saber o que o texto informa sobre a personalidade. Quando, porém, a pessoa retratada não é tão conhecida, o interesse pode ser despertado, principalmente, pela estratégia que o produtor do texto usa no título. Isso vale não somente para as matérias sobre pessoas, mas também para as que tratam de qualquer assunto. O título, sem dúvida nenhuma, contribui para despertar o interesse do leitor.

Como no *corpus* encontramos uma quantidade expressiva de ocorrência da catáfora em títulos dos textos, isso nos leva a concluir que a referência, por meio da catáfora, também contribui para que o título fique mais interessante, despertando o interesse do leitor.

3.2 O título como estratégia

Elisa Guimarães (2006), em suas considerações sobre as partes do texto e sua integração, afirma que o título é parte componente e importante da mensagem, é um fator estratégico da articulação do texto. Ele pode desempenhar a *função factual e de chamada* e também a *função poética e expressiva*. Seu desempenho é factual, quando, resumindo as linhas fundamentais do texto, passa a desenvolver funções de natureza prática como “substituir a leitura da sinopse; auxiliar na elaboração de trabalhos de indexação, resumo e tradução; ser ponto de partida para a seriação de assuntos de catálogos dicionários; funcionar como roteiro na sequência do texto didático” (GUIMARÃES, 2006, p. 51).

Essa autora lembra o papel fundamental do título no esquema específico de notícias, e destaca as seguintes categorias da superestrutura da notícia: acontecimento principal, história, antecedentes, consequências ou expectativas. Ela explica que no discurso jornalístico, a organização do texto “condiciona-se por um princípio de relevância: os títulos, o cabeçalho e o ordenamento do texto não são cronológicos nem lógicos, mas determinados por um princípio de primazia. – os aspectos mais importantes figurando em primeiro lugar” (GUIMARÃES, 2006, p.51).

Para Guimarães (2006), alguns títulos expressam a macroestrutura. Quando são lidos, orientam a compreensão para a estrutura de relevância na apresentação das notícias. Os títulos

não são, pois, meros artifícios publicitários, mas chaves para a decodificação da mensagem, quando propostos convenientemente.

Em relação aos subtítulos, essa autora explica que eles desempenham um papel análogo ao dos títulos. Eles realçam os elementos de significação do texto e facilitam a retenção do conteúdo, como ocorre no texto de natureza didática.

Elisa Guimarães (2006) afirma que a ancoragem do texto no título pode ser processada por uma ligação anafórica. Nesse caso, o título funciona como lembrete de uma informação conhecida e remete a um elemento anterior, não enunciado no texto, mas que está presente no espírito do leitor.

A autora faz uma observação importante: o título pode estabelecer uma ligação catafórica com aquilo que se segue, induzindo a uma dada leitura do texto. Nesse caso, ele anuncia uma informação a figurar no texto, situação muito frequente, segundo a autora.

Coracini (1988) também faz considerações importantes a respeito do título. Para ela, o título é o lugar privilegiado de manifestação da subjetividade do autor, e que

redigido depois do texto, portanto, anafórico do ponto de vista da produção, o título desempenha, no processo da leitura, uma função eminentemente catafórica e, assim, ao mesmo tempo em que camufla o percurso discursivo, exerce grande influência sobre o leitor, na medida em que funciona como estímulo ou desestímulo à leitura. Nesse sentido podemos afirmar que o título desempenha uma importante função argumentativa; afinal, constitui uma estratégia a serviço das intenções do sujeito enunciativo que pretende influir sobre o leitor, interessá-lo, senão convencê-lo, numa situação real de interlocução. (CORACINI, 1988, p. 167)

Coracini afirma que, do ponto de vista da leitura, o título determina *a priori* o tipo de leitor e de leitura – rápida/lenta, atenta/superficial, afetiva/intelectual – desempenhando uma função pragmática (VIGNER, 1980 apud CORACINI, 1988). O título de uma revista, de um livro, de um filme, de um artigo, além de criar uma situação de comunicação, permite ao enunciativo atingir seu enunciatário, implicando-o pelo assunto (tema) ou pela forma de apresentação.

Segundo ela, há estratégias a serviço das intenções argumentativas do sujeito enunciativo, em relação à criação do título. Um sujeito comunicante tem determinadas intenções, ao se dirigir a um sujeito leitor, que também já terá formulado suas intenções (projetos) de leitura. “O sujeito da comunicação, no desejo de fazer coincidir os dois projetos enunciativos, se servirá de estratégias já convencionadas e aceitas e/ou criará outras” (CORACINI, 1988, p. 167). Essas estratégias dependem da ideia que o sujeito enunciativo faz

da expectativa que o enunciatório tem, quanto ao tema e à forma de abordá-lo. Dependem também do tipo de ideia que o enunciador deseja criar de si próprio no e pelo dizer e também do tipo de leitor que ele quer construir no seu texto.

Assim, o interesse despertado pelo título depende da comunidade interpretativa e do projeto de leitura, do momento e do lugar em que ocorrerá. Mas, sem dúvida,

o título desempenha papel incontestável na decisão do leitor criando suspense, suscitando interrogações, conflitos, dúvida, curiosidade que serão certamente resolvidos no texto (é ao menos o que parece ser sugerido); para tanto, o título deverá não apenas informar sobre o conteúdo da obra ou texto, mas caracterizá-lo sem, no entanto, formulá-lo por completo. (CORACINI, 1988, p.170)

Diante do exposto acerca dos títulos, parece-nos clara a ideia de que o título tem, sim, um cunho argumentativo. O produtor do texto, ao elaborar o título, tem uma intenção e vai utilizar os recursos disponíveis para atingi-la. Um desses recursos, de acordo com o que verificamos por meio de nosso *corpus*, tem sido o emprego da referenciação, por meio da catáfora. Fica evidente que essa estratégia muito contribui para que o título desperte a atenção do leitor, atice sua curiosidade ou mesmo instale a dúvida em seu pensamento. Esse emprego, portanto, repetimos, não é inocente.

Assim como certos autores postulam que alguns recursos retóricos, como o uso de interjeições, determinados sinais de pontuação, recursos gráficos etc., são usados para dar força argumentativa ao discurso, consideramos que o uso da catáfora também tem esse intuito. É claro que não estamos afirmando que todos os usos catafóricos se enquadram nessa situação, porém, sem dúvida, muitos deles têm sido usados com essa intenção.

O texto abaixo, extraído do jornal Folha de São Paulo, de 09/11/2008, ilustra essa situação:

(13) ELA SE ACHA

A modelo Isabella Fiorentino, 31, não era a preferida do SBT, mas levou a vaga de apresentadora do reality “Esquadrão da Moda” porque era a única entre as postulantes que tinha alguma experiência em TV – ela substituiu Ana Hickmann no extinto “Tudo a ver” (Record). Mas Fiorentino está dando trabalho à emissora. Erra muito, o que atrasa as gravações do programa, que ocorrem em locações, como lojas, e no mesmo estúdio de “Casa dos Artistas”. Ela divide o programa com o stylist Arlindo Grund. Na atração, faz comentários sobre o guarda-roupas dos participantes e dá dicas de vestuário. Ainda não há previsão de estréia.

Nesse texto, além da estratégia do uso catafórico, o produtor utiliza uma expressão (gíria) que é conhecida e usada por muitas pessoas: dizer que alguém se acha. Quando se diz que alguém *se acha*, geralmente quer-se dizer que a pessoa é esnobe, se considera melhor do que as outras pessoas etc. Se o leitor conhecer essa expressão, o que é bastante provável, construirá com facilidade o sentido, porém, continuará sem saber quem é que *está se achando*, e, isso, ele só poderá descobrir lendo todo o texto, não ficando somente com a leitura do título.

Koch e Elias (2010) também discutem a importância do título. Elas afirmam que o título é “o primeiro desencadeador de perspectivas sobre o texto, que vai servir de fio condutor para as inferências que o leitor terá de fazer.” (KOCH;ELIAS, 2010, p.90). Essas autoras esclarecem que o título, se for bem dado, prepara o leitor para o que encontrará no texto, ativa na sua memória os conhecimentos necessários para a compreensão do texto, como os *frames* e esquemas, por exemplo, e ainda, permite que o leitor faça previsões e levante hipóteses que serão testadas, confirmadas ou não, na sequência da leitura, já que há títulos despistadores, intencionalmente ou não, como os de produções de publicitários ou humoristas, principalmente.

Acreditamos que o texto seguinte, extraído do nosso *corpus*, publicado na revista *Veja*, de 11/06/2008, ilustra bem a situação apontada por Koch e Elias, no que se refere aos títulos despistadores. O título *O dele é maior que o dela* pode nos levar a imaginar que se refere ao tamanho do salto dos sapatos que Nicolas Sarkozy e Carla Bruni estão usando, se observarmos somente a imagem que acompanha o texto. Porém, com a leitura do texto, verificamos que a expressão *O dele e o dela* refere-se, na verdade, ao ego do casal. Vejamos:

(14)

Gente



O dele é maior que o dela

■ Falamos, claro, do ego (embora o salto dele também seja maior, como se vê na foto à entrada da missa de corpo presente de Yves Saint Laurent). Por causa disso, o presidente **NICOLAS SARKOZY**, todo orgulhoso, permitiu que a mulher, **CARLA BRUNI**, se abrisse. No livro *Carla e Nicolas, a Verdadeira História*, os detalhes da paixão. Conheceram-se em casa de amigos em 13 de novembro passado, foram para a cama (dela, à luz de velas) no dia seguinte. Casaram-se oitenta dias depois a conselho da ex-primeira-dama Bernadette Chirac, por conveniência protocolar. Carla elogia a inteligência do marido: “Ele tem cinco ou seis cérebros, excepcionalmente irrigados”. Não há ego que resista.

Figura 4. Texto revista *Veja*.

Portanto, o uso da catáfora no título do texto, é, sem dúvida, uma estratégia que o produtor usa para atrair a atenção do leitor e, conseqüentemente, despertar seu interesse pela leitura do texto.

Embora reconheçamos a existência do elo coesivo que, muitas vezes, há entre a imagem e o título do texto, assim como a função que a imagem pode desempenhar de acordo com a posição que ela ocupa, ou seja, antes, ao lado ou depois do texto verbal, não foi nosso objetivo analisar essa relação, já que limitamos nossa análise à parte linguística do texto.

Como pudemos perceber, a catáfora é um recurso coesivo muito utilizado pelos produtores de textos jornalísticos. Tendo em vista o grande número de ocorrências encontradas no *corpus*, acreditamos que a questão deve ser analisada e discutida nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Médio e, por isso, apresentamos, a seguir, uma proposta pedagógica que poderia ser desenvolvida com alunos desse nível de ensino, nas aulas de língua materna.

4. Proposta pedagógica

Como já afirmamos anteriormente, propomos que os títulos sejam analisados e discutidos nas aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Médio dentro de uma abordagem mais discursiva; como objetos de análise, não apenas como parte da estrutura do gênero notícia e de outros gêneros, como geralmente ocorre.

Sugerimos que o professor separe títulos de textos jornalísticos com ocorrências catafóricas. Leve-os para sala de aula e depois de separar a turma em grupos, distribua os títulos para os alunos.

Um grupo pode receber somente os títulos e o outro grupo pode receber os títulos e indicações de suporte e seção de onde os textos foram extraídos.

O professor pode pedir aos alunos que reflitam sobre os títulos e que formulem hipóteses sobre os conteúdos dos textos. Em seguida, pode pedir que responda às questões: O que sugere esse título? Que expectativas ele cria no leitor? Você ficou curioso (a) para ler o texto na íntegra?

Os grupos analisam as questões e apresentam suas conclusões. Em seguida, o professor pode distribuir os textos na íntegra para os alunos, dar um tempo para que eles os leiam e façam suas observações. Se for oportuno, podem, juntos, fazer a comparação das percepções dos dois grupos. Pode-se verificar, assim, se as informações sobre suporte e seção onde foram publicados os textos, interferem nas conclusões.

Já que o foco é a catáfora nos títulos dos textos, o professor pode pedir à turma que localize as formas remissivas catafóricas e seus respectivos referentes textuais.

Outra possibilidade de atividade é pedir que os alunos analisem os recursos utilizados pelos produtores do texto para atrair a atenção do leitor e/ou para produzir determinados efeitos de sentido.

O professor pode, ainda, pedir que os alunos criem novos títulos para os textos ou que criem novos textos para os títulos.

5. Considerações finais

Neste trabalho, fizemos o recorte de uma pesquisa maior, em que se estudou a ocorrência da catáfora em textos jornalísticos. Apresentamos parte dos resultados obtidos com a análise de textos publicados na revista *Veja* e na *Folha de S. Paulo*, nos anos de 2008 e 2009.

Nosso objetivo foi mostrar que há uma grande ocorrência desse tipo de referenciação nos títulos de textos e que esse uso não é inocente, ou seja, o produtor, ao usar esse recurso, atrai a atenção do leitor e faz com que ele prossiga com a leitura do texto.

Esclarecemos que, nos títulos dos textos, de acordo com o *corpus* de pesquisa, a categoria mais atualizada, como forma remissiva catafórica, é a dos pronomes pessoais, na terceira pessoa do singular. Neste artigo, ilustramos as ocorrências nos títulos com apenas oito exemplos extraídos do *corpus*, mas ressaltamos que identificamos um total de 80 ocorrências em todo o *corpus*.

Deixamos de registrar informações importantes, devido ao espaço, mas cremos que o que ora aqui apresentamos revelou o quanto é importante voltarmos nosso olhar de pesquisador e professor para essa parte dos textos, o título, já que ele pode aguçar o interesse do leitor, despertar sua curiosidade, instalar a dúvida em seu pensamento, entre outras possibilidades.

Referências bibliográficas

BECHARA, E. **Gramática escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BENTES, A. C. *Linguística Textual*. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A.C. (orgs.) **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001, v.1.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

CORACINI, M. J. R. F. O título: uma unidade subjetiva: caracterização e aprendizagem. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 1, p. 167-188, jun./dez.88.

CUNHA LIMA, M. L. **Indefinido, Anáfora e Construção Textual da Referência**. 2004. 231 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Campinas.

GUIMARÃES, E. **A articulação do texto**. 10. ed. São Paulo; Ática, 2006.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

_____. **Language, context and text: aspectos of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**, São Paulo: Contexto, 2010.

MILNER, J. C. Reflexões sobre a referência e a correferência. In: CAVALCANTE, M.M. et al. (orgs.) **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 85-130.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glais Sales (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

MINAS GERAIS, Secretaria Estadual de Educação de. Proposta Curricular para o Ensino Médio – 2006.

Artigo recebido em: 28.02.2014

Artigo aprovado em: 02.06.2014

Aspectos linguístico-cognitivos envolvidos na interpretação humorística de sujeitos com a Doença de Alzheimer em estágio inicial

Linguistic and cognitive aspects involved in the humorous interpretation of subjects with Alzheimer's disease at an early stage

Nathália Luiz Freitas*
Paulo Henrique Aguiar Mendes**

RESUMO: Este estudo objetiva investigar os aspectos linguístico-cognitivos envolvidos na interpretação de textos humorísticos por sujeitos diagnosticados com a Doença de Alzheimer em estágio inicial. Para tanto, foram formados dois grupos: i) Grupo Clínico – composto por sujeitos diagnosticados com a DA; ii) Grupo Controle – formado por indivíduos sem identificação de alterações cognitivas e cujas características etárias, sociais, escolares e de gênero são compatíveis às do grupo Clínico. Em seguida, os participantes da pesquisa foram submetidos à testagem neuropsicológica clássica, investigação social e socioeconômica, assim como à abordagem sociocognitiva, por meio do Protocolo de Piadas. Verificou-se que, quando comparados, os sujeitos que compõem o grupo Clínico apresentaram desempenho significativamente inferior ao do grupo Controle. Acredita-se que um dos impedimentos para a interpretação das piadas pelos sujeitos com DA seja o déficit na memória de trabalho que dificulta a mobilização de espaços mentais durante a formulação de suposições.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem. Cognição. Doença de Alzheimer. Interpretação Humorística.

ABSTRACT: This study investigates the linguistic and cognitive aspects involved in the interpretation of humorous texts by subjects diagnosed with Alzheimer's disease at an early stage. For this purpose, two groups were formed- i) Clinical Group - composed of subjects diagnosed with Alzheimer's disease at an early stage; and ii) Control group - formed by individuals without identification of cognitive and whose age, social, school and gender characteristics are compatible with the group of subjects diagnosed with Alzheimer's disease. The participants were subjected to classical neuropsychological testing, social and socio-economic research, as well as the socio-cognitive approach, through the Jokes Protocol. It was found that when compared the subjects which make up the clinical group were significantly lower than the control group performance. One of the obstacles to the interpretation of the jokes by the subjects with Alzheimer's disease is possibly a deficit in working memory that hinders the mobilization of mental spaces during the formulation of assumptions.

KEYWORDS: Language. Cognition. Alzheimer's disease. Humorous Interpretation.

1. Considerações Iniciais

“A Linguagem, tal como a usamos é apenas a ponta do iceberg da construção cognitiva (...). Linguagem não carrega significado, ela o guia” (FAUCONNIER, 1994, apud GUEDES, 2008). Ao se considerar que a linguagem consistiria na superfície – então observável – dos

* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS.

** Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP.

complexos processos cognitivos que levam à significação, depreende-se que, além de tal competência humana estar indissociavelmente relacionada a fatores sociais e culturais, tem ela um caráter psicobiológico que se entrelaça a tais aspectos, do que resultam as práticas de criação de efeitos de sentido. Nessa perspectiva, a linguagem é um componente da cognição, fundamentando-se em processos cognitivos, sociointerativos e culturais, de modo que, para compreendê-la, devem ser considerados o seu uso, bem como seus contextos de processamento mental, de interação e de experiência sociocultural (SILVA, 2004). Uma concepção sociocognitiva de linguagem tem como premissa fundamental a indeterminação do significado, isto é, a linguagem não porta sentido, ele é construído socialmente e necessita do partilhamento, consentimento e cooperação entre interlocutores (SALOMÃO, 1999).

Concebendo as formas linguísticas como elementos que fornecem pistas para que seja traçado o percurso rumo aos sentidos, os aspectos relativos a restrições cognitivas – tais como a captação de dados, sua compreensão, seu armazenamento na memória, bem como as capacidades de organização, acesso e transmissão bem sucedida de dados – são imprescindíveis às atividades de linguagem (MARTELOTTA; PALOMANES, 2008). Nessa ótica, os processos de produção e de interpretação comunicacional dependem tanto de fatores socioculturais quanto do alcance das referidas restrições cognitivas, de forma que, havendo a alteração do funcionamento de alguma delas, podem surgir déficits linguísticos, entre os quais estão as dificuldades ou impedimentos para atribuir sentido à comunicação. Há déficits biológico-cognitivos específicos à linguagem, tal como a afasia, e outros cuja etiologia não é uma disfunção própria dos componentes biológico-cognitivos que subjazem à linguagem, mas provoca algum tipo de alteração no processamento sociocognitivo linguístico, a exemplo do que ocorre na Doença de Alzheimer.

A Doença de Alzheimer, doravante DA, é uma neurodegenerescência caracterizada por severas alterações cognitivas e comportamentais que constituem a mais comum entre as síndromes demenciais. Clinicamente, a DA é definida como neuropsiquiátrica degenerativa, caracterizando-se por múltiplos déficits que comprometem o funcionamento mental e social do indivíduo, acarretando incapacitação. Nela são alterados os processos cognitivos (memória, linguagem, cálculos, atenção, percepção, orientação etc.), a interação e a organização das práticas sociais cotidianas, como, por exemplo, a capacidade de utilizar objetos comuns e ferramentas (HERRERA, 1998; CRUZ, 2008). De modo geral, o primeiro sintoma clínico é a deficiência da memória recente, especialmente, a memória de trabalho, ao passo que, as

recordações remotas são preservadas até o segundo estágio da doença.

Reconhecem-se três fases de evolução da doença: a forma leve, quando os problemas de memória, principalmente de trabalho e de curto prazo, são constantes; a forma moderada, em que as dificuldades mnésicas chegam a ser incapacitantes, com desorientação têmporo-espacial e linguística (nesse estágio, os problemas de linguagem, ainda não claramente observáveis no anterior, passam a ser frequentes e perceptíveis.); e a forma severa, na qual a memória está gravemente alterada e a linguagem apresenta-se muito comprometida, podendo estar ausente, de modo a configurar o mutismo (MORATO, 2008). Para o presente estudo, que enfoca a linguagem, quanto aos aspectos envolvidos na interpretação de textos humorísticos, serão analisados dados de sujeitos diagnosticados com DA em estágio inicial, em que há relativa preservação dos aspectos fonológico-sintáticos e alterações nos semântico-lexicais-pragmáticos, predominando dificuldades para a realização de inferências (MANSUR *et. al.*, 2005).

O componente pragmático da linguagem parece sofrer alterações durante o estágio inicial da DA, do que resulta a relevância de utilização de textos humorísticos para a análise dos aspectos linguístico-cognitivos envolvidos nos processos interpretativos dos sujeitos diagnosticados com tal patologia na fase em questão, já que, nesses textos, há a mobilização de diferentes aspectos linguísticos cognitivos e contextuais. Entre os aspectos envolvidos na interpretação do humor, a inferência pode ser considerada a maior contribuição cognitiva do interlocutor, que adequa suas representações mentais ao texto humorístico a que é exposto.

Este estudo consiste em parte da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP – (PPGL-UFOP) com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, que resultou na dissertação intitulada *A interpretação de piadas por sujeitos com a doença de Alzheimer em estágio inicial: percursos sociocognitivos de construção e resgate do humor na língua*, defendida em outubro de 2013, sob a orientação do professor Dr. Paulo Henrique Aguiar Mendes.

Diante do exposto, e considerando a representatividade da DA para o contexto da saúde pública, o presente trabalho tem como objetivo investigar os aspectos linguístico-cognitivos envolvidos na interpretação de discursos humorísticos, realizada por sujeitos diagnosticados com a doença de Alzheimer em estágio inicial. São entendidos como aspectos linguístico-cognitivos uma série de processos de ordem mental (fatores referentes às restrições cognitivas,

por exemplo), sociocognitiva (criação de um contexto cognitivo, formação de suposições, formulação de inferências) e linguística (percepção da mobilização de diferentes níveis linguísticos, como o sintático e o fonológico), os quais, em conjunto, são responsáveis pelas condições exigidas para a atribuição de sentidos às elocuições.

Após aprovação do projeto de que faz parte o presente estudo – proposta na qual consta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – pelo PPGL-UFOP, passou-se à composição da amostra, coleta e análise dos dados. Foram formados dois grupos para a composição da amostra: o Grupo Controle, composto por 5 sujeitos com inteligência normal, ou seja, dentro da média para a faixa etária e escolaridade, e sem comprometimento cognitivo causado pela DA ou por outra patologia; e o Grupo Clínico, composto por 5 indivíduos, diagnosticados com DA em estágio inicial. Consideraram-se como variáveis controladas neste estudo a escolaridade, o gênero, a idade e o perfil socioeconômico, de modo que os sujeitos dos grupos em questão foram pareados em conformidade a tais fatores.

A amostra foi composta a partir do universo populacional de idosos, com idade igual ou superior a 60 anos, do município de Poços de Caldas, sul de MG. Participaram do estudo os indivíduos que assim consentiram, por meio da entrega do TCLE devidamente lido e assinado por ele ou seu responsável. A coleta dos dados dos sujeitos pertencentes aos grupos foi realizada por meio de testagem neuropsicológica, submissão ao Protocolo de Estudo de Piadas e aplicação do Questionário Social, assim como do Critério de Classificação Socioeconômica. Para atender aos objetivos deste trabalho, serão apresentados e discutidos dados referentes à testagem neuropsicológica e à submissão ao Protocolo de Piadas dos sujeitos de ambos os grupos. As informações obtidas através do Questionário Social e do Critério de Classificação Socioeconômica foram utilizadas para auxiliar na triagem e pareamento dos indivíduos para a posterior comparação dos grupos quanto à interferência da DA no processo sociocognitivo da interpretação do humor.

Os testes neuropsicológicos¹ utilizados nesta pesquisa são largamente empregados nos estudos tradicionais sobre a DA. O Teste de Fluência Verbal (ISAACS; KENNIE, 1973) avalia funções executivas², memória semântica e habilidades de armazenamento de uma espécie de “léxico mental autônomo” (NOVAES-PINTO; BEILKE, 2008, p. 107), sendo subdividido em

¹ A aplicação dos testes neuropsicológicos foi supervisionada por um profissional da área de psicologia.

² Funções executivas são “as habilidades cognitivas envolvidas no planejamento, iniciação, seguimento e monitoramento de comportamentos complexos dirigidos a um fim” (HAMDAN; BUENO, 2005).

Teste de Fluência Verbal Semântica e Teste de Fluência Verbal Fonêmica. O Miniexame do Estado Mental – MEEM – (FOLSTEIN *et. al.*, 1975), universalmente utilizado como instrumento de triagem na avaliação de processos demenciais, mensura cinco áreas cognitivas: i) orientação temporal e espacial do indivíduo; ii) capacidade de decodificação verbal; iii) cálculo e atenção; iv) memória a curto prazo; e v) linguagem. O Teste de Nomeação de Boston consiste em um instrumento utilizado para avaliar a “linguagem”, por meio da nomeação de figuras (KAPLAN, GOODGLASS; WEINTRAUB, 1983).

Os textos humorísticos utilizados na pesquisa em pauta fazem parte do Protocolo de Estudo de Piadas desenvolvido e utilizado por Donzeli (2008) em sua dissertação de mestrado, que abordou a interpretação de piadas por sujeitos afásicos. O Protocolo é composto por sete piadas, bem como, por uma grade de interpretação. Conforme realizado por Donzeli (2008), o Protocolo foi apresentado aos participantes do estudo durante sessão individual, então gravada para posterior transcrição. Após a apresentação de cada piada pelo pesquisador, foi solicitado ao participante que a comentasse e explicasse os efeitos de humor ou outros sentidos nela veiculados. Uma vez gravados, tais episódios dialógicos foram transcritos e, quando necessários editados para a apresentação, análise e discussão.

As explicações de piadas fornecidas pelos sujeitos foram analisadas com base nas teorias da Relevância e da Integração Conceptual, bem como nas categorias estabelecidas por Donzeli (2008) para níveis linguísticos (fonético-morfológico, morfo-fonológico, lexical, sintático, pragmático, semântico e semântico-sintático) mais acionados na interpretação chistosa. Conforme o padrão encontrado nas análises, os resultados foram organizados e quantificados para serem comparados aos resultados obtidos nos testes neuropsicológicos, cujos dados foram tabulados e tratados estatisticamente, por meio de análises frequentistas, em uma base do software estatístico para Ciências Sociais SPSS.

2. Referencial Teórico

2.1 Processamento sociocognitivo da Linguagem e Interpretação Humorística

A Linguística tende a se beneficiar dos textos humorísticos como instrumento investigativo, haja vista que eles, além dos níveis linguísticos tradicionalmente observados, são passíveis de evidenciar outros mecanismos de sentido próprios dessa forma de construção discursiva. Por meio da análise de textos chistosos, é possível compreender a natureza pragmática da comunicação verbal, tendo em vista que, em tal material discursivo, estão

envolvidos processos complexos de construção do sentido, especialmente a formulação de inferências, as quais são fundamentais para a elaboração de interpretações capazes de levar à criação de efeitos de humor.

A interpretação de textos humorísticos como a piada consiste no efeito psicológico que resulta da complementaridade dos elementos narrativos, exposição, complicação, clímax e desfecho, com outros fatores não linguísticos, entre os quais estão crenças e convenções, que viabilizam o processamento cognitivo inferencial (SANTOS, 2009). Trata-se, portanto, de uma expressão comunicativa que, ao se considerar sua forma, possui estrutura relativamente simples, contudo, em termos cognitivos, demanda um abrangente grau de informatividade, já que a interpretação de um texto chistoso exige a ativação, o processamento e a operação de mecanismos inferenciais de alta complexidade. A piada é, então, um texto verbalizado (oral ou escrito) de ordem narrativa cujas bases abrangem fatores estruturais, linguísticos e pragmáticos, conduzindo ao campo do humor.

No que se refere às tentativas de compreensão dos mecanismos que levam à produção do humor, têm-se, atualmente, três teorias principais: a teoria da incongruência, a teoria de *script* semântico e a teoria do humor verbalizado, sendo a primeira aquela cujo enfoque mais se alinha com a perspectiva cognitiva aqui defendida. Attardo (1994) indica que a hipótese da incongruência tem embasado análises e interpretações de variados tipos de humor, consistindo na teoria mais utilizada entre as que buscam explicar o humor verbal. Tal teoria parte da ideia de incongruência para descrever como ocorre o processamento perceptivo e cognitivo referente ao humor. Conforme assente Ritchie (1999), embora o conceito de incongruência parta da noção da relação dualística entre percepção e representação do estado real das coisas, não há consenso quanto a uma única definição, havendo, entretanto, concordância quanto às conceituações sobre a existência de uma dissonância entre duas representações, em que uma possui base sociocognitiva. Subjaz a esse acordo a perspectiva de um mundo ordenado, preestabelecido, de forma que, quando o sujeito se depara com uma situação que contradiga tal estado de coisas, acha graça. Ocorre uma violação das expectativas sobre o universo em que a realidade é construída (BALZANO, 2001).

Considerando que é premissa para o advento da incongruência o elemento surpresa, aquele que ouve ou lê um texto humorístico deve refazer o percurso de interpretação da história narrada, ou situação exposta, para chegar a um significado chistoso, sendo, portanto, a incongruência a percepção repentina do disparate de uma expectativa de interpretação. Assim,

a descoberta da discrepância entre significado do fato narrado/exposto e a nova informação obtida, mesmo que pareça absurda, provoca uma sensação proveitosa a quem a interpreta como divertida (SANTOS, 2009). Assim, o efeito humorístico é o resultado da divergência existente na relação conceito-objeto, a incongruência, que, na medida em que a piada revela uma expectativa diferente do habitual acerca de um elemento do mundo (hipótese, ao final da narração/exposição, evidenciada discrepante da realidade ordenada do mundo), se ajusta à interpretação da narrativa chistosa. Além disso, o conhecimento enciclopédico, ou em termos sociocognitivos, os Modelos Cognitivos Idealizados – a serem discutidos, são fatores cruciais para a interpretação de textos humorísticos.

Chiaro (1992) destaca os fatores linguísticos acionados para que o humor seja criado em textos chistosos, entre os quais estão: i) a transposição de sons ou sílaba – na qual o contador dos textos chistosos necessita saber pronunciar de modo diferenciado; ii) a formação de palavras; iii) o léxico – situação na qual o contador trabalha com a duplicidade das palavras, empregando os homófonos (sons iguais e significados diferentes), os homônimos (mesma forma e diferentes significados), ou a polissemia (forma e som iguais e diferentes significados); iv) a sintaxe – construção em que o contador evidencia o caráter ambíguo de uma sentença; e v) as regras de conversação (pragmática). Possenti (1998) também salienta que os mecanismos linguísticos (lexical, morfológico, pragmático, sintático, morfofonológico etc.) são passíveis de explicar as construções de sentido ocorrentes nos textos humorísticos, como as piadas.

2.2 Teoria da Integração Conceptual

No que se refere às teorias que utilizam a abordagem sociocognitiva da linguagem, tem-se como expoente significativo a Teoria da Integração Conceptual (FAUCONNIER; TUNER, 2002). Baseada na Teoria dos Espaços Mentais (FAUCONNIER, 1994), a Teoria da Integração Conceptual busca explicar o que acontece na mente humana durante o processamento cognitivo. Seus autores sugerem que o ser humano foi capaz de desenvolver, frente aos demais animais, demasiada capacidade de inovar, através da imaginação, da proposição de identidade entre conceitos e de sua integração e, então, criar redes – modelos – de pensamento e de ação. A criação dessas redes refere-se a um conjunto de projeções de relações vitais, como, por exemplo, tempo, espaço, causa e efeito, analogia, identidade e mudança. A fim de desenvolver tais redes, o indivíduo conecta espaços mentais e os relaciona a conhecimentos relativamente estáveis (conhecimentos prévios), armazenados na memória de longo prazo. Espaços Mentais,

por sua vez, consistem em ativações cerebrais que demandam a interrelação neuronal processada em espaço/tempo efêmeros, responsáveis pela estruturação de informações relevantes em um determinado momento.

Os espaços mentais são, então, caracterizados como uma forma de abstração complexa – alicerçada em generalizações – que permitem a formulação de hipóteses acerca do pensamento, da linguagem e de outros aspectos da vida humana. Tais espaços seriam constituídos para atender a uma demanda específica, ao mesmo tempo em que seriam criados e desfeitos conforme determinadas exigências contextuais. De acordo com Fauconnier (*apud* COSCARELLI 2005):

Os espaços mentais são pequenos conjuntos de memória de trabalho que construímos enquanto pensamos e falamos. Nós os conectamos entre si e também os relacionamos a conhecimentos mais estáveis. Para isso, conhecimentos linguísticos e gramaticais fornecem muitas evidências para essas atividades mentais implícitas e para as conexões dos espaços mentais (p. 291).

Segundo essa proposta, o que caracteriza a espécie humana é capacidade de associar diversos espaços mentais e, especialmente, a capacidade de constituir novos espaços – espaço mesclado – enquanto o sujeito realiza atividades cotidianas. Assim, o espaço mesclado consiste no resultado da combinação de, no mínimo, dois espaços mentais, a partir dos quais a mente imagina identidades e cria um terceiro espaço, através da integração dessas atividades. Conforme Fauconnier (1997), a mescla é um eficaz processo de construção de sentido online.

Para que a mesclagem ocorra, é necessário que, pelo menos, quatro domínios sejam ativados: dois espaços mentais de origem, um espaço genérico e o domínio mescla, que abarcará traços dos demais domínios (FAUCCONNIER, 1997). São exigidos esses componentes em razão de, segundo Salomão (1998), o princípio central da cognição humana corresponder à projeção entre domínios, do que advém o fracionamento, bem como transferência de informação, e processamento do sentido. Os domínios são constituídos com base em agrupamentos de conhecimentos oriundos de experiências, os quais são estruturados e organizados, podendo ser classificados em domínios estáveis e em domínios locais (os espaços mentais).

Os domínios estáveis consistem no legado da humanidade, haja vista que se referem às estruturas de memória pessoal ou social – esquemas e frames – evocados em operações de significação. São de três ordens: i) Modelos Cognitivos Idealizados: ideários construídos em sociedade e veiculados culturalmente, caracterizados por sua estabilidade como dimensões

cognitivas identificáveis e evocáveis, bem como pela organização interna das informações que os compõem, e pela flexibilidade de sua instanciação, de acordo com as necessidades locais manifestadas (SALOMÃO, 1999); ii) Molduras Comunicativas – os frames (molduras em que as experiências são encaixadas) mobilizados no evento, por meio dos quais é possível identificar a natureza das atividades comunicativas em curso; iii) Esquemas Genéricos – esquemas conceptuais de caráter abstrato. As projeções entre domínios, por seu turno, são responsáveis pela transferência de informações entre entidades do mesmo ou de outro domínio, o que expande a significação do primeiro para o segundo item, de forma a gerar novos significados.

As projeções de conceitos realizadas entre domínios têm caráter fundamental para o desenvolvimento da mesclagem (blending), um processo cognitivo que opera sobre dois espaços mentais com a finalidade de projetar sentidos em um terceiro espaço, o espaço mescla (FAUCONNIER; SWEETSER, 1996). Os significados projetados no espaço mescla (espaço transitório em que as informações advindas dos espaços mentais de origem são organizadas) são associados em novo contexto, havendo a permanência de aspectos dos significados originais e a incorporação de significações criadas. A mesclagem é o resultado do rearranjo entre as projeções feitas e a situação comunicativa em que elas acontecem. Nessa ótica, o domínio-mescla é um terceiro espaço específico constituído com base na associação entre dois espaços mentais, dos quais incorpora estruturas parciais, para que forme uma estrutura emergente autêntica que representará uma dimensão inédita.

O conhecimento enciclopédico, isto é, os Modelos Cognitivos Idealizados, são fatores cruciais à interpretação de textos humorísticos. A inexistência dessas informações esquemáticas inviabiliza a dedução dos aspectos relevantes para o entendimento de uma piada, haja vista que o sujeito não possui um ponto de partida para fazer pressuposições e realizar inferências. Sem a existência de conhecimento sociohistoricocultural, não seria possível, por exemplo, entender a piada abaixo.

Jesus estava pregando para uma multidão e Madalena estava ao seu lado. Em determinada altura da pregação, Ele disse: - Quem nunca errou que atire a primeira pedra. De repente, um menino que estava próximo começou a arremessar pedras em Madalena. Jesus, admirado, perguntou: - Meu filho, você nunca errou? - Dessa distância nunca!

Com o intuito de atribuir sentido a essa piada e, conseqüentemente, haver o efeito humorístico, o sujeito interpretante deve, obrigatoriamente, ter conhecimentos prévios sobre as narrativas bíblicas referentes à vida de Jesus, entre as quais conhecer a passagem tangente à

tentativa de apedrejamento a Maria Madalena. Além disso, é necessário saber que as crianças comumente podem não compreender o sentido metafórico das expressões ditas.

Para que a mesclagem ocorra, com base em Dias e colaboradores (2005), estão envolvidas as seguintes operações: Domínio-Fonte 1 (Espaço Mental 1): a interpretação guiada pela cena (Jesus pregando), esperada, canônica e não-marcada, relacionada à compreensão do verbo *errar* com o sentido de *pecar*, é ativada pelo Modelo Cognitivo Idealizado de Cristianismo, e corresponde à perspectiva de Jesus; Domínio-fonte 2 (Espaço Mental 2): a interpretação inesperada e marcada, ativada pelo Modelo Cognitivo Idealizado de Mira ao Alvo, faz referência à perspectiva do menino que atribui a *errar* o sentido de *não acertar o alvo*; Espaço Genérico: Esquema Imagético correspondente a *Trajeto*, que consiste no espaço de homologia entre os domínios-fonte 1 e 2; Domínio-Mescla: espaço emergente da projeção dos três domínios anteriores, cujo conteúdo possui vestígios de todos eles, tendo, porém, caráter inédito.

Conforme Bache (2005), à medida que a mesclagem combina e unifica espaços mentais originalmente separados, há o processo de desintegração, que fragmenta ou divide os conceptuais em elementos parciais passíveis de serem acionados para projeção individual nos espaços mesclados. Na piada em análise, percebe-se uma sobreposição de traços: Madalena, que no Modelo Cognitivo Idealizado de Cristianismo tem função de agente trajetador, passa a alvo na perspectiva construída pelo menino. A projeção dessas funções sobrepostas no Domínio Mescla é responsável pelo *non-sense* produzido por esse texto chistoso.

Tendo em conta o contexto da piada apresentada, a rede polissêmica estabelecida entre as duas leituras possíveis para o verbo *errar*, das quais uma, previsível, canônica e por isso não marcada, é suscitada pela fala do personagem Jesus, para quem o verbo carrega o sentido de "desvio de conduta moral" (Domínio Fonte 1, relativo ao Modelo Cognitivo Idealizado do Cristianismo), e a outra, inesperada e marcada, é acionada pela fala do personagem menino, para o qual a palavra *errar* adquire o significado de "desvio de um alvo ou falta de pontaria" (Domínio Fonte 2, relativo ao Modelo Cognitivo Idealizado de Mira ao Alvo). Tem-se, então, margem para a formação de domínios (espaços distintos), que possibilitam o desenrolar desse texto piadístico. Entre as duas interpretações, pode-se perceber um ponto em comum, já que ambas apresentam um *Esquema Imagético de Trajeto*, isto é, uma origem, um trajetador e um destino.

Tentou-se demonstrar que, para se compreender um texto humorístico, como uma piada,

é necessário ocorrerem processos cognitivos como a mesclagem. Tendo em vista que tais mecanismos são dependentes da mobilização de espaços mentais, os quais consistem em pequenos conjuntos de memória de trabalho construídos durante o pensamento e a fala, e que a deterioração da memória de trabalho e de curto prazo são consideradas alterações significativas na fase inicial da DA, a compreensão dos percursos linguístico e sociocognitivo, a partir da perspectiva da Teoria da Integração Conceptual, pode ajudar a esclarecer que prejuízos (e preservações) de linguagem sujeitos acometidos pela DA nesse estágio possuem.

2.3 Teoria da Relevância

Sperber e Wilson (1986) no livro *Relevance: Communication and Cognition* contrapõem duas teorizações sobre a comunicação verbal: a teoria de código e a teoria inferencial. Na primeira, as línguas naturais são concebidas como códigos que associam pensamentos a sons, de forma que a comunicação é efetivada quando uma mensagem – incapaz de viajar no espaço – é codificada em um sinal – que pode viajar no espaço – e posteriormente decodificada por seu destinatário. Na segunda, a comunicação é desenvolvida na situação em que aquele que comunica propicia evidências das intenções comunicativas que tem, ao passo que o ouvinte infere tais intenções por meio das pistas fornecidas. Dessa forma, além de transmitir pensamentos, os enunciados têm força ilocucionária, expressam atitudes proposicionais e produzem atos de fala. Os autores sugerem que o que distingue os dois modelos é o estabelecimento, pelo segundo, de uma propriedade psicocognitiva mínima que possibilita a comunicação entre duas pessoas, a intenção. Chegam à conclusão de que a comunicação verbal envolve ambas as abordagens, já que, entre outras questões, o processo de compreensão transcende à decodificação de um sinal, o que aponta a ausência de autonomia no modelo de código, além do fato de a efetivação da comunicação puramente inferencial tender a ser, provavelmente, menos eficaz.

No entanto, segundo assinalam os relevantistas, já que as intenções não podem ser decodificadas, mas, somente inferidas, é preciso estabelecer duas características à intenção griceana: i) que a intenção seja explícita; ii) que a intenção seja reconhecida pelos interlocutores. Partindo das discussões sobre as abordagens aludidas acima, a Teoria da Relevância questiona o fato de ser o Princípio de Cooperação (GRICE, 1975) o acordo tácito que governa a comunicação, de forma a apontar uma das máximas, a de relação ou relevância – que, segundo os estudiosos relevantistas, não é desenvolvida por Grice – como o princípio

geral que rege a comunicação humana. Segundo Sperber e Wilson (2001), a afirmação de Grice, de que enunciados naturalmente geram expectativas que levam o interlocutor a atribuir sentido ao que comunica um locutor, não é suficiente para explicar a comunicação verbal, uma vez que é necessário que as expectativas de relevância criadas por um enunciado sejam precisas o bastante para dar condições ao interlocutor de atribuir sentido ao que é comunicado, sendo a busca por relevância um atributo inerente à cognição humana.

Portanto, a TR tem como alicerce o conceito de relevância, que, por sua vez, possui dois princípios gerais: o Princípio Cognitivo, segundo o qual a cognição humana tende a dirigir-se para a maximização da relevância; e o Princípio Comunicativo, que postula o fato de que as elocuições geram expectativas de relevância. Trata-se de pressupostos que levam a um princípio universal minimalista – o da relevância – para a comunicação, o qual, de acordo com seus formuladores, é responsável pelo processamento de enunciados.

A *relevância* é concebida como uma propriedade de entrada de dados (elocuições, pensamentos, memórias, ações, sons etc.) em direção aos processos cognitivos. As elocuições codificam representações do mundo real – que, em certa medida, são partilhadas –, tendo como função não apenas informar pensamentos, mas também evidenciar atitudes do locutor. Disso resulta que se comunicar não significa necessariamente transmitir informação, antes, implica comunicar a intenção de comunicar, ideia pautada nas hipóteses de existência da intenção comunicativa – decisão de estabelecimento de contato com outros seres humanos – e da intenção informativa – decisão de transmissão de uma determinada informação. Para uma entrada de dados (uma elocução, por exemplo) ser relevante, é necessário que ela valha a pena ser processada, o que, por sua vez, depende do esforço de processamento requerido e do efeito cognitivo gerado. Ao ser processada dentro de um contexto de suposições disponíveis (representações de mundo), uma entrada de dados pode resultar em algum efeito cognitivo por meio da modificação ou reorganização dessas suposições. Em igualdade de condições, quanto maiores forem os efeitos cognitivos conseguidos pelo processamento de uma entrada de dados, maior será sua relevância. Do mesmo modo, quanto menor for o esforço de processamento requerido, maior será a relevância.

De acordo com a perspectiva em foco, o efeito cognitivo, também denominado de efeito contextual, é o resultado do processo de contextualização, que envolve a união de uma informação prévia com uma informação nova, do que advém a possibilidade de melhoria ou modificação do contexto cognitivo, o qual abrange não só o meio em que determinada

comunicação é efetivada, mas também crenças, expectativas acerca do futuro, memórias, pressuposições etc. Um estímulo comunicacional terá relevância ótima quando for mais relevante que outros em certo momento e quando propiciar o maior contingente possível de efeitos cognitivos positivos, ou seja, o estímulo deve se conectar com alguma informação prévia de forma a haver conclusões significativas passíveis de alterar a representação de mundo do interlocutor, com o menor custo cognitivo. Os tipos de efeitos contextuais consistem em implicação contextual (o mais forte), uma conclusão deduzida com base no *input* (informação nova) e no contexto (informação velha), fortalecimento, enfraquecimento e eliminação de suposições disponíveis.

É importante ressaltar que, para a TR, a comunicação humana é entendida como uma questão de grau, ou seja, ela depende da força da manifestabilidade (perceptibilidade, possibilidade de um fato ser inferido) das suposições no ambiente cognitivo do ouvinte. Um ambiente cognitivo consiste em um conjunto de suposições que o indivíduo é capaz de representar mentalmente e de aceitar como verdadeiro ou provavelmente verdadeiro. Trata-se do conjunto de suposições que o falante tem disponível e ao qual recorre ao processar informações. Já uma suposição diz respeito ao pensamento tratado pelo indivíduo como representação do mundo real. Enquanto as suposições recuperadas da memória possuem certo grau de força, as formadas a partir do processo de completagem de esquemas de suposições possuem uma plausibilidade inicial da qual dependerá seu processamento ao mesmo tempo em que suas forças subsequentes dependerão dos próximos históricos de processamento. Do exposto advém que, à medida que uma intenção informativa de determinado locutor pretende tornar fortemente manifesta uma suposição em especial, tal suposição é comunicada de maneira mais incisiva. Se, por outro lado, a intenção do locutor, é elevar tangencialmente a manifestação de uma série de suposições, cada uma delas, então, é comunicada fracamente. Em uma situação de comunicação forte, o locutor pode criar expectativas elevadas sobre determinadas suposições que o interlocutor ativará em seu ambiente cognitivo. Em contrapartida, quando a comunicação é intencionalmente fraca, o locutor poderá apenas conduzir a ativação de suposições do interlocutor a alguma direção.

A TR assente que a compreensão verbal parte da recuperação, pelo interlocutor, do sentido linguístico originado por uma elocução, que necessita ser enriquecida contextualmente para ser interpretada em acordo com o sentido pretendido pelo locutor. Levando em conta a frequente possibilidade de, no processo comunicativo, haver elipses, ambiguidades, ironias,

metáforas, entre outras configurações dependentes de fatores “extralinguísticos”, construções que requerem um conjunto de suposições formuladas pelo interlocutor, os formuladores da TR sugerem a existência de um procedimento de compreensão em que o interlocutor deve: i) seguir um caminho que demande menor esforço para processar os efeitos cognitivos ao testar hipóteses interpretativas, por meio da resolução de ambiguidades, problemas de referência, implicaturas etc.; ii) interromper o processo inferencial em andamento quando suas expectativas de relevância forem satisfeitas ou abandonadas.

Existem diversas subtarefas a serem desempenhadas por um interlocutor com vistas à recuperação do sentido intencionado pelo locutor, as quais ocorrem não linearmente, mas, de forma paralela, em um rol de expectativas. Esse processo compreensivo tem como mecanismo essencial a explicatura, um combinatório de decodificação com inferência do qual é gerada a premissa necessária ao desenvolvimento de implicações contextuais e outros efeitos cognitivos. Trata-se da elaboração de uma hipótese que parte do estímulo verbal explícito e é desenvolvida por meio da decodificação, da desambiguação e de demais processos de enriquecimento. A formulação de hipóteses sobre aquilo que não é explicitado, enunciado, pode resultar em uma premissa implicada – construção de uma hipótese plausível concernente às suposições contextuais intencionadas – ou em uma conclusão aplicada – elaboração de uma hipótese apropriada acerca das implicações contextuais intencionadas. Nessa perspectiva, segundo a TR, a comunicação ocorre em virtude de o interlocutor ser capaz de inferir as intenções do locutor a partir das evidências apresentadas por este. Uma vez que informações transmitidas de maneira implícita via elocução tendem a ser mais vagas que aquelas transmitidas explicitamente, faz-se importante enfatizar que há um *continuum* no que tange à implicitude de conteúdos em uma elocução.

Tendo em vista que, segundo postula a TR, no processo de comunicação, o interlocutor deve decodificar o *input* via um percurso de esforço mínimo, preferencialmente, e ativar informações que estão armazenadas na memória para conseguir inferir o sentido intencionado pelo locutor, sujeitos acometidos por algum tipo de déficit de memória podem ter dificuldades que afetam o processamento comunicacional. Isso porque, embora tal indivíduo traga consigo os princípios cognitivo e comunicativo da relevância, a atuação mnêmica ineficiente tende a demandar maior esforço de processamento, dificultando a produção de efeitos cognitivos satisfatórios passíveis de contribuir para a formulação de inferências sobre o sentido pretendido pelo locutor em um estímulo comunicacional.

3. Análises

Considerando a abrangência da dissertação de que resultou o estudo em questão e o fato de este trabalho consistir em uma parte de tal pesquisa, serão analisados todos os resultados dos testes neuropsicológicos, cuja avaliação é menos extensa, e apenas os dados interpretativos sobre um texto humorístico, dos sete que compõem o protocolo utilizado.

Participaram do estudo 10 idosos, sendo 5 do grupo Clínico e 5 componentes do grupo Controle, isto é, sem qualquer patologia cognitiva diagnosticada e com inteligência considerada dentro da média para a faixa-etária e escolaridade. A média de idade de todos os participantes gira em torno de 68 anos e a escolaridade é de 10 anos para os participantes diagnosticados com DA em fase inicial e 11 anos para os sujeitos que compõem o grupo Controle. Em ambos os grupos, há 2 homens e duas 3 mulheres.

No que se refere à testagem neuropsicológica, com base nos resultados exibidos pelos sujeitos, nota-se, conforme esperado³ que, com relação ao estado das funções cognitivas gerais, os sujeitos acometidos pela DA apresentam algum declínio. No que diz respeito ao desempenho no subteste de Dígitos do Wisc – ordem direta e ordem indireta –, todos os sujeitos DA foram inferiores aos Controles, como também já se aguardava, tendo em conta que a memória operacional está afetada na fase inicial da doença. Vale assinalar que o desempenho dos controles também está de acordo com o esperado para a sua idade, pois, a literatura na área assente haver uma diminuição da acurácia da memória de trabalho à medida que a idade do indivíduo aumenta, do que resulta os idosos terem menor capacidade de retenção temporária de itens.

Quanto ao desempenho no Teste de Nomeação de Boston, que visa a averiguar a capacidade de reconhecer e nomear objetos apresentados visualmente, todos os sujeitos obtiveram resultados satisfatórios, com diferenças não significativas entre DA e Controles, o que, de certo modo, coloca em questão a acurácia desse teste para diagnosticar sujeitos em fase inicial da doença. Os resultados decorrentes da testagem de fluência verbal exibem consideráveis diferenças entre os sujeitos DA e Controle, principalmente, quanto ao desempenho na fluência fonêmica. Enquanto os Controles apresentam, nesse teste, elevada

³ Os testes Mini Exame do Estado Mental, Nomeação de Boston, Fluência Verbal Semântica e Fluência Verbal Ortográfica e os subtestes Dígitos do Wisc em ambas as ordens são padronizados, validados e normatizados para a população brasileira, de modo a haver determinadas faixas de escores que indicam padrões patológicos e não patológicos, as quais foram levadas em consideração no presente estudo.

fluência, produzindo a média de 45 itens corretos, os sujeitos com DA mostram baixa fluência, ao produzir a média 15 itens adequados, entre os quais há alguma associação semântica, como, por exemplo, quando da testagem alvo “A”, em que o sujeito JAL produz “abelha, águia, avestruz, ave”, termos pertencentes à categoria “animais”, o que indica haver o uso de uma estratégia semântica para auxiliar na recordação de palavras que se iniciam com a letra A. Fator semelhante ocorre com OML, que utiliza estratégia de grupo semântico “alimentos”. No que tange à fluência semântica, há também diferenças entre os dois grupos (DA= Média de 38 e Controle= Média de 54 acertos), contudo elas já são aguardadas em razão do declínio operacional da memória de trabalho.

Em termos neuropsicológicos, observa-se que, comparados ao grupo Controle, os sujeitos DA possuem alterações quanto à memória de curto prazo, orientação temporal, atenção e memória de trabalho, conforme esperado pela sua condição de DA em estágio inicial. Também sua fluência verbal fonêmica apresenta-se comprometida, o que pode advir de um déficit da memória operacional na organização de categorias não semânticas. Vale ressaltar que, de modo geral, tais indivíduos obtiveram desempenho satisfatório quando da nomeação de objetos, atividade constantemente referida na literatura como sendo deficitária em sujeitos que estão na primeira fase da doença. No que tange às testagens realizadas nos sujeitos controles, seus dados revelam condições cognitivas satisfatórias, já que não apresentaram déficits, propiciando suas participações na presente pesquisa, a fim de que seus dados possam ser comparados aos do Grupo DA.

Em termos de análise linguístico-cognitiva, com base nos arcabouços teóricos da Teoria da Relevância e da Teoria da Integração Conceptual, será considerada a interpretação da piada número 3 do protocolo, pelos participantes da pesquisa.

A tia vira-se para a Mariazinha e pergunta: - O que você vai fazer quando for grandona como a titia? - Um regime!

A piada acima aciona o nível linguístico lexical. Para se compreendê-la, é preciso que seja notada a comparação realizada entre a sentença: “O que você vai fazer quando for grandona como a titia?”, e a frase já cristalizada culturalmente: “O que você vai fazer quando crescer?”. A “chave” humorística está alicerçada na ambiguidade que o vocábulo “grandona” possui, o qual poder significar “bastante grande”, “alta”, “crescida”, “adulta” ou “gorda”. Além disso, tem-se o conhecimento tácito acerca do qual crianças, geralmente, falam o que pensam e, a verdade, fator que, nesse chiste, quebra a expectativa gerada pelo enunciado da tia. A polissemia

gerada pela expressão “grandona” é responsável pelo surgimento de dois domínios-fonte, espaços mentais distintos em que estão presentes dois MCI’s, sendo um, canônico e aguardado, concernente à fase adulta e outro, inesperado, relativo à “acima do peso” – e escolhido pelo personagem sobrinha –, ambos referentes ao personagem da tia, os quais criarão um espaço genérico, cuja projeção é de dimensão/tamanho, levando ao domínio mescla grandona-adultagorda. Segue ilustração da criação de tais domínios.

O efeito chistoso foi facilmente interpretado pelos sujeitos que compõem o grupo Controle. No ambiente cognitivo de tais indivíduos estão presentes, sendo depois ativadas em seu contexto cognitivo, primeiramente, a suposição referente ao personagem da tia estar acima do peso, e, em seguida, concernente à faixa-etária adulta. Todos os sujeitos percebem e explicitam a ambiguidade proporcionada pela palavra “grandona”, ao atribuírem a tal expressão características extensivas aos seus atributos, indicando suas entradas relativas a endereços enciclopédicos, como pode ser observado no discurso de MPF, sujeito que compõem o grupo controle:

Investigadora: Por quê essa piada tem graça? Como a gente entende a graça dela?

MPF: Por causa da gordura da tia dela. Daí ela confundiu a pergunta.

Investigadora: Como a gente sabe que a tia da Mariazinha é gorda?

MPF: A tia fala que é grandona.

Investigadora: Sim, mas, o que isso tem a ver com ser gorda?

MPF: Grandona pode ser gorda e grande de tamanho e idade.

Investigadora: E como que a Mariazinha entende a palavra “grande”?

MPF: Ela entende que é gorda, mas só que a tia perguntou de idade, de gente grande, como qual faculdade vai fazer.

Conforme pode ser observado, no contexto cognitivo de MPF, são ativadas ambas as suposições sobre “grandona como a titia”, ou seja, a suposição cuja etiqueta enciclopédica traz a ideia de “acima do peso” e a suposição que tem como etiqueta enciclopédica a noção de “pessoa adulta”. Além disso, o contexto cognitivo de MPF é ainda capaz de relacionar as duas suposições, formulando uma inferência, de maneira a possibilitar a reconstrução do efeito humorístico da piada.

Em contrapartida, os sujeitos diagnosticados com DA exibem persistentes dificuldades no intuito de compreenderem o percurso chistoso da piada, sendo necessário, para tal tentativa, o engajamento interacional por mim acionado, que, por fim, conduziu à reconstrução humorística parcial por três dos cinco sujeitos. A importância do fornecimento de pistas dialógicas para a interpretação da piada pode ser observada na trajetória de LFS:

LFS: A menina não quer ficar gorda.
Investigadora: É mesmo. Mas, como você sabe que ela não quer ficar gorda?
LFS: Porque ela fala, uai.
Investigadora: Mas, o que que ela fala?
LFS: Não sei.
Investigadora: Sabe sim. Agora mesmo você me falou. A tia da Mariazinha pergunta o que a sobrinha vai fazer quando crescer. E a Mariazinha responde...
LFS: Vai ser uma profissão...
Investigadora: Lembra que a Mariazinha não quer ser grandona como a titia? O que a Mariazinha vai fazer?
LFS: Regime! Vai ficar sem comer.
Investigadora: Isso mesmo! Então, mas, por que a Mariazinha vai fazer um regime?
LFS: Porque ela não quer ficar gorda.
Investigadora: E por que ela não quer engordar? De onde vem essa ideia dela de engordar?
LFS: Da tia dela.
Investigadora: Por que da tia?
LFS: A tia é gorda.

Vale ressaltar que dois dos cinco sujeitos DA não conseguiram, de forma alguma, interpretar a piada, uma vez não são ativadas, nos contextos cognitivos desses indivíduos, suposições relativas à situação exposta no chiste, mas, suposições referentes a práticas comuns na fase adulta, como, por exemplo, o casamento e a escolha de uma profissão. Tal comportamento indica que seus ambientes cognitivos apresentam dificuldades para criar um contexto cognitivo em que sejam ativadas suposições plausíveis aos aspectos semânticos-lexicais mobilizados na piada. Nesses casos, lembrei-os várias vezes de que se tratava de uma piada, ou seja, uma situação fictícia, o que, contudo, não contribuiu para a interpretação acontecer. Eles até pareciam “achar graça” do que lhes era contado, uma vez que riam, porém, quando partiam para a explicação chistosa, seus contextos cognitivos não continham suposições relacionadas à narrativa.

O fato de tais indivíduos rirem da piada, embora não consigam identificar e reconstruir seus efeitos chistosos, sugere que eles podem ter percebido o gatilho do chiste (efeito surpresa) responsável pelo seu humor. No entanto, tendo em vista não perceberem o duplo sentido presente em “grandona”, presume-se que seus déficits na memória de trabalho impossibilitaram a mobilização de diferentes espaços mentais para tal insumo linguístico, de forma a não serem criadas suposições sobre a própria piada, mas, formuladas suposições com base em outras etiquetas enciclopédicas, mais acessíveis, relacionadas ao referido vocábulo, tais como “exercer uma profissão” e “formar uma família”.

Assim como os outros quatro sujeitos diagnosticados com DA participantes do estudo, LFS inicia seu percurso interpretativo mencionando o desejo de não ganhar peso que é explicitado pela personagem sobrinha. Dessa forma, é manifestado em seu contexto cognitivo a suposição referente a fazer regime, que, por conseguinte, tem, como uma de suas etiquetas enciclopédicas, o atributo “não engordar”. Tal suposição parece ser fortemente manifesta para LFS, já que ela persevera nesse viés interpretativo. À medida que conversamos, é manifestada, no seu contexto cognitivo, a suposição relativa à personagem tia ser gorda, indicativo de que, além de LFS ser capaz de relacionar os conceitos tia e regime como componentes de uma suposição, o referido sujeito identifica, mesmo não explicitando, que o vocábulo “grande” está funcionando como “gorda”.

Entretanto, não é fortemente manifestada, em seu contexto cognitivo, a suposição de “grande” como “adulta”. Apenas quando diz “Vai ser uma profissão...”, ao ser questionada sobre o que Mariazinha fará quando crescer, é possível inferir que, no contexto cognitivo de LFS, foi manifestada alguma suposição cuja etiqueta enciclopédica refere-se a atividades pertencentes à vida adulta. A ausência de ligações entre as etiquetas enciclopédicas “gorda” e “adulta” referentes a “grande” impossibilita a formulação de uma inferência sobre a causa da personagem sobrinha dizer que fará um regime quando crescer, fator que interfere na interpretação total da piada, pois é justamente a existência de dois espaços mentais referentes a uma mesma expressão que gera a ambiguidade e, conseqüentemente, o humor nesse chiste.

Embora LFS necessite de pistas interlocutivas para ser capaz de reconstruir parcialmente o efeito chistoso em questão, são ativadas e manifestas, em seu contexto cognitivo, suposições correspondentes àquelas intencionadas na piada. Isso indica que, mesmo havendo déficits mnêmicos quanto à memória de trabalho, os quais dificultam – e, às vezes, impedem – a mobilização de espaços mentais envolvidos na formulação de suposições, o referido sujeito consegue compreender os ecos de humor, assim como manipula o conceito referente à etiqueta lexical do vocábulo “grandona”, fator que pode indicar estar tal nível linguístico ainda preservado.

4. Considerações Finais

Considerando que os resultados aqui expostos dizem respeito a uma amostra pequena, não é possível fazer generalizações, mas, somente refletir sobre as recorrências encontradas. Para generalizar os resultados, é necessário que a amostra, tanto de sujeitos DA quanto

controles, seja significativamente aumentada e análises mais robustas confeccionadas. Dessa forma, cabem algumas considerações sobre a importância da acurácia da memória de trabalho e o desempenho dos sujeitos nos processos interpretativos, assim como os resultados dos testes neuropsicológicos empregados.

Quando da tentativa de interpretar o texto humorístico, observou-se que todos os sujeitos que compõem o grupo Clínico apresentaram desempenho significativamente inferior aos sujeitos que formam o grupo Controle. No que se refere à testagem neuropsicológica clássica, dois pontos merecem ser mencionados. O primeiro consiste no fato de, no teste de Nomeação de Boston – tradicionalmente utilizado para avaliar a linguagem na DA, – sujeitos Controle e DA terem obtido desempenhos muito semelhantes, sem diferenças significativas. Em uma abordagem puramente metalinguística, as habilidades de linguagem dos dois indivíduos seriam consideradas “normais”, ou seja, os sujeitos DA estariam com suas capacidades linguísticas inalteradas, o que, conforme se observou por meio da interpretação da piada, não procede. O segundo fator consiste nos escores obtidos nos testes de fluência verbal semântica/ortográfica e nos de memória de trabalho verbal. Em ambas as testagens, os sujeitos DA apresentaram desempenhos significativamente inferiores ao dos sujeitos controles, evidência de que, provavelmente, as habilidades concernentes ao gerenciamento de informações verbais online dos indivíduos acometidos pela neurodegenerescência devem estar prejudicadas, déficits estes que tendem a interferir nos processamentos inferenciais e, conseqüentemente, na interpretação das piadas.

Cabe ainda salientar que, cotejando-se o desempenho que os sujeitos DA obtiveram nos testes psicológicos, em especial os de linguagem (Teste de Nomeação de Boston e Testes de Fluência Verbal Semântica e Ortográfica), com suas performances nos episódios dialógicos, não são notadas discrepâncias significativas, isto é, em ambas as abordagens, verificam-se resultados não satisfatórios, conforme esperado em razão das descrições da literatura. A exceção se dá quanto à comparação aos resultados exibidos no Teste de Nomeação de Boston, no qual os referidos indivíduos exibiram resultados acima do esperado, não evidenciando falhas no mecanismo de nomeação de palavras. Para realizar uma discussão mais apurada sobre tal fato, é necessário, entretanto, o aprofundamento das análises, o que não cabe neste estudo.

Ainda no que diz respeito à memória de trabalho, juntamente ao seu processamento deficitário observado nos testes, e, ao se considerar que, de acordo com Fauconnier, (*apud* COSCARELLI 2005), “os espaços mentais são pequenos conjuntos de memória de trabalho

que construímos enquanto pensamos e falamos” (p.291), de algum modo, a ineficiência de tal mecanismo mnêmico interfere na composição do contexto cognitivo, assim como posterior ativação e manifestabilidade de suposições durante as tentativas desses indivíduos de interpretar o chiste. De forma geral, parece haver demasiado esforço cognitivo na busca pela ativação de suposições que, por seu turno, dependem da mobilização de espaços mentais – então prejudicados pelo déficit da memória de trabalho –, fator que leva a baixos, ou, às vezes, a nulos efeitos cognitivos e, conseqüentemente, gera baixa ou nenhuma relevância.

A Doença de Alzheimer é um problema que transcende a saúde pública, devendo ter atenção nas diversas esferas sociais e acadêmicas. Em termos dos Estudos da Linguagem, muito pouco tem se estudado sobre as alterações e as preservações relacionadas à doença, sendo imprescindível que a Linguística, em suas diferentes vertentes, se ocupe de tal objeto. Pesquisas que se interessem pelo desempenho dialógico nas trocas de turno e à atribuição de sentido nos episódios de comunicação real tendem a ser de grande valia à compreensão do funcionamento sociocognitivo dos indivíduos acometidos pela DA. Espera-se que este trabalho figure como uma contribuição, ainda que mínima, para a abordagem da Doença de Alzheimer em seus âmbitos acadêmico e clínico.

Referências

APRAHAMIAN, I.; MARTINELLI, J. E.; YASSUDA, M. S. Doença de Alzheimer: revisão da epidemiologia e diagnóstico. **Revista Brasileira de Clínica Médica**, PP 7-25, 2009.

ATTARDO, S. **Linguistic Theories of humor**. New York: Mouton de Gruyter, 1994.

BACHE, C. Constraining conceptual integration theory: levels of blending and disintegration. **Journal of Pragmatics**, Amsterdam, v.37, p.1615-1635, 2005. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2004.03.011>

BALZANO, S. El chiste y su relación con las formas de socialización. **Revista de Investigaciones folclóricas**. Buenos Aires: v. 16. Dez. 2001.

BEILKE, H. N.; PINTO, R. C. A narrativa na demência de Alzheimer: reorganização da linguagem e das “memórias” por meio de práticas dialógicas. **Estudos Linguísticos**. vol. 39, n. 2, pp. 557-567. 2010.

CHIARO, D. **The language of Jokes: analysing verbal play**. London, England: Routledge, 1992. **crossref** <http://dx.doi.org/10.4324/9780203327562>

CHIAVEGATTO, V. C. Introdução à linguística cognitiva. Rio de Janeiro, **Matraga**, v. 16, n. 4, jan./jun. 2009, p. 77-96.

COSCARELLI, C. V. Entrevista: Uma conversa com Gilles Fauconnier. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.5. n.2. 2005. p. 291-303. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982005000200012>

COUDRY, M. I. H.; POSSENTI, S.. Do que riem os afásicos. **Cadernos de Estudos Linguísticos** (UNICAMP), vol. 24, pp.47-57, Campinas, SP, 1993.

CRUZ, F. M. **Uma perspectiva enunciativa das relações entre linguagem e memória no campo da Neurolinguística**. 2004. 204p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – IEL/Campinas, 2004.

CRUZ, F. M. **Linguagem, interação e cognição na doença de Alzheimer**. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL/Campinas. 2008.

DAMASCENO, B. P. Trajetórias do envelhecimento cerebral: o normal e o patológico. In: A. L. NERI. **Desenvolvimento e envelhecimento**. Perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas. Campinas/SP: Papyrus, 2001.

DIAS, F. H.; FERNANDES, G. S.; FURTADO, F. A.; NEVES, P. M.; MIRANDA, N. S. Leitura do Discurso Humorístico. In: **Anais IX Semana de Letras da UFOP**, 2004.

DONZELI, C. P. **A interpretação de piadas por afásicos**: aspectos linguísticos e socio-cognitivos. Dissertação (Mestrado em Linguística) – IEL/Campinas. 2008.

FAUCONNIER, G. **Mental Spaces**: Aspects of Meaning Construction in Natural Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511624582>

FAUCONNIER, G. **Mappings in Thought and Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139174220>

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. **The Way We Think**: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. New York: Basic Books, 2002.

GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: COLE, P.; MORGAN, P. (eds). **Syntax and Semantics**. Academic Press: New York, 1975.

GUEDES, M. B. Espaços mentais, leitura e produção de resumos. **Veredas**: revista de estudos linguísticos. Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 31-48, 2000.

HAMDAN, A. C.; BUENO, O. F. A. Relações entre controle executivo e memória episódica verbal no comprometimento cognitivo leve e na demência tipo Alzheimer. **Estudos de Psicologia**. v.10, n.1, p. 63-71, 2005. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2005000100008>

HERRERA, Jr. E. **Estudo epidemiológico populacional de demência na cidade de Catanduva**, SP. Tese de Doutorado. Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, 1998.

ISAACS, B.; KENNIE, A. T. The set test as an aid to the detection of dementia in old people. *Br. J. Psychiatry*, v.123, p. 467-470, 1973. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1192/bjp.123.4.467>

KAPLAN, E. F., GOODGLASS, H.; WEINTRAUB, S. **The Boston Naming Test** 2nd ed. Philadelphia: Lea and Febiger, 1983.

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things**. Chicago, University of Chicago Press,

MANSUR, L. L.; CARTHERY, M.T.; CAMELLI, P.; NITRINI, R. Language and Cognition in Alzheimer's disease. **Psicologia: reflexão e crítica**, v.18, n. 3, 2005.

MARTELOTTA, M. E.; PALOMANES, R. A linguística cognitiva. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, p.177-192.

MIRANDA, N. S. Domínios conceptuais e projeções entre domínios: uma introdução ao modelos dos espaços mentais. **Veredas: revista de estudos linguísticos**. v. 3, n.1, p.81 – 95, Juiz de Fora, Editora da UFJF, jan/jun 1999.

MORATO, E. M. O caráter sociocognitivo da metafóricidade: contribuições do estudo do tratamento de expressões formulaicas por pessoas com afasia e com Doença de Alzheimer. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 157-177, jan./jun. 2008.

NOVAES-PINTO, R. C.; BEILKE, H. M. Avaliação de linguagem na demência de Alzheimer. In: COUDRY, M. I. H.; ISHARA, C. I.; FERRAZ, N. (orgs.). **Estudos da Língua(gem)**. Número temático: Estudos em Neurolinguística. v. 6, n.2, 2008.

ORTIZ, K. Z.; P. H. F. BERTOLUCCI. Alterações de linguagem nas fases iniciais da Demência de Alzheimer. **Arquivos de Neuropsiquiatria**. v. 63, n. 2a, pp.311-317, 2005. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1590/S0004-282X2005000200020>

POSSENTI, S. **Os humores da língua**: análises lingüísticas de piadas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RASKIN, V. **Semantic mechanisms of humor**. Dordrecht, Reidel, 1985.

SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. **Veredas: revista de estudos linguísticos**. Juiz de Fora, v.3, n. 1, p. 61-79, 1999.

SANTOS, S. L. **A interpretação da piada na perspectiva da Teoria da Relevância**. Tese (Doutorado em Linguística) – Setor de Ciências Humanas, UFPR/Curitiba, 2009.

SILVA, A. S. Linguagem, cultura e cognição ou a linguística cognitiva. In: SILVA, A. S., TORRES, A.; GONÇALVES, M. (orgs.) **Linguagem, cultura e cognição**: estudos de linguística cognitiva. v.1Coimbra, Almedina, 2004, pp.1-18.

SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevância**: comunicação e cognição. 2ª. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

WECHSLER, D. **WAIS-R**: manual. San Antônio: The Psychological Corporation, 1981.

Artigo recebido em: 28.02.2014

Artigo aprovado em: 03.06.2014

Domínios de Lingu@gem

A fala em Ferdinand de Saussure: um conceito relacional, opositivo e negativo

“*Parole*” in Ferdinand de Saussure: a relational, oppositional and negative concept

Micaela Pafume Coelho*
Stefania Montes Henriques**

RESUMO: Neste artigo investigamos o conceito de “fala” na teoria saussuriana apresentada pelas notas dos alunos que participaram dos três cursos de linguística geral ministrados por Saussure em Genebra. Assim, utilizamos as notas de Albert Riedlinger referentes ao primeiro curso (1907) e ao segundo curso (1908-1909), juntamente com as notas de Charles Patois. As notas de Émile Constantin foram utilizadas no tópico dedicado ao terceiro curso (1910-1911). Nossa principal constatação consiste em afirmar que a fala não é excluída da teoria saussuriana, sendo conceituada de maneira relacional, opositiva e negativa em sua relação com a língua.

PALAVRAS-CHAVE: Saussure. Fala. Exclusões saussurianas.

ABSTRACT: This paper aims to investigate the concept of “parole” as for the saussurean theory presented in the notes taken by some students during the three courses in general linguistics taught by Saussure in Genève. We based on the notes taken by Albert Riedlinger which refer to the first (1907) and the second (1908-1909) courses, and also on the notes taken by Charles Patois. Further notes provided by Émile Constantin were used in the topic referred to the third course (1910-1911). Our main outcome consists in assert that the “parole” is not excluded from the saussurean theory, since it is conceptualized in a relational, oppositional and negative way, in its relationship with the “langue”.

KEYWORDS: Saussure. Parole. Saussureans exclusions.

1. Introdução

O Curso de Linguística Geral (CLG) é considerado a obra responsável pela fundação da Linguística Moderna. Publicada em 1916 por A. Sechehaye e C. Bally, é o resultado da edição das notas dos alunos que participaram dos cursos ministrados por Ferdinand de Saussure de 1907 a 1911. O motivo pelo qual é atribuída ao CLG a responsabilidade de consolidar a Linguística enquanto ciência encontra-se no fato de que essa obra efetua, dentre outras coisas, a delimitação de um objeto de estudo, a saber, a língua.

A língua é, para Saussure, um sistema que possui uma ordem própria. Isso implica afirmar que qualquer ordem que lhe seja exterior não interfere em seu funcionamento. De acordo com Normand (2009):

* Mestranda da Universidade Federal de Uberlândia (UFU/FAPEMIG).

** Doutoranda da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Partir do sistema é assumir, desde já, um imperativo de método pela exclusão de outras condutas: a do fisiologista (o foneticista que registra e compara os sons de sua materialidade), bem como a do psicólogo ou do sociólogo (que analisa a língua em suas relações com o pensamento ou a sociedade, ou seja, com as realidades que contribuem para determinar o sistema do exterior). Dizer sistema é definir um *interior*, uma ordem própria da língua. (NORMAND 2009:50).

Assim, a partir do momento em que a língua é considerada como um sistema, o linguista deveria se dedicar ao estudo do funcionamento desse sistema e não dos aspectos exteriores a ele. Se levarmos em consideração que a tradição comparatista do século XIX – na qual o próprio Saussure se enquadrava¹ – priorizava o estudo e a comparação das várias línguas entre si, mas não utilizava os resultados obtidos para elucidar a natureza da linguagem, perceberemos o quanto era necessária a delimitação da língua enquanto sistema nessa época. Ademais, essa delimitação fez com que vários linguistas, posteriores a Saussure, acusassem-no de excluir alguns aspectos importantes ao funcionamento linguístico, tais como: a fala, o sujeito, a história e a referência.

De acordo com Komatsu (1993), Saussure pretendia fazer considerações sobre a faculdade da linguagem e sobre o uso da língua pelos indivíduos durante seu terceiro curso (1910-1911). Entretanto, o fato de que a primeira parte desse curso deveria ser, obrigatoriamente, sobre a história e descrição das línguas europeias impediu que a questão da fala fosse tratada detalhadamente no terceiro curso de linguística geral. A enfermidade que assolou Saussure, e seu conseqüente falecimento em fevereiro de 1913, impediram a abordagem de tal conteúdo em um curso posterior.

Apesar de ser impedido de fazer considerações aprofundadas sobre a fala, partimos do ponto de vista de que Saussure a conceituou, durante os três cursos de linguística geral, de maneira opositiva, relacional ou negativa. Isso é perceptível se atentarmos para as anotações dos ouvintes dos cursos, nas quais é notável que a fala é utilizada como um instrumento de construção do conceito de língua: a língua é o que a fala não é, mas ambas são interdependentes.

Nesse ponto, é importante ressaltar que Saussure preparava suas aulas antecipadamente e era extremamente didático. (cf. DE MAURO 1986:474). Isso nos leva a considerar a necessidade de investigar o conceito de fala diretamente nas anotações dos alunos, seguindo a ordem cronológica dos cursos. De acordo com Komatsu (1993), as notas de Albert Riedlinger

¹ O *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes* foi publicado em 1878 e é considerado como um dos trabalhos mais inovadores da Gramática Comparada.

são as que proporcionam mais detalhes do primeiro curso (1907) e do segundo curso (1908-9) – juntamente com as notas de Charles Patois -, enquanto que as notas Émile Constantin são mais completas no que diz respeito ao terceiro curso (1910-11). Ademais, sabe-se que o CLG é majoritariamente baseado no terceiro curso que, de acordo com nossas análises, trata da fala de maneira indireta. Há, portanto, a necessidade de se apreender a maneira como a fala é considerada nos dois primeiros cursos sem descartar, evidentemente, as considerações sobre esse conceito presentes no terceiro curso.

Além disso, é importante ressaltar que, de acordo com Mejía (2005), a distinção língua/fala possui grandes diferenças quando considerada no primeiro e no terceiro cursos:

(...) no que concerne à distinção língua/fala, Saussure disse, no primeiro curso exatamente o contrário do que ele afirma quatro anos mais tarde no terceiro curso, o que se explica por uma mudança de perspectiva e por uma teorização determinada, escolhida somente em 1911. (MEJÍA 2005: 52, tradução nossa).²

A possibilidade de haver uma mudança de perspectiva na distinção entre língua/fala incita-nos a investigar, nas notas dos alunos dos três cursos de linguística geral, de que maneira essa distinção é estabelecida em cada curso. Ademais, partimos de duas hipóteses fundamentais: a primeira diz respeito à negação de que a fala não foi teorizada por Saussure e a segunda, de que as diferenças existentes na consideração da distinção língua/fala não são suficientemente grandes para que seja possível afirmar serem definições diferentes no primeiro e terceiro cursos.

Com o intuito de corroborarmos essas hipóteses, esse artigo será dividido em quatro partes, a saber: i. explicitação do papel desempenhado pela fala no primeiro curso de linguística geral, de acordo com as notas de A. Riedlinger; ii. explicitação sobre o tratamento dado por Saussure a esse conceito no segundo curso, baseando-nos também nas anotações de A. Riedlinger e de C. Patois; iii. explicitação do conceito de fala no terceiro curso, com a análise dos cadernos de E. Constantin; e, por fim, iv. uma breve conclusão em que analisaremos o conceito de fala exposto em cada um dos três primeiros itens, a fim de comprovarmos as duas hipóteses expostas anteriormente.

². “(...) concernant la distinction langue/parole, Saussure a dit dans le premier cours l’exact contraire de ce qu’il affirme quatre ans plus tard dans le troisième cours, ce qui s’explique par un changement de perspective et par une théorisation déterminée, choisie seulement en 1911.”

2. 1907: O Primeiro Curso de Linguística Geral

Saussure ministrou o primeiro Curso de Linguística Geral³ de 16 de janeiro a 31 de julho de 1907. De acordo com Godel (1969), a terminologia empregada nesse curso foi extremamente prudente, tendo em vista que Saussure evitava palavras como “signo” e “valor”, focando-se na perspectiva diacrônica da língua e anunciando que os aspectos sincrônicos seriam tratados em um curso posterior. (cf. GODEL 1969:34).

Apesar de enfatizar os estudos diacrônicos nesse curso, há passagens em que Saussure explicita a relação estabelecida entre a língua e a fala, o princípio da linearidade do signo, o papel da analogia nas transformações ocorridas no interior do sistema e, até mesmo, um esboço do que seria a teoria do valor⁴. Dessa forma, as questões que seriam abordadas mais detalhadamente nos cursos de 1908-9 e 1910-11, permeiam as considerações saussurianas sobre a diacronia e evidenciam a interdependência entre os domínios sincrônico e diacrônico da língua.

Como dissemos na introdução desse trabalho, o material que utilizaremos para análise nesse artigo constitui-se das notas dos alunos de Ferdinand de Saussure. No caso do primeiro curso, os cadernos de A. Riedlinger são os que estão mais completos e, dessa forma, possibilitam uma maior aproximação com o conteúdo ministrado pelo linguista genebrino⁵.

No segundo tópico abordado no PCLG, Saussure trata da relação entre fala e escrita. De acordo com ele, a palavra escrita não está coordenada à palavra falada e sim submetida a ela. (cf. SAUSSURE apud RIEDLINGER 1996:5). Essa afirmação possui várias implicações, mas talvez a mais importante delas seja o fato de que não há um processo de corrompimento da língua pela fala e sim um processo de transformação que ocorre na fala, que não pode ser impedido ou conservado pela escrita.

Do nosso ponto de vista, as afirmações mais relevantes de Saussure sobre a fala encontram-se na parte dedicada à analogia, especificamente às mudanças analógicas. Nessa parte, o conceito de fala é acompanhado pela definição de língua:

Todos <os> fatos de linguagem, <os fatos evolutivos sobretudo,> obriga <m> de se colocar em face da fala de uma parte e de outra parte do reservatório das formas pensáveis <ou> conhecidas do pensamento. É necessário um ato

³ Doravante PCLG.

⁴ Cf. SAUSSURE 1996:65.

⁵ Deve-se ressaltar que os cadernos de A. Riedlinger referentes ao primeiro curso foram editados e publicados por E. Komatsu e G. Wolf em 1996.

<inconsciente> de comparação não somente para criar, mas para compreender essas ligações. (SAUSSURE apud RIEDLINGER 1996:65, tradução nossa).⁶

Assim, os fatos de linguagem localizam-se ao mesmo tempo no âmbito da fala e no âmbito do reservatório das formas conhecidas do pensamento. Podemos afirmar que esse “reservatório” é a língua e que há uma relação de interdependência entre esses dois domínios. Além disso, ao que nos parece, esse ato inconsciente está intimamente relacionado com a língua, porque se considerarmos que a analogia é um fenômeno que consiste em criar novas formas a partir daquelas já existentes (cf. SAUSSURE 2006:187), podemos afirmar que essa criação consolida-se na fala, mas depende inteiramente da língua.

Na continuação dessa passagem, Saussure (1996) explicita que independente da palavra enunciada, ela evoca em nosso espírito uma série de outras palavras que lhe são relacionadas:

Não importa qualquer palavra só enuncia qualquer coisa para o espírito por que é comparada imediatamente com tudo o que poderia significar qualquer coisa de ligeiramente diferente (facias: faciam, facio). Se é verdade que sempre há a necessidade do tesouro da língua para falar, reciprocamente tudo o que entra na língua foi primeiro ensaiado na fala em um numero de vezes suficiente para que resulte em uma impressão durável: **a língua não é mais que a consagração disso que foi evocado <pela> fala.** (SAUSSURE apud RIEDLINGER 1996:65, tradução).⁷ [grifo nosso].

Essa citação possui dois pontos que devem ser ressaltados. O primeiro ponto diz respeito ao valor. Quando Saussure afirma que qualquer palavra enunciada evoca no espírito uma série de outras palavras ligeiramente diferentes há, implicitamente, a explicitação de uma das características fundamentais do signo, a saber, o fato de que ele é relacional. O segundo ponto a ser ressaltado diz respeito à afirmação de que a língua é necessária para falar, mas que tudo na língua foi ensaiado, primeiramente, na fala. Ora, a relação de interdependência é colocada explicitamente nessa afirmação: não há língua se não houver fala e, reciprocamente, não há a possibilidade de falar se não houver a língua. Após afirmar que a oposição entre língua e fala é muito importante para o estudo da linguagem, Saussure explicita que:

⁶ Tous <les> faits de langage, <les faits évolutifs surtout,> force <nt> de se placer en face de la parole d'une part et d'autre part du réservoir des formes pensées <ou> connues de la pensée. Il faut un acte <inconscient> de comparaison non seulement pour créer mais pour comprendre les rapports.

⁷ N'importe quel mot n'arrive à énoncer quelque chose pour l'esprit que parce qu'il est comparé immédiatement avec tout ce qui pourrait signifier quelque chose de légèrement différent (facias :faciam, facio). S'il est vrai que l'on a toujours besoin du trésor de la langue pour parler, réciproquement tout ce qui entre dans la langue a d'abord été essayé dans la parole un nombre de fois suffisant pour qu'il en résulte une impression durable : **la langue n'est que la consécration de ce qui avait été évoqué <par> la parole.**

Uma maneira de tornar particularmente sensível e <observável> essa oposição é opor língua e fala no indivíduo (é verdade que a linguagem é social, mas para um número de fatos é mais cômodo de encontrá-la no indivíduo). Então, podemos distinguir quase tangivelmente essas duas esferas: língua e fala: tudo o que é produzido pelos lábios por necessidades do discurso e por uma operação particular: é a **fala**. Tudo o que está contido no cérebro do indivíduo, o depósito das formas <entendidas e> praticadas e de seus sentidos: <é> a **língua**. (SAUSSURE apud RIEDLINGER 1996:65, tradução nossa). [grifos do autor]⁸

É perceptível que Saussure afirma que a linguagem é social e acrescenta a essa informação o fato de ser mais fácil encontrá-la no indivíduo. Aqui se poderia objetar que Saussure enfatiza mais o individual que o social, pois busca a linguagem no indivíduo e não na sociedade. A questão é que não parece haver para Saussure, já na época do primeiro curso, uma maneira de se conceber um indivíduo determinado fora da linguagem. Assim, mesmo que seja dito que há um lado individual/social, a questão primordial parece ser o fato de que tanto o lado individual quanto o social encontram-se localizados, ao mesmo tempo, no indivíduo.

Além disso, Saussure afirma que a fala é tudo aquilo que “sai dos lábios pelas necessidades do discurso e por uma operação particular” enquanto que a língua consiste no conteúdo presente no cérebro do indivíduo, o “depósito das formas praticadas e de seu sentido”. Nesse ponto, podemos concluir que, no que diz respeito à fala, ela está intimamente relacionada com os aspectos exteriores à língua: o contexto, os objetos, etc. Mas, ao mesmo tempo, o indivíduo deve necessariamente utilizar-se da língua para falar. Ao que nos parece, portanto, é a fala que possibilita que a língua entre em contato com o extralinguístico e, a partir desse contato, sofra alterações.

Na continuação dessa passagem, Saussure desenvolve a distinção entre língua e fala:

Dessas duas esferas, a esfera da fala é a mais social, a outra é a mais completamente individual. A língua é o reservatório individual; tudo o que entra na língua, ou seja, na cabeça, é individual. (...) Se tudo que é produzido de novo é criado na ocasião do discurso, isso quer dizer ao mesmo tempo que é do lado social da linguagem que tudo se passa. Em segundo lugar, é suficiente tomar a soma dos tesouros de língua individuais para se ter a **língua**. Com efeito, tudo isso que se considera na esfera interior do indivíduo é sempre social por que nada lhe penetra que <não seja> pela fala, primeiro

⁸ Um moyen de rendre particulièrement sensible et <observable> cette opposition c'est de opposer langue et parole dans l'individu (le langage est social il est vrai mais pour nombre de faits il est plus commode de le rencontrer dans l'individu). On pourra alors distinguer presque tangiblement ces deux sphères : langue et parole : Tout ce qui est amené sur les lèvres par les besoins du discours et par une opération particulière : c'est la *parole*. Tout ce qui est contenu dans le cerveau de l'individu, le dépôt des formes <entendues et> pratiquées et de leurs sens : <c'est> la *langue*.

<consagrado pelo uso> de todos na esfera da fala. (SAUSSURE apud RIEDLINGER 1996:65-66, tradução nossa). [grifos do autor]⁹

Assim, Saussure afirma o caráter social da fala em oposição ao caráter individual da língua. Uma leitura desatenta poderia resultar na afirmação de que há um posicionamento distinto daquele do CLG, tendo em vista que na edição, a língua é social e a fala individual. O que temos que clarificar nessa passagem é o fato de que a fala é social justamente porque permite ao indivíduo comunicar algo aos outros indivíduos de uma sociedade. A língua é individual por que está presente no cérebro de cada indivíduo, permitindo a sua execução pela fala. Entretanto, se unirmos todos os depósitos presentes em todos os indivíduos de uma sociedade, alcançaremos o que deve ser o objeto da linguística, a saber, a língua. Nesse ponto, o caráter social da língua advém justamente do fato de que sua aquisição depende inteiramente de seu uso pelos falantes, ou seja, pela fala.

Levando em consideração o que foi exposto, achamos que é necessário analisarmos de que maneira a distinção língua/fala foi tratada por Saussure no Segundo Curso de Linguística Geral e se é possível perceber nele um maior desenvolvimento dessa distinção e a existência de um conceito mais delimitado de fala.

3. 1908-1909: O Segundo Curso de Linguística Geral

As aulas do segundo curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure ocorreram da primeira semana de novembro de 1908 ao dia 24 de junho de 1909, segundo De Mauro (1967:353). A. Riedlinger e C. Patois, dois dos 11 ouvintes para os quais o segundo curso foi ministrado, se destacaram por fornecer anotações bastante completas sobre do conteúdo apresentado nas aulas.

De acordo com Komatsu (1997:vii), as anotações de Riedlinger apresentam muitos detalhes acerca do curso, embora o ouvinte conferisse e complementasse suas anotações a partir das anotações elaboradas por outro ouvinte, Émile Constantin. As anotações de Patois, por outro

⁹ "Des ces deux sphères la sphère parole est la plus sociale, l'autre est la plus complètement individuelle. La langue est le réservoir individuel; tout ce qui entre dans la langue, c'est-à-dire dans la tête, est individuel. (...) Si tout ce qui se produit de nouveau s'est créé à l'occasion du discours c'est dire que en même temps que c'est du côté social du langage que tout ce passe. D'autre <part> il suffira de prendre la somme des trésors de langue individuels pour avoir la langue. Tout ce que l'on considère en effet dans la sphère intérieure de l'individu est toujours social parce que rien n'y a pénétrer qui <ne soit> d'abord <consacré par l'usage> de tous dans la sphère extérieure de la parole."

lado, embora não sejam tão completas, parecem ser independentes, refletindo o entendimento do que foi exposto por Saussure sob a ótica única do próprio ouvinte¹⁰.

No que tange à estrutura do curso é importante ressaltar que, de acordo com Komatsu (1997:vii), mais da metade do conteúdo componente das aulas consistiu na descrição das línguas indo-europeias. As aulas destinadas à Linguística Geral consistiram, portanto, em menos da metade do curso, fato que nos leva a perceber que “os cursos não eram primordialmente voltados para a teoria linguística, mas para a descrição das línguas”¹¹ (KOMATSU 1997: vii, tradução nossa).

As anotações de Riedlinger e Patois foram publicadas em 1997, no livro “Segundo Curso de Linguística Geral – dos cadernos de Albert Riedlinger e Charles Patois”¹². Esse livro consiste em uma edição de Komatsu, com tradução de Wolf, cuja autoria é concedida a Saussure. No que tange ao conteúdo, a edição se restringe apenas às anotações referentes à Linguística Geral, não abrangendo, portanto, o conteúdo que se refere à comparação das línguas indo-europeias.

Desse modo, destacamos que, embora a contribuição de Saussure concernente à Linguística Geral tenha sido exposta em poucas aulas do segundo curso, há passagens bastante relevantes acerca da distinção entre língua e fala nessa edição. Contudo, é necessário ressaltar que, embora já fosse evidenciado durante o segundo curso que língua e fala são termos com conceituações distintas, a diferenciação entre linguagem x fala e linguagem x língua, por outro lado, não é tão claramente apontada.

A partir da análise dos trechos do SCLG que tratam da diferenciação entre os três termos em questão (linguagem, língua e fala), percebemos que a conceituação de linguagem se confunde ora com a conceituação fala, ora com a conceituação de língua. Como podemos observar no trecho a seguir, as anotações de Riedlinger trazem que a **língua**, e não a **linguagem**, possui um lado duplo, que corresponde ao social e ao individual:

Na língua há, portanto, sempre um lado duplo que se corresponde. Ela é

Social
Individual

¹⁰ Cf. Komatsu, 1997.

¹¹ “the courses were not primarily aimed at the theory of linguistics, but at the description of languages”.

¹² Doravante SCLG.

Se considerarmos, portanto, a esfera onde vive a língua, haverá sempre a língua individual e a língua social.¹³ (SAUSSURE apud RIEDLINGER 1997: 3, tradução nossa).

O modo como o termo “língua” é utilizado nesse trecho abre margem para a dedução de que, durante o segundo curso, Saussure ainda não havia estabelecido uma distinção conceitual bem definida entre língua e linguagem, visto que o CLG apresenta a linguagem como “o cavaleiro de diferentes domínios”¹⁴, ou seja, é ela o elemento constituído por um lado social e um lado individual. Contudo, se formos um pouco mais à frente no SCLG, veremos que o linguista apresenta, de fato, uma distinção entre esses termos:

Sempre na mesma dualidade, se questionamos onde está a verdadeira sede, a mais essencial da língua, deve-se fazer a distinção entre: **linguagem** (= língua considerada no indivíduo; nada mais é que um poder, uma faculdade, a organização pronta para ser falada; contudo, o indivíduo por si só nunca atingirá à língua) e **língua** que é <algo> eminentemente social; nenhum fato existe linguisticamente ao não ser a partir do momento em que ele se torna um fato de todos, independentemente de seu ponto de partida. A consagração social, pela massa, parece ser uma unidade em que se pode enfim descansar das dualidades identificadas pelo grau.¹⁵ (SAUSSURE apud RIEDLINGER 1997:3, tradução nossa) [grifo do autor]

Saussure afirma que para que o fato linguístico seja consagrado, é necessária sua aceitação pela da massa social, ou seja, é preciso haver uma convenção. Podemos afirmar que essa convenção consiste na **língua**, apresentada no trecho acima como algo eminentemente social e responsável pela existência dos fatos linguísticos. Por outro lado, a **linguagem** é apresentada nesse trecho como a língua no indivíduo, ou seja, como uma organização que permite ao indivíduo a execução da fala.

Percebemos que essa caracterização da linguagem exposta por Saussure durante o segundo curso assemelha-se à caracterização de **fala** encontrada no CLG, uma vez que, na edição, o conceito de fala é caracterizado, por negatividade e oposição, como a parte da

¹³ “Dans la langue, il y a donc toujours un double côté qui se correspond. Elle est ^{Sociale} _{individuelle} Si on considère donc la sphère où la langue vit, il y aura toujours la langue individuelle et la langue sociale.”

¹⁴ Cf. Saussure, 2006:17.

¹⁵ “Toujours dans la même dualité,> si on demande où est le siège le plus véritable, le plus essentiel de la langue, il faut faire la distinction entre: **langage** (= langue considérée dans l'individu; n'est qu'une puissance, faculté, l'organisation prête pour parler; mais l'individu laissé à lui-même n'arrivera jamais à la langue) et **langue** qui est une <chose> éminemment sociale; aucun fait n'existe linguistiquement qu'au moment où il est devenu le fait de tout le monde, quel que soit son point de départ. La consécration sociale, par la masse, semble être une unité ou l'on puisse enfin se reposer au milieu des dualités que nous avons signalées par degré.”

linguagem cuja existência depende do indivíduo. Além disso, no próprio SCLG há uma definição de fala que se aproxima da definição de linguagem também apresentada no livro:

Por fala se entende o ato do indivíduo ao realizar sua faculdade por meio da convenção social que é a língua. Na fala há uma ideia de realização do que é permitido pela convenção social.¹⁶ (SAUSSURE apud RIEDLINGER 1997:4, tradução nossa).

Nota-se que tanto a linguagem como a fala são consideradas por Saussure como individuais durante o segundo curso. No entanto, há uma distinção de ordem prática entre elas: a linguagem consiste no poder que os indivíduos têm sobre o uso da língua à medida que eles a adquirem, e a fala consiste na realização desse uso. Ao estabelecer a fala dessa forma, isto é, como a realização da faculdade da linguagem, é perceptível que o indivíduo mostra-se essencial para a sua execução.

Isso nos leva a crer que, assim como no PCLG, a fala no segundo curso está intimamente relacionada a fatores externos à língua. Essa relação é ainda mais evidente quando Saussure aborda os dois diferentes domínios em que as relações linguísticas podem ser estabelecidas.

Pode-se chamá-la de ‘dois lugares de existência de um elemento’, ou: as ‘duas esferas de relação entre as palavras’. Ela corresponde a duas funções ativas. Existe, de um lado, o tesouro interior que equivale ao armazenamento da memória, que consiste no primeiro lugar de existência ou na primeira esfera de relação. É esse tesouro interior, onde estão ordenados tudo o que pode entrar em atividade num outro lugar de existência que é o discurso, a cadeia da fala.¹⁷ (SAUSSURE apud PATOIS 1997:143, tradução nossa).

Esses domínios consistiram no cerne que propiciou o estabelecimento das relações sintagmáticas e associativas, tal como são denominadas no CLG. De acordo com o trecho citado, as relações entre os elementos linguísticos podem ser efetivadas tanto nos registros da memória, como também no **discurso** ou **cadeia da fala**. Assim, ao equiparar a fala ao discurso, Saussure a destaca como elemento que coloca a língua em contato com o extralinguístico, uma vez que a ação do discurso exige o contato do indivíduo com fatores externos à língua, como o contexto e outros indivíduos. Esse desenvolvimento conceitual se aproxima do argumento

¹⁶ “Par la parole on désigne l'acte de l'individu réalisant sa faculté au moyen de la convention sociale qui est la langue. Dans la parole il y a une idée <de> réalisation de ce qui est permis par la convention sociale.”

¹⁷ “On <peut> appeler cela les «deux lieux d'existence d'un élément» ou: les «deux sphères de rapport entre les mots». Cela correspond à deux fonctions actives. Il existe d'une part le trésor intérieur qui équivaut aux casiers de la mémoire; c'est le premier lieu d'existence ou la première sphère de rapport. C'est ce trésor intérieur où sont rangés dans un ordre tout ce qui peut entrer <en> activité dans l'autre lieu d'existence qui est le discours, la chaîne de la parole.”

defendido por Saussure no primeiro curso de que é por meio da fala que a língua se relaciona com fatores extralinguísticos, propiciando a ocorrência de alterações.

Ainda a respeito do trecho citado anteriormente, é válido ressaltar que Saussure utiliza o termo composto “cadeia da fala”, ao invés de utilizar apenas o termo “fala”. Se considerarmos a palavra “cadeia” como sinônimo de “série”, podemos afirmar que sua inserção acrescenta ao conceito de fala a ideia de linearidade. Esse entendimento pode ser reafirmado pelo seguinte fragmento retirado do SCLG:

Pode-se dizer que é uma característica linear: a <cadeia da fala obrigatoriamente> se nos apresenta como uma linha e tem uma grande importância <para todas as relações que se estabelecerão posteriormente>¹⁸ (SAUSSURE apud RIEDLINGER 1997:20, tradução nossa).

A cadeia da fala, segundo Saussure, é apresentada como uma linha, que consiste no espaço onde as posteriores relações linguísticas se estabelecerão. A esse respeito, é importante ressaltar que, no CLG¹⁹, a linearidade é exposta como uma característica primordial do signo linguístico, a qual, juntamente com a arbitrariedade, permite o funcionamento do valor linguístico.

No SCLG, é perceptível que a linearidade é evidenciada por Saussure por meio da cadeia da fala. Dessa forma, ao adicionarmos a tal fato todas as considerações que expusemos anteriormente acerca da fala, percebemos que o tratamento dado a tal conceito durante o segundo curso foi primordial para as definições acerca do funcionamento sincrônico da língua estabelecidos por Saussure no terceiro curso.

4. 1910-1911: O Terceiro Curso de Linguística Geral

O terceiro curso de Linguística Geral ministrado por Saussure iniciou-se no dia 29 de outubro de 1910, finalizando quase nove meses mais tarde, em quatro de julho de 1911 (DE MAURO 1967:353). De acordo com Komatsu (1993), Saussure dividira o curso em três partes, a saber: i) “As línguas”, em que tratou dos aspectos gerais das línguas existentes; ii) “A língua”, em que seguiu para a abordagem sincrônica da língua, que já apresentava uma caracterização distinta do conceito de linguagem; iii) “Faculdade da linguagem e seu uso pelos indivíduos”,

¹⁸ “On pourrait dire que c'est un caractère linéaire: la <chaîne de la parole forcément> se présente a nous comme une ligne et <cela> a une immense portée <pour tous les rapports postérieurs qui s'établiront.>”

¹⁹ Cf. Saussure, 2006:84.

em que trataria do uso individual da língua, ou seja, da fala, mas que não pode ser concluída devido ao término do curso e consequente falecimento de Saussure.

O terceiro curso foi o último da série de cursos de Linguística Geral ministrados pelo linguista na Universidade de Genebra, e contou com a participação de um total de 12 ouvintes. Dentre eles estava Émile Constantin, presente também no segundo curso, que é considerado um aluno assíduo e que desenvolveu, ao longo dos cursos de Saussure, uma escuta peculiar da fala de Saussure (cf. MEJIA 2005:49). A partir dessa escuta, Constantin elaborou suas anotações a respeito do conteúdo apresentado durante o terceiro curso, as quais, em 1993, originaram a publicação do livro “Terceiro Curso de Linguística Geral- dos cadernos de Émile Constantin²⁰”.

A publicação tardia do TCLG se deve ao fato de que, de acordo com Harris (1993:viii), as anotações de E. Constantin²¹ foram disponibilizadas à BGE, pelo próprio ouvinte, apenas em 1958. Diferente dos cadernos de Mme. Secheyay, G. Dégallier e F. Joseph²², também ouvintes do terceiro curso, os cadernos de E. Constantin não foram utilizados por Bally e Secheyay como fontes para a elaboração do CLG, por razões desconhecidas (MEJIA 2005:52).

Dessa forma, uma vez que, de acordo com seus editores, o CLG consiste em uma edição de anotações que se referem, majoritariamente, ao terceiro curso de Saussure, podemos afirmar que o TCLG consiste em uma edição cujo conteúdo se mostra congruente a grande parte do conteúdo do CLG²³. Contudo, apesar dessa semelhança entre os conteúdos dos dois livros, o TCLG, por não ter sido utilizado como fonte de elaboração da edição de Bally e Secheyay, apresenta pontos de confronto com a mesma, visto que o modo como o conteúdo foi registrado por Constantin se difere do modo como o mesmo conteúdo foi registrado por cada um dos ouvintes que cederam suas anotações para a elaboração do CLG.

Tendo isso em vista, objetivamos buscar no TCLG as partes que propiciam, de forma direta ou indireta, uma caracterização do termo fala para Saussure durante o terceiro curso, ou seja, visamos à exposição das passagens da edição que caracterizem o conceito de “fala”, seja por oposição, relação ou negatividade, ou mesmo de forma direta. Como já foi mencionado anteriormente, não foi possível que Saussure ministrasse a terceira parte do curso, na qual trataria mais detalhadamente sobre a questão da fala. Portanto, as partes da edição que tratam

²⁰ Doravante TCLG.

²¹ Segundo Godel (1959 apud De Mauro 1967), Émile Constantin participou dos dois últimos cursos de Saussure, ocorridos de 1908 a 1911.

²² No que tange ao terceiro curso, Bally e Secheyay utilizaram os cadernos desses três ouvintes como fontes de elaboração do CLG.

²³ Para maiores informações acerca da congruência de conteúdos entre as obras, conferir Coelho (2011).

de alguma forma sobre tal conceito foram feitas principalmente durante a segunda parte do terceiro curso, embora haja algumas passagens no capítulo “Representação da língua pela escrita”, da primeira parte do curso, em que a fala é mencionada, como podemos observar a seguir:

É dada uma importância muito maior à imagem que à coisa real. E isso por diversas razões. [...] Em segundo lugar, porque a maior parte dos indivíduos dá preferência às impressões visuais sobre as impressões acústicas. Essa imagem que parece ser a coisa em si, e nos parece ser fixa, tangível, visível, enquanto que a **fala** parece inacessível, flutuante, assim que ela para de ressoar.²⁴ (SAUSSURE apud CONSTANTIN 1993:41, tradução nossa). [grifo nosso]

Nesse trecho, vemos a fala como elemento de comparação com a escrita. Entretanto, percebe-se que a fala está atrelada à impressão acústica, que é elusiva e flutuante, enquanto que a escrita está atrelada à impressão visual, que é fixa e tangível. Tal fato, segundo Saussure (1993) faz com que os indivíduos deem mais importância à impressão visual que à impressão acústica ou à fala. É importante ressaltar, contudo, que a fala é associada à impressão acústica, e não à imagem acústica. A nosso ver, a impressão acústica consiste na informação que foi passada oralmente, assim como a impressão visual consiste na informação que foi passada visualmente. Por outro lado, a imagem acústica, de acordo com a terminologia saussuriana, consiste na contraparte da ideia, ou seja, é o significante.

Ao longo das partes do TCLG ainda referentes à primeira parte do terceiro curso, há algumas passagens que contêm o termo fala, embora todas estejam relacionadas aos estudos da evolução fonética e, portanto, não forneçam uma caracterização do termo como elemento integrante da linguagem e interdependente da língua.

A primeira passagem que constitui o termo fala, e que se refere à segunda parte do terceiro curso, consiste na representação do “Circuito do fala”, que é assim representado:

²⁴ “On accorde une plus grande importance à l’image qu’à la chose réelle. Et la pour plusieurs causes. (...) En second lieu, pour la majorité des individus il y a une préférence donnée aux impressions visuelles sur les impressions acoustiques. C’est image que paraît être la chose en chair et en os parce qu’elle est fixe, tangible, visible, tandis que la **parole** paraît insaisissable, fuyante, dès qu’elle a cessé de résonner.”

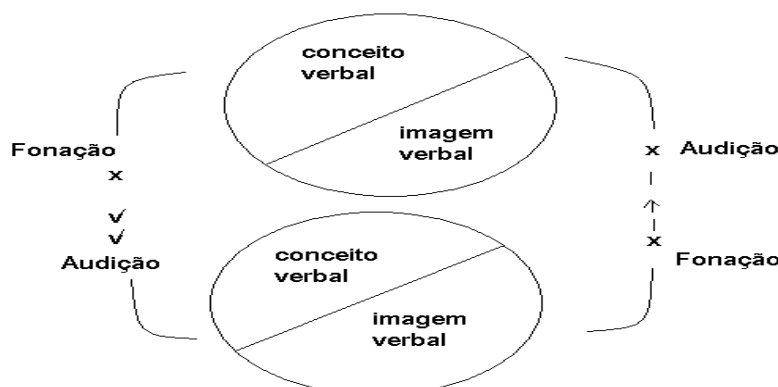


Figura 1 – Circuito da fala (SAUSSURE apud CONSTANTIN 1993:67)

Apesar de ser nomeado como “Circuito da fala”, o ato individual é utilizado como meio para que se possa observar a língua, a qual consiste na “esfera especial”, dentre todas em que a linguagem está inscrita:

Considere, dentre as diversas esferas em que a linguagem se encontra, a esfera especial que corresponde aquela que chamamos a língua. Essas esferas podem ser observadas no **ato individual**. O ato individual, em se tratando da linguagem, necessita de dois indivíduos. Temos assim o conjunto que pode ser chamado de **circuito da fala**.²⁵ (SAUSSURE apud CONSTANTIN 1993: 67, tradução nossa) [grifo do autor]

A interdependência existente entre língua e fala pode ser nitidamente percebida neste trecho, uma vez que só por meio do circuito da fala foi possível a Saussure demonstrar as esferas que envolvem a linguagem, dentre as quais está especialmente a língua. A partir de tal circuito, é desvinculado da língua tudo que é físico e fisiológico, pertencendo a ela apenas os elementos psíquicos, ou seja, a imagem acústica (ou verbal) e o conceito a ela relacionado.

No que tange a interdependência entre a língua e a fala, posterior ao circuito da fala é adicionado que, independente de a linguagem ser ou não uma função natural, a língua “resta como a ferramenta essencial para a **faculdade da linguagem**” (SAUSSURE 1993:70). Nesse ponto, é importante ressaltar que o termo “faculdade da linguagem”, durante o terceiro curso, corresponde à fala, uma vez que o título da parte do terceiro curso destinada à delimitação de tal conceito fora definido como “Faculdade da Linguagem seu uso pelos indivíduos”.

Dessa forma, a língua é tida como a ferramenta essencial da **fala**, fato que reforça a existência de uma interdependência entre esses dois objetos. O esquema que se segue a esse

²⁵ “Considérons dans les sphères diverses où se meut le langage la sphère spéciale qui correspond à ce qui est pour nous la langue. Ces sphères ont à être observées dans l’**acte individuel**. L’acte individuel quand il s’agit de langage suppose deux individus. On aura ainsi au complet ce qu’on peut appeler le **circuit de la parole**.”

trecho mostra a linguagem como um todo, isto é, composta de forma equivalente tanto pela língua como pela fala:

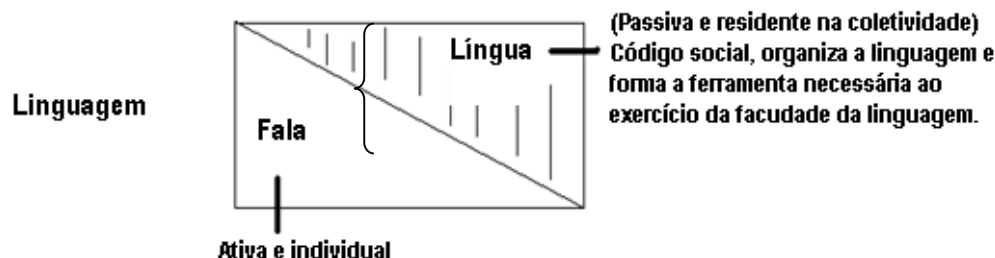


Figura 2 – (SAUSSURE apud CONSTANTIN 1993:70)

A linguagem é representada por um retângulo, que é dividido em dois triângulos iguais: um correspondente à língua, e outro correspondente à fala. A língua é caracterizada como o “código social” que “organiza a linguagem e forma a ferramenta necessária ao exercício da faculdade da linguagem” (ou fala), e por isso é “passiva e residente na coletividade” (SAUSSURE 1993:70). A fala é ativa e consiste no uso individual do código, que é a língua. Assim, temos que a fala depende da língua, uma vez que só por meio desta os indivíduos podem exercer a faculdade da linguagem, e a língua depende da fala, pois se não houvesse fala, a língua seria um código inútil, ou até mesmo não existiria. Nessa interdependência, há também a linguagem, que engloba a língua e a fala, e que necessita de ambas as existências para que ocorra.

Nesse sentido, é também afirmado que:

Sem dúvida, a língua emerge apenas através da fala, de certa forma; é necessária a fala de milhares de indivíduos para se estabelecer o acordo de onde a língua emerge. A língua não é o fenômeno inicial. [...] A língua é um tipo de secreção que em todo caso é perfeitamente distinta da função da fala, que é necessária para produzir essa secreção.²⁶ (SAUSSURE apud CONSTANTIN 1993:72, tradução nossa).

Tendo em vista que a língua não consiste no fenômeno inicial da linguagem, e que a fala é necessária para que a língua seja estabelecida como um pacto social, a fala seria, então, o fenômeno inicial da linguagem. Entretanto, como já mencionamos anteriormente, Saussure

²⁶ "Sans doute, la langue n'est sortie elle-même <que> de la parole dans un certain sens ; il faut la parole de milliers d'individus pour que s'établisse l'accord d'où la langue sortira. La langue n'est pas le phénomène initial. [...] La langue est une sorte de sécrétion du reste parfaitement distincte de fonction de la parole nécessaire pour dégager cette sécrétion."

afirma que a língua é a ferramenta necessária para que a fala ocorra. Diante desse paradoxo, cremos ser importante adicionar a seguinte passagem:

A parte **fala** da linguagem não possui vínculos essenciais com a parte língua. A melhor maneira de julgar essa parte fala é se colocar na língua como ponto de partida.²⁷ (SAUSSURE apud CONSTANTIN 1993: 73, tradução nossa) [grifo do autor]

Isto é, mesmo que língua e fala estejam relacionadas e sejam interdependentes, o laço que as vincula não é essencial. Além disso, embora seja possível estudar cada um desses objetos de forma desvinculada um do outro, o melhor meio de se estudar a fala consiste em tomar a língua como ponto de partida.

No que tange diretamente à fala e aos elementos que a compõem, Saussure afirma que as sílabas são unidades da fala. Contudo, a explicação da razão pela qual tais unidades pertencem à fala não é feita diretamente, mas sim por oposição:

Em princípio, vemos muitas coisas que nos pareciam unidades. Mas olhando mais de perto, pudemos perceber que elas não são linguísticas, como eu supunha ser as sílabas [...]. Percebe-se que elas são unidades da fala, e não unidades linguísticas.²⁸ (SAUSSURE apud CONSTANTIN 1993:79, tradução nossa).

As sílabas foram consideradas como unidades da fala, não porque Saussure falava a respeito dos elementos componentes da mesma, mas sim porque elas não consistiam em unidades linguísticas, as quais consistiam no alvo de sua exposição no momento. Nesse trecho, portanto, há uma delimitação das unidades da fala por meio da negatividade, ou seja, devido ao fato de as sílabas pertencerem à linguagem, mas não pertencerem à língua, eles constituem, desse modo, em elementos da fala.

Ao delimitar que a língua reside na coletividade, e que a fala, por outro lado, não possui nada de coletivo, Saussure estabelece uma definição opositiva, visto que tal definição parte do caráter coletivo da língua para afirmar o caráter individual da fala:

Tudo que pertence à língua é implicitamente coletivo. Em revanche, não há fala coletiva. <Dizer que uma palavra entra na língua, é dizer que ela recebeu aprovação coletiva.> Os atos da fala permanecem individuais, para além de

²⁷ “La partie **parole** de langage n’a pas de liens essentiels avec la partie langue. Le meilleur moyen de juger de cette partie parole c’est de se placer dans la langue comme point de départ.”

²⁸ “Au premier moment, nous voyons beaucoup de choses nous apparaissant comme des unités. Mais en regardant de près, on s’apercevrait qu’elles ne sont pas linguistiques, comme je suppose les syllabes [...]. On s’aperçoit que ce sont des unités de la parole et non des unités linguistiques.”

serem momentâneos.²⁹ (SAUSSURE apud CONSTANTIN 1993: 91, tradução nossa)

Da mesma maneira, o modo como a fala é representada em um conjunto de pessoas também se dá por oposição, visto que primeiramente é exposto que a língua se apresenta na coletividade “na forma de um depósito <existente no cérebro> de cada pessoa que compõe a multidão” (SAUSSURE 1993:91), para que depois se afirme que a fala

[...] é a soma do que as pessoas dizem umas às outras, isto é a) combinações individuais, frases, dependentes da vontade do indivíduo e correspondente a seu pensamento individual, b) atos de fonação, que são a execução dessas combinações, igualmente voluntários,³⁰ (SAUSSURE apud CONSTANTIN 1993:91, tradução nossa)

A nosso ver, embora essa caracterização da fala apareça de forma opositiva à caracterização da língua, ainda assim ela nos fornece duas características concretas e diretas, ou seja, a fala é caracterizada, sem rodeios, pelas combinações individuais e pelos atos de fonação, ambos dependentes da vontade individual. Entretanto, independente das caracterizações de fala apresentadas no TCLG serem evidenciadas de forma direta, opositiva ou por negatividade, a existência delas confirma não só a interdependência entre língua e fala, mas também, e principalmente, que a fala foi tratada por Saussure durante seu terceiro curso.

5. Considerações finais

O objetivo principal desse artigo foi investigar o conceito de fala nas notas dos alunos que participaram dos três cursos de linguística geral proferidos por Saussure de 1907 a 1911. Partimos de duas hipóteses fundamentais: a primeira diz respeito à negação de que a fala teria sido excluída da teorização saussuriana; e a segunda, de que não há diferenças consideráveis, como afirma Mejía (2005), entre o conceito de fala tomado no primeiro e no segundo curso.

Parece-nos evidente que a primeira hipótese foi confirmada. Saussure fez várias observações sobre a natureza da fala nos três cursos, entretanto elas estão sempre acompanhadas de considerações sobre a língua. Isso evidencia a maneira opositiva e relacional com que o conceito de fala é construído. Ademais, podemos afirmar que a fala ocupa um papel central na

²⁹ “Tout ce qui est langue est implicitement collectif. En revanche il n’y a pas de parole collective. <Dire qu’un mot est entré dans la langue, c’est dire qu’il a reçu l’approbation collective.> Les actes de la parole demeurent individuels outre qu’ils sont momentanés.”

³⁰ “[...] est la somme de ce que les gens se disent les uns aux autres; c’est-à-dire a) combinaisons individuelles, phrases, dépendant de la volonté de l’individu et répondant à sa pensée individuel; b) d’actes de phonation, qui sont l’exécution de ces combinaisons, également volontaires.”

teoria saussuriana, tendo em vista que ela é o mecanismo que permite as mudanças ocorridas na língua e o contato desta com os elementos extralinguísticos.

No que diz respeito à nossa segunda hipótese, pensamos que, ao contrário do que Mejía (2005) defende, a distinção língua/fala não possui grandes diferenças quando considerada no primeiro e no terceiro curso. No PCLG a fala é colocada como o lado social da linguagem, enquanto que no TCLG é a sua natureza individual que é afirmada. Entretanto, devemos aqui ressaltar um aspecto importante: o fato de que a fala é social e, conseqüentemente, está inserida no discurso e estabelece relação com a ordem extralinguística, não implica que ela não se constitua como individual na medida em que é o indivíduo que escolhe e organiza os signos de acordo com os seus objetivos. É por tal motivo que, no TCLG, a fala é colocada como um “ato individual” que supõe dois indivíduos.

Além disso, temos que no PCLG, a língua é colocada como um “reservatório individual”. Ora, essa afirmação só evidencia o fato de que a língua está presente em todos os indivíduos e, se tomarmos um indivíduo determinado e analisarmos o seu “reservatório”, teríamos contato com a sua “língua individual”. Ademais, Saussure também afirma que a partir do momento em que se considera o conjunto de todos os reservatórios individuais, chega-se à língua considerada enquanto social. É justamente esse conjunto que constitui o sistema linguístico e que deve ser estudado pelo linguista.

Não há, portanto, diferenças significativas na conceituação da fala. Contudo, isso não implica afirmar que a teoria saussuriana permaneceu estática durante os três cursos. Ao contrário, há um desenvolvimento teórico evidente, não só no que diz respeito ao conceito de fala como também aos conceitos de língua, linguagem, valor, signo etc. O que deve ser ressaltado é o fato de que esse desenvolvimento teórico não está relacionado a grandes mudanças de perspectivas e, por fim, que a fala ocupa um papel central na teoria saussuriana.

Referências

COELHO, M. P. The differences between the editions of the Saussure's third course of lectures. In: **Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2012 SHS Web of Conferences**. Vol. 1, p. 723-736, 2012.

_____. O último curso de Ferdinand de Saussure e sua presença no "Curso de Linguística Geral". **Revista Entrepalavras**. Volume 1, p. 59-69. Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/images/1EDICAO/PDF/201105MicaelaCOELHO.pdf> Acesso em 27/10/2011.

DE MAURO, T. Introduction. In: SAUSSURE, F. de. **Cours de linguistique générale**: édition critique par Tullio de Mauro. Paris, Payot, 1986.

GAMBARARA, D. Un texte original: Présentation des textes de F. de Saussure. In: **Cahiers Ferdinand de Saussure**, vol.58, n. 58, p. 29-42. Genève: Droz, 2005a [2006].

GODEL, R. **Les sources manuscrites du Cours de Linguistique Générale de F. De Saussure**. Genève, Librairie Droz, 1969.

MEJÍA, C. Sous les signe de doute – Présentation des textes de E. Constantin. In : **Cahier Ferdinand de Saussure**. Vol. 58, p. 43-67, Publicado por Cercle Ferdinand de Saussure. Genève : Librairie Droz S.A, 2005.

NORMAND, C. **Saussure**. Tradução Ana de Alencar e Marcelo Diniz. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. 184 p.

SAUSSURE, F. **Cours de Linguistique Générale** - Édition critique préparé par Tulio de Mauro. Paris: Payot, 1986.

_____. **Cours de Linguistique Générale**. Édition critique par Rudolf Engler (Tome 1). Wiesbaden: Harrassowitz, 1967.

_____. **Curso de linguística geral**. Trad. de A. Chelini; J. P. Paes e I. Blikstein. 27ª Ed. São Paulo: Cultrix, 2006. *Cours de linguistique générale*. Charles Bally e Albert Sechehaye (orgs.), com a colaboração de Albert Riedlinger, [1916].

_____. **Première Cours de Linguistique Générale (1907)** : d'après les cahiers d'Albert Riedlinger/ Saussure's first course of lectures on general linguistics (1907) : from the notebooks of Albert Riedlinger. French text edited by George Wolf e English text edited by Roy Harris. Pergamon Press, 1997.

_____. **Deuxième Cours de Linguistique Générale (1908-1909)**: d'après les cahiers d'Albert Riedlinger et Charles Patois / Saussure's second course of lectures on general linguistics (1910-1911): from the notebooks of Albert Riedlinger and Charles Patois. French text edited by George Wolf e English text edited by Roy Harris. Pergamon Press, 1997.

_____. **Troisième Cours de Linguistique Générale (1910-1911)**: d'après les cahiers d'Emile Constantin / Saussure's third course of lectures on general linguistics (1910-1911): from the notebooks of Emile Constantin. French text edited by Eisuke Komatsu e English text edited by Roy Harris. Pergamon Press, 1993.

Artigo recebido em: 22.02.2014

Artigo aprovado em: 04.06.2014

***A Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza* de Jerónimo Soares Barbosa: contributos para o estudo da grafia no século XIX**

Jerónimo Soares Barbosa's *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza*: contributions to the study of the orthography in the nineteenth century

Sónia Coelho*

RESUMO: Jerónimo Soares Barbosa é autor daquela que é, ainda hoje, por muitos considerada uma das melhores gramáticas da língua portuguesa: a *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza* (1822). Esta gramática conheceu durante o século XIX sete edições (1822, 1830, 1862, 1866, 1871, 1875, 1881), todas elas publicadas sob a chancela da Academia das Ciências de Lisboa. Tendo por base o cotejo destas edições oitocentistas, propomo-nos analisar a estrutura gráfica de cada um dos textos, destacando os aspetos que refletem a evolução da grafia na centúria oitocentista.

PALAVRAS-CHAVE: Historiografia Linguística. *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza*. Ortografia portuguesa. Edição de texto.

ABSTRACT: Jerónimo Soares Barbosa is the author of what is still today considered by many one of the best grammars of the Portuguese language: the *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza* (1822). Throughout the nineteenth century, this work had seven editions (1822, 1830, 1862, 1866, 1871, 1875, 1881), all published by the Academia das Ciências de Lisboa. Based on the comparison of these nineteenth-century editions, we aim to analyze the graphic structure of each of the texts, highlighting the aspects that reflect the evolution of the orthography during the nineteenth century.

KEYWORDS: Historiography of Linguistics. *Grammatica Philosophica da Lingua Por.ugueza*. Portuguese orthography. Text edition.

1. Introdução

Filho de Manuel Freire de S. Lázaro e de Violante Rosa Soares, Jerónimo Soares Barbosa nasceu em Ansião, em finais de janeiro de 1737,¹ e faleceu a 5 de janeiro de 1816, em São João de Almedina, Coimbra.² Tendo sido educado no seminário episcopal de Coimbra, aí foi ordenado presbítero em 1762.

* Doutora em Historiografia Linguística. Professora Auxiliar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Vila Real – Portugal.

¹ Rodrigues de Gusmão (cf. 1857, p. 260) e Inocêncio (cf. SILVA, 1859, III, p. 276) estabelecem, como data de nascimento, 24 de janeiro de 1737. Rolf Kemmler (cf. KEMMLER, 2012b, p. 102) constata que o assento de batismo do gramático não indica nenhuma data de nascimento, mas apenas que foi batizado no dia 2 de fevereiro de 1737. No entanto, o investigador conclui que, “dado que o padrinho e tio materno era também o pároco da vila e freguesia de Ansião, não estranha que este terá procedido logo ao batismo do afilhado, pelo que julgamos ser possível que tenha mesmo nascido no dia 24 de janeiro de 1737, apesar de esta data não se encontrar referida em qualquer documentação contemporânea” (KEMMLER, 2012b, p. 102).

² Para a transcrição dos assentos de batismo e óbito de Jerónimo Soares Barbosa, consulte-se Kemmler (2012b, p. 102).

No ano de 1766, “após a saída do professor régio Manuel Francisco da Silva Veiga, provido numa beca da Relação do Rio de Janeiro, e tendo-se tornado obrigatória a frequência da Retórica para os candidatos à Universidade [...]” (AZEVEDO, 2012, p. 30), passou a professar Retórica e Poética no Colégio das Artes de Coimbra e, dois anos depois, em 1768, formou-se em Cânones.

A 8 de julho de 1792 foi “nomeado visitador das escolas de primeiras letras, e da lingua latina na provedoria de Coimbra [...]” (GUSMÃO, 1857, p. 260) e, no ano seguinte, em 1793, foi encarregue de promover e dirigir as edições dos autores clássicos para uso das escolas. Posteriormente, em 1800, foi nomeado deputado da Junta da Diretoria Geral dos Estudos, sendo já, por esta altura, professor jubilado da cadeira de Retórica e Poética.

Em 1789 tornou-se sócio correspondente da Academia das Ciências de Lisboa, agradecendo a eleição por carta datada de 17 de abril do mesmo ano. Em 1803, é promovido a sócio livre.

Trata-se de “[...] um homem de verdadeiro merito, que dava e sabia o *por que* das cousas” (LEAL, 1859, p. 3) e de um ilustre humanista, que prestou um importante serviço às “letras, e ao progresso e aperfeiçoamento dos estudos em Portugal” (SILVA, 1859, III, p. 276).

Tendo dedicado grande parte da sua vida ao ensino, Jerónimo Soares Barbosa empenhou-se na renovação dos métodos pedagógicos de então, consubstanciando as suas propostas em obras de elevado mérito. Do seu labor gramatical, destaca-se a *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza, ou princípios da grammatica geral applicados á nossa linguagem*, obra póstuma, publicada em 1822 pela Academia das Ciências. Esta gramática, por muitos ainda hoje considerada uma das melhores da Língua Portuguesa, contou, no século XIX, com sete edições (1822, 1830, 1862, 1866, 1871, 1875, 1881)³ e só voltaria a ser reeditada em 2004, numa edição fac-similada da 1ª edição por Amadeu Torres.

2. As ideias ortográficas de Jerónimo Soares Barbosa e a grafia nas edições

A realização da edição crítica da *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza* permitiu-nos perceber que existiam diferentes opções gráficas para a mesma palavra nos textos das sete edições ou até dentro do mesmo texto, levando-nos a questionar quais as principais

³ Ao longo do presente artigo, estas edições serão designadas através das seguintes siglas: 1ª edição de 1822 – edição A; 2ª edição de 1830 - edição B; 3ª edição de 1862 - edição C; 4ª edição de 1866 - edição D; 5ª edição de 1871 - edição E; 6ª edição de 1875 - edição F; 6ª edição de 1881 - edição G.

diferenças gráficas e em que edições se situam e se os princípios propostos pelo autor estariam a ser aplicados nos textos impressos.

Com o intuito de responder a estas questões, encetamos um estudo que nos permitiu confrontar as ideias ortográficas do autor com a grafia constante nas edições. Neste sentido, seguidamente, apresentamos os dados obtidos acerca do uso do <h> e do apóstrofo, procurando confrontar a exposição das ideias do gramático acerca destes aspetos e a verificação da sua aplicação nas edições. Porque um autor é produto da sua época, à medida que vai sendo discutido o ideário do gramático, este será cotejado com as propostas de outros autores, sobretudo ortógrafos, destacando-se, para o século XVIII, João de Morais Madureira Feijó,⁴ autor daquele que “[...] chegou a ser o tratado ortográfico com o maior êxito, até inclusive no século XIX” (KEMMLER, 2001, p. 206), e Luís Caetano de Lima, autor da ortografia escolhida pela Real Academia de História, da qual o Padre Lima foi sócio fundador, “[...] para que se uniformizasse a ortografia das publicações da agremiação [...]” (GONÇALVES, 2003, p. 27). No século XIX, destacam-se os ortógrafos Tristão da Cunha Portugal, por ter escrito uma *Orthographia*, cujo sistema é “rectificado pelos princípios da Grammatica Philosophica da Lingoa Portugueza de Jeronimo Soares Barbosa” (PORTUGAL, 1856, p. III), e Carlos Augusto de Figueiredo Vieira, cujo *Ensaio sobre a Orthographia Portugueza* foi publicado pela primeira vez em 1844 e reeditado em 1859, portanto numa época próxima à impressão da terceira e quarta edições da *Grammatica Philosophica*.

2.1 Definição de ortografia

Na *Grammatica Philosophica*, Soares Barbosa estabelece a seguinte definição de ortografia:

A Orthographia he a Arte de escrever certo, isto he, de representar exactamente aos olhos por meio dos caracteres Litteraes do Alphabeto Nacional, os sons, nem mais nem menos, de qualquer vocabulo, e na mesma ordem, com que se pronunciação no uso vivo da Lingua: ou bem assim os que o mesmo vocabulo em outro tempo teve nas Linguas mortas, donde o houvemos.

Assim o vocabulo *Ortografia*, escripto por este modo, representa ao justo os sons de sua pronunciação viva na Lingua Portugueza. Porém escripto, como se vê ao principio, representa, não so os sons, que tem presentemente, mas tambem os que teve em outro tempo no uso vivo da Lingua Grega, donde o houvemos (BARBOSA, 1822, p. 56).

⁴ Neste trabalho, cita-se a 3ª edição, de 1781, por se tratar da primeira edição póstuma, a partir da qual se registaram as principais alterações.

Esta definição, que retoma em quase tudo a apresentada pelo autor na *Eschola Popular*,⁵ remete-nos de imediato para dois tipos de sistemas ortográficos que durante as centúrias setecentista e oitocentista foram amplamente discutidos: o primeiro sistema, tendo como base o princípio fonético, propunha a representação das palavras tal qual se pronunciavam; o segundo, que dava primazia à componente etimológica, pretendia plasmar na grafia os étimos que estavam na origem das palavras. Soares Barbosa ilustra precisamente estes dois tipos de sistema recorrendo à palavra ‘ortografia’, que, dependendo da forma como se escreve, pode representar apenas o modo como se pronuncia ou a sua origem grega.

O autor prossegue, dizendo que:

A primeira Orthographia chama-se da *Pronunção*; porque não emprega caracteres alguns ociosos e sem valor; mas tão somente os que correspondem aos sons vivos da Lingua. A segunda chama-se *Etymologica*, ou de *Dirivação*; porque admite letras, que presentemente não tem outro prestimo senão para mostrar a origem das palavras (ibid., p. 56-57).

Durante os séculos XVII e XVIII, destacam-se como defensores de uma grafia de pendor fonético o ortógrafo João Franco Barreto e o eclesiástico Luís António Verney, que defendiam que as palavras se deviam escrever “[...] cõ as letras devidas, & sòmẽte necessarias, sã por uma por outra, nã alguma de mays, ou de menos [...]” (BARRETO, 1671, p. 1). Portanto, os portugueses “[...] devem escrever a sua lingua, da-mesma sorte que a-pronunciam” (VERNEY, 1746, p. 14).

A representar a proposta de uma ortografia etimológica está Madureira Feijó, que define ortografia como a

[...] Arte, que ensina a escrever com acerto nas *letras*, de que se compõem as dicçoens; na *divisaõ*, que se faz das palavras, quando naõ cabem inteiras no fim das regras; nos *pontos* e *virgulas*, com que se divide o sentido das oraçoens; nos *accentos*, ou *tons*, com que se pronunciaõ as vogaes em cada palavra (FEIJÓ, 1781, p. 7).

⁵ Na terceira parte da *Eschola popular*, Da calligraphia, e orthographia, ou arte de escrever bem e certo a lingua portugueza, pode ler-se a seguinte definição de ortografia:

ORTHOGRAPHIA he a Arte de escrever certo, isto he, de representar exactamente aos olhos por meio dos caracteres litteraes do Alphabeto Nacional os sons nem mais nem menos de qualquer vocabulo, e na mesma ordem, em que se pronunção no uso vivo da lingua; ou bem assim os que o mesmo vocabulo em outro tempo teve nas linguas mortas, donde nos veio. Assim o vocabulo *Ortografia*, escripto deste modo, representa ao justo os sons da sua pronunção viva na Lingua Portugueza. Porem escripto como se vê ao principio, representa não só os sons que tem, mas tambem os que teve em outro tempo no uso vivo da Lingua Grega, donde o houvemos (BARBOSA, 1796c, p. 56).

Acerca da comparação entre estas duas definições, consulte-se Kemmler (2012a).

Note-se aqui o recurso a conceitos como “Arte” e “acerto”, que nos remetem para a ortografia “[...] como aplicação de conhecimentos e enunciação de regras para a prática correcta da escrita” (GONÇALVES, 1992, p. 49).

A par destes dois sistemas ortográficos, muitas vezes contraditórios, caminhava um sistema misto, que conciliava etimologia e pronúncia, tendo por base o uso:

Entre estas duas Orthographias caminha a *usual*, assim chamada, porque não tem outra auctoridade se não a do uso presente e dominante; ja para seguir as Etymologias, e introduzir arbitrariamente escripturas mui alheas da pronunciação presente; ja para não fazer caso da dirivação mesma, e incoherente em seus procedimentos escrever, por ex: *He, Huma* com H, que não ha na origem Latina; e *Filosofia*, e *Fyzica* com F e Z, que não ha nas palavras Gregas (BARBOSA, op. cit., p. 57).

Destaque-se aqui a posição pioneira de Soares Barbosa em reconhecer formalmente a ortografia usual como uma das três possíveis realizações. Na opinião de Kemmler (2012a, p. 314), “[...] é precisamente esta introdução formal do sistema misto, que oscila entre os dois sistemas 'clássicos' da teoria ortográfica, que deve ser considerada uma das maiores inovações da *Grammatica philosophica* em matéria ortográfica”.

Após a apresentação dos três sistemas ortográficos, o gramático reflete sobre o acesso da população a cada um deles. Considera que ao alcance do *Povo illitterato* só está a ortografia da pronúnciação, uma vez que para escrever segundo este sistema não é necessário conhecer o funcionamento das línguas grega e latina, bastando apenas distinguir bem os sons de cada palavra:

Ja se vê que as Orthographias, *Etymologica* e *Usual* estão totalmente fóra do alcance do Povo illitterato. Porque nenhuma regra segura se lhe póde dar, ou elle perceber para deixar de errar a cada passo, que não seja a de largar a penna a qualquer palavra, que queira escrever, para consultar o vocabulario da Lingua.

Porêm a Orthographia da *Pronunciação* não he assim. Rectificada que seja esta; não tem elle mais do que distinguir os sons, quer simples, quer compostos, de que consta qualquer palavra, e figural-os com os caracteres proprios, que os Alphetos Nacionaes para isso lhe dão (BARBOSA, op. cit., p. 57).

Se, por um lado, esta modalidade é a mais acessível àqueles que não têm conhecimentos acerca das línguas clássicas, por outro,

ou por facil, ou por estranha ao uso presente da Nação,⁶ não he do gosto dos homens Litteratos, que não tendo a mesma difficuldade que tem os idiotas, para escreverem segundo as Etymologias, julgarião ter perdido seus estudos, se por isto se não distinguissem do vulgo imperito (ibid., p. 57).

Após considerar as vantagens e desvantagens inerentes a cada sistema, Soares Barbosa, numa atitude conciliatória, propõe-se apresentar as regras que caracterizam cada uma das ortografias. Assim, dedica os capítulos II e III às *Regras proprias da Orthographia Etymologica, e Usual* e às *Regras proprias da Orthographia da Pronunciação*, respectivamente. Note-se que no capítulo dedicado à ortografia da pronunciação, à semelhança do que já fizera na *Eschola Popular*, no artigo relativo à pontuação, Barbosa adota a escrita da pronunciação, facilitando assim o acesso e a compreensão das regras que está a explicar.

2.2 O uso do <h>

No alfabeto do uso apresentado por Soares Barbosa, não se encontra este grafema. É só quando o gramático apresenta o abecedário vulgar ou tipográfico que ele surge, no entanto o autor aponta-o como uma letra sobeja, “[...] que, ainda sendo signal de aspiração, não deve ter lugar entre as Consoantes, mas sim entre os Accentos Prosodicos, aonde pertence” (ibid., p. 59). Ora, como se pode constatar, mantém-se aqui a tradição de atribuir ao <h> uma função de aspiração.

Efetivamente, no capítulo dedicado às modificações prosódicas, o gramático, para além de indicar os acentos agudo, grave e circunflexo, acrescenta um quarto acento, que corresponde ao espírito áspero dos gregos:

Além destes tres Accentos ha outro de *Aspiração*, que os Gregos notavão ao principio com dois E virados hum para outro, ou unidos deste modo H, e depois com a figura de huma virgula ás avessas, lançada por cima da vogal; e os Romanos com o primitivo H dos Gregos, posto na mesma linha antes da vogal aspirada (ibid., p. 41).

Comparando a língua portuguesa com a castelhana, no caso específico da nossa língua, o autor reconhece que a aspiração é quase inexistente, verificando-se apenas nas interjeições, pois estas palavras caracterizam-se por exprimirem as paixões da alma e, como tal, são as únicas que registam esta marca própria dos gregos:

⁶ Através destas palavras, fica claro que a ortografia da pronunciação era um modelo ‘estranho’ à prática da nação, o que nos permite concluir que as várias propostas de implementação deste sistema não surtiram os efeitos desejados.

A Lingua Portugueza differença-se muito nesta parte da Lingua Castelhana, que he abundantissima de aspirações, e por isso se faz algum tanto aspera e fatigante. A nossa não usa dellas se não nas Interjeições, em que são mui proprias para exprimirem o desafogo das paixões, pronunciando com ellas, e escrevendo ás vezes *ah! oh! hui!* &c. (ibid., p. 41).

Na sequência das apreciações acerca da função do <h> enquanto sinal de aspiração, Soares Barbosa tece algumas considerações sobre o uso que na nossa língua se conferia a este grafema, evidenciando ainda as seguintes funções: integrar os dígrafos portugueses <ch, lh, nh>, indicar a etimologia das palavras e servir como sinal distintivo. Leiam-se as palavras do autor:

Usa porém frequentemente do H para outros fins; ja para figurar algumas Consonancias suas proprias, que os Romanos não tinham, quaes são as Prolações CH, LH, NH; ja para conservar as etymologias Gregas e Latinas, como em *Hypothese, Homem*; ja para distinguir os sons semelhantes, como *há* verbo de *á* preposição, *hi* adverbio de *i* vogal, e *hum* nome de *um* vogal nasal (ibid., p. 41).

Com efeito, aqui revela-se, mais uma vez, o papel do gramático enquanto observador e descritor dos usos da língua. Consideremos, agora, as suas propostas para o uso do <h>.

Já se disse que este grafema é, para o autor, um acento prosódico que serve para marcar a aspiração e, como o próprio refere, como no português poucas palavras são aspiradas, conserva-se este sinal apenas nas interjeições: “Nas Interjeições *ah! oh! hui!* ha a razão de serem estas vozes naturalmente aspiradas; para o que he muito proprio o H” (ibid., p. 71).

Nos textos das edições, estas palavras *interjectivas* surgem sempre com <h>, tal como acontece ainda hoje com algumas delas: *ah!, hai!, oh!, ah! ah!, hui!*.

Sendo o <h> um carater latino, Soares Barbosa considera que ele deve figurar nas palavras que em latim o continham, de modo a evidenciar a sua etimologia:

Ainda que o H não tenha valor algum entre nós fóra talvez das Interjeições, comtudo deve-se conservar na escriptura das palavras, derivadas do Latim para mostrarem a sua origem e com ella sua significação primitiva. Pelo que devemos escrever com elle *Habil, Habitar, Habito, Haver, Herdar, Historia, Hombro, Honesto, Honra, Horror, Hospede, Homem, Humor, Hora*, e outros semelhantes (ibid., p. 71).

Para além das palavras já registadas na citação, nas edições, encontra-se este <h> etimológico, em contexto inicial, também nas palavras *hoje, homicidas, homologas, honestidade, horizontaes*.

Uma nota de destaque vai para a ocorrência do <h> etimológico em contexto medial, que se verifica, por exemplo, nas palavras *abstrahir*, *comprender*, *contrahir*, *exhortar*, *extrahir*. As formas do verbo *comprender*, assim como o substantivo *compreensão*, surgem trinta e uma vezes no texto e registam sempre <h> em todas as edições. O mesmo acontece com as formas do verbo *exhortar*. Porém, no verbo *abstrahir*, do qual temos ocorrência das formas *abstrahir*, *abstrahido* e *abstrahindo*, na edição *G*, o <h> é eliminado na maior parte das vezes. Por sua vez, nas formas *contrahido* e *contrahimos*, do verbo *contrahir*, já se encontram casos de supressão do <h> também na edição *F*, se bem que na *G* são mais frequentes. Esta oscilação que se verifica na grafia destas palavras, sobretudo na última edição, evidencia já uma mudança que se viria a concretizar.⁷

Nos casos em que o <h> ocorre em palavras que não o têm nas latinas ou em palavras portuguesas, o gramático diz não entender a razão destes usos: “Porém não havendo H nas palavras Latinas *Unus, Est, Cadere, Salire, Ibi*, e sendo puramente Portuguezas *Baía, Baú*; não sei a razão, porque se escrevem com elle deste modo: *Hum, Hé,*⁸ *Cahir, Sahir, Ahi, Bahia, Bahú*” (ibid., p. 71).

Nesta citação, encontra-se a referência a duas funções do <h> frequentes na época: as funções distintiva e anti-hiática.

Na primeira encaixam-se as palavras, que assim se grafavam para se distinguirem de outras: *hum* (artigo indefinido ou numeral) de *um* (vogal nasal); *he* (verbo) de *e* (conjunção).⁹ Segundo o gramático, estes casos são exemplos das incoerências da ortografia usual, que não tem em consideração o fenómeno da derivação (cf. ibid., p. 57).

A função anti-hiática do <h> encontra-se nas palavras *cahir*, *sahir*, *ahi*, *bahia*, *bahú*, e serve para evidenciar que as duas vogais em contacto não formam ditongo. Como uma alternativa preferível a este procedimento, a propósito das formas verbais, Soares Barbosa indica o recurso à acentuação, que retiraria as dúvidas:

⁷ Nas *Bases para a Unificação da Ortografia* pode ler-se o seguinte: “III. É eliminada a letra *h* do interior de todos os vocábulos portugueses, com excepção do seu emprêgo, como sinal diacrítico, nas combinações *ch, lh, nh*, com os valores que as seguintes palavras exemplificam, e unicamente para êles: *chave, malha, manha*” (VIANA, 1911, p. 22).

⁸ Repare-se que aqui, para além do uso do <h>, acentua-se esta forma, o que só acontece duas vezes em mais de 1300 ocorrências e se verifica apenas nas três primeiras edições.

⁹ A propósito destas duas últimas formas, Verney refere que elas se distinguem facilmente através da acentuação: “O é quando é Verbo, muito bem se distingue do-e Conjunsam, pondo-lhe em cima um acento. Nem eu posso intender porque razam é Verbo, deva escrever-se com *h*, e *era, eram* &c. que sam inflexoens do-mesmo Verbo, sem ele” (VERNEY, 1746, p. 23).

Porque, se o *h*, com que ora se escrevem, he para separar as duas vogaes em ordem a não fazerem diphthongo, e mostrar que o *i* he longo e agudo; muito melhor fazião isto nossos antigos dobrando o *i*, e escrevendo *Caiir*, *Saiir*; e nós ainda melhor, accentuando o mesmo *i* deste modo: *Cair*, *Sair*; e tirando o accento, quando faz diphthongo no presente do indicativo e do subjunctivo, como *Caio*, *Caia*, *Saio*, *Saia*, &c. (ibid., p. 267).

Desta forma, nestes dois casos enunciados, não sendo o <h> etimológico, não tem um fundamento lógico. Veja-se, então, o que acontece nos textos das edições.

Na primeira edição, encontra-se o <h> com a primeira função apontada nas palavras *he*, *hum* e *hia*. Na edição *C*, a forma verbal *he* e o artigo indefinido / numeral *hum* (bem como o seu feminino e plural) deixam de ser grafados com <h>, passando o primeiro a ser acentuado: *é*, *um*, *uma*, *uns*, *umas*. Quanto à forma do verbo *ir*, continua a registar o <h>: *hia*. É a partir da quarta edição que este grafema desaparece por completo destas formas, surgindo elas sempre sem <h>: *é*, *um*, *uma*, *uns*, *umas*, *ia*. A corroborar estes usos, estão as palavras de Figueiredo Vieira: “Não deve empregar-se o *h*, onde nem a etymologia nem a pronuncia o reclamam; devemos por tanto escrever sem elle *é*, *um*, *uma*, *ia*, *ias* &c” (VIEIRA, op. cit., p. 45).

No que respeita ao uso do <h> com função anti-hiática, na primeira edição encontramos em palavras como *ahi*, *cahe*, *cahem*, *cahir*, *cahirão*, *dahi*, *sahir*, *sahissem*. No entanto, verifica-se que estas formas convivem dentro do mesmo texto com outras já grafadas sem <h>: *cae*, *cair*, *sae*, *saem*, *sair*, *saíndo*, entre outras. Mais uma vez, a alteração surge na edição *D*, a partir da qual o <h> das formas verbais é eliminado, mantendo-se, no entanto, nos advérbios *ahi* e *dahi*.¹⁰

Outra função reconhecida por Soares Barbosa ao <h> é como elemento constitutivo dos dígrafos portugueses <ch, lh, nh>. O gramático considera que estas prolações devem figurar no alfabeto e “[...] que são humas verdadeiras Consoantes, posto que figuradas com duas Letras [...]” (BARBOSA, op. cit., p. 59). Na verdade, o autor, quando trata das consonâncias da língua portuguesa, em que se incluem estes dígrafos, esclarece que elas correspondem a sons simples, independentemente dos elementos que as compõem:

¹⁰ Também para este caso o ortógrafo Figueiredo Vieira reconhece o uso do <h>: “39.^a Emprega-se o *h* como distinctivo etymologico, ou, em logar da dieresis, para desfazer diphthongos, como na palavra *ahi* e semelhantes” (VIEIRA, op. cit., p. 44).

Mais sistemática é a solução apresentada por Tristão da Cunha Portugal, que, à semelhança do que acontece com a forma verbal *é*, propõe que nestes advérbios se recorra igualmente ao acento gráfico, evitando assim qualquer possível confusão (cf. PORTUGAL, op. cit., p. 27).

Finalmente cumpre advertir que todas estas Consonancias Portuguezas são sons simples, quer se escrevão com huma letra so, quer com duas, quer com as letras dobradas dos Gregos, e Romanos. Taes são as tres CH, LH, NH (que os nossos antigos Grammaticos chamavão Prolações) [...] (ibid., p. 12).

Para além do gramático considerar estas prolações como grafemas, ainda adverte para o facto delas não serem aspiradas, pois não é por serem constituídas pelo <h> que passam a ter esta característica (cf. ibid., p. 12-13).

Nos textos das edições, são várias as palavras que integram estas prolações puramente portuguesas, das quais apresentamos alguns exemplos: *achar, caprichar, chá, coelho, conselho, escolhido, façanhas, ganhar, linha*.

A propósito do dígrafo <nh>, fica uma advertência para os casos em que se encontra a sequência <n+h>, em interior de palavra, que não representa um grafema. Isso é visível nas palavras *anhomologas, inhabil* e resulta da observância do princípio etimológico, verificando-se em todas as edições.

Sistematiza-se, de seguida, os dados compulsados acerca dos usos do <h> nos textos das edições. Por uma questão de organização, apresenta-se a sistematização em duas tabelas distintas, tendo em consideração a ocorrência se verificar em todas as edições ou não.

Tabela 1: O uso do <h> nas edições (1)

		Edições A, B, C, D, E, F, G
<h>	Sinal de aspiração	<i>ah!, hai!, oh!, ah! ah!, hui!</i>
	Etimológico	<i>habil, habitar, habito, haver, herdar, historia, hombro, honesto, honra, horror, hospede, homem, humor, hora, horizontaes</i>
	Dígrafos <ch, lh, nh>	<i>achar, caprichar, chá, coelho, conselho, escolhido, façanhas, ganhar, linha</i>

Tabela 2: O uso do <h> nas edições (2)

<h>	Edições A e B	Edição C	Edições D e E	Edição F	Edição G
Sinal distintivo	<i>he, hum, hia</i>	<i>Hia</i>			
Anti-hiático	<i>ahi, cahe, cahem, cahir, cahirão, dahi, sahir, sahissem</i>	<i>ahi, cahe, cahem, cahir, cahirão, dahi, sahir, sahissem</i>	<i>ahi, dahi</i>	<i>ahi, dahi</i>	<i>ahi, dahi</i>
Etimológico	<i>abstrahir, abstrahido, abstrahindo, comprehender, contrahido, contrahimos</i>	<i>abstrahir, abstrahido, abstrahindo, comprehender, contrahido, contrahimos</i>	<i>abstrahir, abstrahido, abstrahindo, comprehender, contrahido, contrahimos</i>	<u>Começa a ser suprimido em formas como:</u> <i>contrahido, contrahimos</i>	<u>Supressão frequente em formas como:</u> <i>abstrahir, abstrahido, abstrahindo, contrahido, contrahimos</i>

Relativamente aos usos do <h> apresentados, pode-se concluir que são várias as funções que se encontram nas edições e, à exceção de uma, em todas as outras o <h> não tem valor fónico, ou seja, é zerofónico (cf. KEMMLER, 2007, p. 363).¹¹ Na opinião de Filomena Gonçalves,

este é um caso paradigmático de sobrevivência, até hoje, de unidades gráficas que são mero reflexo da historicidade da língua na sua vertente escrita, sendo que esta não só representa a vertente oral como lhe serve de memória, razão por que até ao nosso século houve ambiguidade entre os dois planos, e a consequente sobreposição (GONÇALVES, 2003, p. 511).

Seguindo os princípios do autor, este grafema regista-se nos textos com a função de aspiração, como elemento das prolações <ch, lh, nh> e como marca etimológica. No que toca a esta última função, nas palavras em que o <h> surge em contexto medial, particularmente nos verbos *abstrahir* e *contrahir*, começa-se a assistir a uma tendência de eliminação a partir da edição *F*, que se torna mais frequente na edição *G*.

Verifica-se, ainda, a ocorrência do <h> com as funções distintiva e anti-hiática, usos que não são etimológicos e que o gramático diz não terem qualquer razão, a não ser as arbitrariedades do uso. Quanto à função distintiva, ela só se verifica nas três primeiras edições, sendo que inclusivamente na terceira o <h> já só se regista no verbo *ir*. Finalmente, o <h> anti-hiático encontra-se nas edições *A*, *B* e *C* em formas verbais e nos advérbios *ahi* e *dahi* e, a partir da edição *D*, passa a registar-se apenas nos dois advérbios mencionados.

2.2.1 O uso do <h> nos dígrafos gregos

O papel do <h> não se esgota, porém, nas funções acima indicadas. Ele é também parte integrante dos dígrafos gregos <ch, ph, th, rh>, cujo uso se generalizou com a chegada do Renascimento e consequente aproximação do português às línguas clássicas.

Na *Grammatica Philosophica*, a abordagem a estes dígrafos é feita no capítulo dedicado às ortografias etimológica e usual, no qual Soares Barbosa estabelece uma regra única:

Toda a palavra Portugueza, que for derivada ou da Lingua Grega, ou da Latina, deve conservar na escriptura os caracteres da sua origem, que se poderem representar pelos do nosso Alphabeto, e forem compativeis com a nossa pronunciação. Mas o uso faz nesta regra todas as excepções, que quer (BARBOSA, op. cit., p. 68).

¹¹ Em 1868, Adolfo Coelho já destacava o facto de o <h> não ter qualquer valor fónico em português: “O caracter *h* não designa em o nosso systema phonographico a aspiração que exprimia no systema phonographico latino: a spirante guttural tornou-se inteiramente muda no portuguez” (COELHO, 1868, p. 82).

Através da exposição desta regra, o gramático dá-nos conta de que, segundo a ortografia etimológica, dever-se-iam escrever todas as palavras derivadas do grego e do latim de acordo com a sua etimologia, recorrendo para tal aos caracteres do nosso alfabeto. Assim, para representar os quatro sons aspirados das letras gregas <θ>, <·>, <φ> e <χ> encontramos no português os dígrafos <th>, <rh>, <ph> e <ch>. Atente-se, no entanto, na última frase da citação, que nos indica que, apesar de esta ser a regra, o uso encarrega-se de introduzir muitas alterações, como veremos em cada um dos casos.

No que respeita ao dígrafo <ch>, o gramático proscree o seu uso e justifica esta opção remetendo para a regra citada e argumentando que esta prolação já tem uma função na língua portuguesa. Posto isto, não pode ser empregue em representação do <χ> sem que se gere equívoco:

Disse na Regra: *Que se poderem representar pelos caracteres do nosso Alfabeto: porque algumas não se podem; ou por não termos nelle letra propria para isto, como o K antes de e, e i, que substituímos com a Prolação Latina QU: ou por termos ja preocupado para alguma das nossas consonancias proprias as Letras que competirão ás Gregas e Latinas, como o CH, que servindo-nos para figurar a nossa chiente muda, como em Chá, ja a não podemos empregar sem equívoco em Archãjo, Architecto &c. (ibid., p. 69).*

Esta posição é criticada por Feijó (cf. FEIJÓ, op. cit., p. 54), para quem não se justifica eliminar o <ch> só porque se pode tornar dúbia a significação das palavras ou porque se tornam incompreensíveis para o vulgo ignorante.¹²

Para substituir este dígrafo, Soares Barbosa aponta o uso de <c> antes de <a> e de <qu> antes de <i>:

Não usamos ja de CH aspirado pelas razões, que apontei no principio do Capitulo. Em lugar delle pomos C simples antes de a, escrevendo *Arcanjo, Monarca*; e QU antes de i, escrevendo *Arquitecto, Monarquia*, e não *Archãjo, Monarcha, Architecto, Monarchia*, como antes se escrevia (BARBOSA, op. cit., p. 70-71).

¹² O ortógrafo, para este dígrafo, propõe uma solução que combina uso e etimologia: “Em nenhuma palavra portugueza pôde haver *C* aspirado com *H* no som de *Q*; mas ou haõ de ser tiradas dos latinos, ou dos Gregos; e ou sejaõ de huns, ou de outros, se as traduzimos ao nosso uso, naõ necessitaõ de *H* para a sua Orthografia, e pronunciaçãõ portugueza; porque o nosso *C* tem a consonancia de *Q*, antes das vogaes *a, o, u*, quando se naõ escreve plicado; como v. g. *Caro, Corôa, Cura, &c.* Mas se as traduzimos ao uso latino, ou alatinado, sem as extrahir da sua pronunciaçãõ, e significaçãõ latina, entãõ precisamente se haõ de escrever como os latinos as escrevem, por naõ fazermos humas palavras, que nem seraõ latinas, nem portuguezas; e por naõ lhes tirarmos as letras, que nos mostraõ a sua origem, para sabermos o que significaõ (FEIJÓ, op. cit., p. 55).”

Apesar destas reflexões do gramático, nos textos das edições encontra-se ainda a utilização da grafia <ch> para representar o som [k], nomeadamente nas palavras *Christo*, *Chrysippo*, *echo*, *epochas*, *eschola*, *inchoativa*, *mechanico*, *patriarcha*, *psychologicas*. No entanto, verifica-se que esta grafia convive com a outra, como demonstra a ocorrência dos pares *eschola* / *escola*, *mechanico* / *mecanicos*. A oscilação na grafia destes pares vai-se manter até à quinta edição, a partir da qual são uniformizados, mas com opções diferentes: para o primeiro dos pares a opção passa pela simplificação, adotando-se a forma *escola*; relativamente ao segundo par, vão-se alterar todos os casos para a forma *mechanico*, mantendo-se, portanto, o dígrafo.

Assim, ainda que o autor refira que já não se usa o <ch> aspirado, este encontra-se na grafia de algumas palavras derivadas do grego desde a primeira até à última edição.¹³

Relativamente ao dígrafo <ph>, ele é usado para representar o <φ> grego e, segundo o autor, de todos, este é o dígrafo que o uso mais tem substituído:

Das consoantes Gregas aspiradas, a que o uso está mais propenso a largar da nossa Orthographia he o PH, que elle sem rebuço ja escreve com F em *Filosofia*, *Fysica*, *Metafysica*, *Profeta*, *Triumfo*, e podia escrever da mesma maneira *Antiphona*, *Aphorismo*, *Blasphemo*, *Phantasma*, *Philippe*, *Camphora*, *Diphthongo*, *Phebo*, *Phaetonte*, *Alphabeto* &c. (ibid., p. 70).

As palavras do gramático refletem uma certa flexibilidade, pois refere que usualmente já se escrevem várias palavras com <f> em substituição do <ph> e ainda se podiam escrever mais.¹⁴ Dessa ocorrência dá também conta Caetano de Lima: “Quanto a PH não usa tanto de Aspiração; e muitas vezes escreve: *Anfiteatro*, *Blasfemia*, *Filippe*, *Filosofo*, *Proféta*, *Triunfo*” (LIMA, 1736, p. 90).

A propósito deste dígrafo, Beauzée questiona por que razão se multiplica a representação de um mesmo som e exemplifica com o caso dos italianos, que não deixam de ser bons

¹³ Durante o século XIX, os ortógrafos continuaram a propor esta grafia e a elencar as listas de palavras que com ela se escreviam. Vejam-se, a título de exemplo, as palavras de Figueiredo Vieira: “29.^a Tem o som de *k* (e deve empregar-se) nas palavras derivadas do Grego, e que n-essa lingua tinham a letra χ [...]” (VIEIRA, op. cit., p. 40).

¹⁴ Feijó, embora proponha o uso do <ph>, e até o queira introduzir no nosso abecedário (cf. FEIJÓ, op. cit., p. 60), facto que chega a ser concretizado por Monte Carmelo (cf. CARMELO, 1767, p. 135), também evidencia alguma flexibilidade, nomeadamente nos nomes apelativos:

“116 O que me parece he, que na Orthografia das palavras Gregas, que são nomes proprios, não se mude o *Ph* em *F*, para as não fazermos improprias, e tirar-lhes o distinctivo de que são Gregas. Nas appellativas, quem usar de *Ph*, escreverá sem erro, e por analogia; quem escrever com *F*, fará a palavra Grega aportuguezada; e não deixará de escrever bem; porque sempre fica a mesma pronunciação (FEIJÓ, op. cit., p. 61).”

etimologistas por terem banido o <ph> da sua língua (cf. BEAUZÉE, 1767, I, p. 192). No caso português, em meados do século XIX, ainda ouvimos vozes bastante desfavoráveis e críticas à eliminação deste elemento, de que é exemplo Figueiredo Vieira:

[...] de tal sorte se não confundido em Portugal os principios orthographicos, que foi sustentado por homens eruditos e por corporações respeitaveis, que o *ph* devia ser banido de nossa escripta! Queriam elles que se escrevesse *anfítheatro, typografia &c.*; e vinham assim a ter metade da palavra escripta segundo a *orthographia etymologica*, e a outra metade segundo a *philosophica*. Que sublime concepção!! (VIEIRA, op. cit., p. 51)

No tocante à ocorrência deste dígrafo nos textos das edições, constata-se que ele surge em palavras como *anastrophes, bucephalo, cacophonia, diphthongo, elephante, orthographia, paragraphos, phenomenos, phrases*, entre outras. Note-se que a palavra *phrases* só tem uma ocorrência com <ph> entre mais de sessenta e a partir da quarta edição também esta é alterada para *frases*.

Fizemos, ainda, uma pesquisa pelos exemplos que o autor apresenta como usualmente escritos com <f> (*filosofia, fysica, metafysica, profeta, triumpho*) e todos eles, com exceção de *triumfo*, do qual não há mais nenhuma ocorrência, se encontram grafados em outros passos com <ph> (*philosophia, physica, metaphysica, propheta*), o que reforça a ideia de variação existente, bem como a força da etimologia.

O mesmo se passa com o dígrafo <th>, para o qual o gramático diz encontrar palavras em que este se usa e em que se elimina:

O TH aspirado, ainda que o não seja por nós, conserva-se na escriptura das palavras, que o tem na Lingua Grega, como *Antipathia, Orthodoxo, Timotheo, Thesouro, Theatro, Thuribolo, Throno, Theologia, Mathematica &c.* Comtudo não se repara que alguns escrevão *Asma, Catarina, Cantaro, Citara, Catolico, Tio*, que na sua origem tem o th aspirado (BARBOSA, op. cit., p. 70).

Nas edições, o <th> surge nas palavras *Athenas, author, autorizado, epenthese, labirintho, methodo, orthoepia, parenthese, pathetico, theoria, thesouro*, entre outras.

Das palavras que o autor apresenta como exemplos de formas que alguns usam sem <th>, nos textos, há ocorrências de *Catharina* e *catholica*, que surgem representadas com o dígrafo.

As formas *author* e *autorizado* convivem nas três primeiras edições com *auctor*¹⁵ e *autorizado*, sendo estas últimas as maioritárias e etimológicas. Estes erros eram bastante comuns, segundo o que dá conta Tristão da Cunha Portugal:

6ª Assim como por coherencia escrevemos com *h* as palavras que o tem no latim, como fica dicto na regra 1ª, deve elle ser excluido d'aquellas outras que um mero uso irreflectido costuma dar-lhe, como em *auctor*, *auctoria*, *ancora*, *têor*, *conteúdo*, *até*, derivadas das latinas *auctor*, *ancora*, *tenor*, *contentum*, etc (PORTUGAL, op. cit., p. 28).

Na verdade, seria pouco provável que Soares Barbosa escrevesse a palavra *auctor* com <th>, pois ele próprio adverte para casos em que o uso deste dígrafo contraria a etimologia, nomeadamente nas palavras *teúdo* e *conteúdo*: “Escrever *Theúdo*, *Contheúdo* he contra a Etymologia” (BARBOSA, op. cit., p. 70).

Dos quatro dígrafos, resta apenas o <rh>¹⁶, usado no grego para representar o ‘rô’ aspirado. Como o próprio autor salienta, ele é raro em grego, e muito mais em português: “O RH aspirado he mais raro nas palavras Gregas, e muito mais nas poucas, que com elle passarão ao Portuguez como *Rhetorica* e não *Rethorica*, como alguns escrevem, *Rheumatismo*, *Catarrho*, que ja muitos escrevem *Reumatismo*, *Catarro*” (ibid., p. 70).

Assim, para além dos exemplos já apresentados na citação, apenas se encontram nos textos mais três palavras grafadas com <rh>: *arrhas*, *pyrrhonicos* e *rhythmo*, não se registando qualquer variação.

Segue-se a sistematização dos usos destes grupos greco-latinos nas edições.

Tabela 3: O uso do <h> nos dígrafos gregos nas edições

	Edições A, B, C, D, E, F, G
Dígrafo <ch>	<i>Christo</i> , <i>Chrysippo</i> , <i>echo</i> , <i>epochas</i> , <i>inchoativa</i> , <i>mechanico</i> , <i>patriarcha</i> , <i>psychologicas</i>
Dígrafo <ph>	<i>anastrophes</i> , <i>bucephalo</i> , <i>cacophonia</i> , <i>diphthongo</i> , <i>elephante</i> , <i>metaphysica</i> , <i>orthographia</i> , <i>paragraphos</i> , <i>phenomenos</i> , <i>philosophia</i> , <i>phrases</i>
Dígrafo <th>	<i>Athenas</i> , <i>author</i> , <i>autorizado</i> , <i>Catharina</i> , <i>diphthongo</i> , <i>epenthese</i> , <i>labirintho</i> , <i>methodo</i> , <i>orthoepia</i> , <i>parenthese</i> , <i>pathetico</i> , <i>theoria</i> , <i>thesouro</i>
Dígrafo <rh>	<i>arrhas</i> , <i>pyrrhonicos</i> , <i>rhythmo</i>

¹⁵ Para esta palavra, também encontramos um exemplo de grafia sem <c>: *autor*, que é alterada para *auctor*, a partir da quarta edição.

¹⁶ Quando faz referência aos diferentes contextos em que ocorre a letra <r>, Feijó não apresenta este dígrafo, porém na terceira parte da sua *Orthographia* elenca algumas palavras que se escrevem com <rh>.

Como estas preposições com o artigo, e demonstrativos ocorrem a cada passo na escriptura; o uso do viracento em todas, além de impedir a facilidade da escriptura cursiva, retalha muito a sua continuação, e desfigura a sua belleza; e por isso a Orthographia presente o tem desterrado da prosa, e largado ao verso; onde so se costuma tambem escrever com elle a preposição *com* tirando-lhe o *m* deste modo *Co'elle, Co'esse, Co'este &c.* (ibid., p. 94).

De acordo com o gramático, o apóstrofo também pode ser usado para assinalar a elisão da vogal das enclíticas *me, te, lhe*, quando se *lhe* segue outra enclítica,¹⁸ como por exemplo, *tirar-m'-o, tirar-t'-as, tirar-lh'-o*, mas a escrita usual costuma unir as duas enclíticas em uma só (cf. ibid., p. 94).

No que respeita ao uso do apóstrofo nas edições, podem-se dividir os textos em dois grupos: de um lado encontram-se as edições *A, B e C*; e de outro as edições *D, E, F e G*.

Nas três primeiras edições, o apóstrofo ocorre sobretudo em expressões em que se assinala a contração da preposição com um nome, como em *caixa d'ouro, dotes d'alma, ning'omem, venho d'Inglaterra, vista d'olhos*. Pode também encontrar-se este sinal quando se junta um *determinante demonstrativo* ao *indefinido outro*, como em *est'outro, ess'outra, aquell'outra*, no entanto, paralelamente a estas formas ocorrem outras grafadas sem apóstrofo: *estoutro, essoutra, aquelloutra*.¹⁹

Relativamente às formas em que se contraem as preposições *de* ou *em*²⁰ com o artigo e com os demonstrativos ou as preposições *per* e *por* com o artigo, a tendência nas três primeiras edições é seguir os princípios que Soares Barbosa propõe, isto é, contrair as duas formas, dispensando o uso do apóstrofo. Não significa isto, porém, que não se registem formas destas em que se recorre ao apóstrofo: elas ocorrem, todavia, residualmente. Só para termos uma ideia, existem nove ocorrências da forma *d'o* para mil e quatrocentas da forma *do*.

¹⁸ “Muitas vezes com hum mesmo verbo de significação activa e ao mesmo tempo relativa concorrem os dous Complementos, objectivo e terminativo, exprimidos por dous Pessoaes, e então se costumão encorporar hum n'º outro, elidindo-se a vogal ou consoante do primeiro, como *m'º, nol'º, v'ºlo, lh'º, lh'a, lh'ºs, lh'ºas* em lugar de *me-o, nos-o, vos-o, lhe-o*, ou *lhes-o, lhe-a, lhe-os, lhe-as*, sobre o que se pode ver o que fica dicto na *Orthoepia* Cap. VII” (BARBOSA, 1822, p. 157).

¹⁹ Estas são, aliás, as formas que ocorrem na *taboa* que sintetiza as variações que os demonstrativos podem assumir.

²⁰ Soares Barbosa entende que, quando a preposição *em* se contrai com o artigo ou com os demonstrativos, existe, como acontece com a preposição *de*, uma elisão da vogal, uma vez que a preposição sofre uma metátese, trocando o <m> em <n> e elidindo o <e> (cf. ibid., p. 25).

Quando à preposição *de* se juntam as palavras *alli*, *antes*, *aqui*, *onde*, novamente a tendência é que o *viraccento* não ocorra: *dalli*, *dantes*, *daqui*, *donde*, muito embora também se possam encontrar formas apostrofadas, mas, tal como no caso anterior, em menor escala.²¹

Nas quatro últimas edições, o uso do apóstrofo, para além de ocorrer nas expressões indicadas acima (*caixa d'ouro*, *dotes d'alma*, *ning'omem*, *venho d'Inglaterra*, *vista d'olhos*), também se verifica sempre que às preposições *de* e *em* se segue um *determinante*, como em *d'elle*, *d'aquellas*, *d'isso*, *d'isto*, *n'aquelle*, *n'este*, *n'isso*, *n'isto*,²² e quando à preposição *de* se juntam as palavras *alli*, *antes*, *aqui*, *onde*, registando-se *d'alli*, *d'antes*, *d'aqui*, *d'onde*.

Assim, nas edições *D*, *E*, *F* e *G*, assiste-se a um incremento do uso do apóstrofo, mesmo em situações que Soares Barbosa aponta como já consagradas pelo uso, o que pode ser uma consequência da imitação da ortografia francesa, como refere e critica Gonçalves Viana:

A meu ver, o uso do apóstrofo só é conveniente limitando-se a formas pouco triviais, e sobretudo se se aplicar unicamente a indicar a supressão de letras, e não a outros fins, como erroneamente e por imitação da ortografia francesa se faz na actualidade, por exemplo quando se emprega nos vocábulos **n'este**, **n'um** e nas formas **douvo'los**, **davam-n'o**, **d'armada**, por *da armada*, etc (VIANA, 1904, p. 203-204).²³

Resumem-se, de seguida, os usos do apóstrofo nas edições, tendo em conta os princípios advogados por Soares Barbosa.

Tabela 4: Uso do apóstrofo nas edições

	Edições <i>A</i> , <i>B</i> , <i>C</i>	Edições <i>D</i> , <i>E</i> , <i>F</i> , <i>G</i>
Preposição seguida de nome	<i>caixa d'ouro</i> , <i>dotes d'alma</i> , <i>ning'omem</i> , <i>venho d'Inglaterra</i> , <i>vista d'olhos</i>	<i>caixa d'ouro</i> , <i>dotes d'alma</i> , <i>ning'omem</i> , <i>venho d'Inglaterra</i> , <i>vista d'olhos</i>
Preposição seguida de pronome ou advérbio	Pode ocorrer, mas residualmente.	<i>d'elle</i> , <i>d'aquellas</i> , <i>d'isso</i> , <i>d'isto</i> , <i>n'aquelle</i> , <i>n'este</i> , <i>n'isso</i> , <i>n'isto</i> , <i>d'alli</i> , <i>d'aqui</i> , <i>d'onde</i>

Desta forma, pode-se concluir que, nas três primeiras edições, embora não exista total uniformidade, a tendência é a eliminação do apóstrofo nas formas de uso frequente, ao passo que nas quatro últimas edições o uso do apóstrofo é muito mais significativo, registando-se inclusive em formas que Soares Barbosa considerava serem já vulgarmente usadas sem ele.

²¹ A título de exemplo, da forma *daqui* há sessenta e três ocorrências para apenas três da forma apostrofada *d'aqui*.

²² Figueiredo Vieira critica o uso do apóstrofo nas formas contraídas com a preposição *em*, uma vez que neste caso não é elidida qualquer vogal: “É erro pôr apostropho nas palavras *n-este*, *n-aquelle* &c., por não haver *n-ellas* supressão de vogal” (VIEIRA, op. cit., p. 69-70).

²³ Posto isto, a proposta do autor é a seguinte: “Assim, devemos escrever sem apóstrofo **neste**, **dêste**, **dahi** (ou **daí**), como já escrevemos **no**, **do**, **donde**; semelhantemente **no-lo**, **vo-lo**, **lho** (= **lhe-o**, **lhes-o**) **mo**, **to**, isto quer haja, quer não, hífen” (VIANA, 1904, p. 204).

3. Conclusão

Durante os séculos XVIII e XIX, a questão ortográfica foi amplamente discutida e a necessidade de fixação de uma única escrita normativa é visível no incremento da produção de tratados ortográficos, que se sucediam uns após outros, sem, no entanto, se chegar a uma decisão ‘definitiva’.

Esta é, também, a conclusão que se nos impõe da análise da teorização ortográfica de Jerónimo Soares Barbosa, confrontada com as propostas de outros autores, bem como da grafia adotada nas sete edições da *Grammatica Philosophica*.

Neste período, há um constante confronto entre duas forças distintas, embora complementares: a fonética e a etimologia. Na *Grammatica Philosophica*, como vimos, Soares Barbosa indica regras próprias para cada um destes sistemas ortográficos, informando o leitor das características inerentes a cada um e dando-lhe a possibilidade de escolha. Pode-se concluir que sobressai das palavras do gramático um pendor descritivo, em que não se encontra o habitual discurso impositivo das gramáticas normativas e em que se evidencia o papel ativo do falante na construção da escrita.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, R. C. d'. **Os Soares Barbosa – Ansianenses Ilustres**. Leiria: Textiverso, colecção Tempos & Vidas – 20, 2012.

BAILLY, A. **Dictionnaire grec-français**. Édition revue par L. Séchan et P. Chantraine. Paris: Hachette, s/d.

[BARBOSA, J. S.] **Eschola Popular das Primeiras Letras dividida em quatro partes**. Parte Terceira. Da Calligraphia, E Orthographia, ou arte de escrever bem e certo a lingua portugueza. Coimbra: Na Real Imprensa da Universidade, 1796c.

BARBOSA, J. S. **Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou principios da grammatica geral applicados á nossa linguagem**. Lisboa: Typographia da Academia das Sciencias, ¹1822.

BARBOSA, J. S. **Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou principios da grammatica geral applicados á nossa linguagem**. Lisboa: Na Typographia da Mesma Academia, ²1830.

BARBOSA, J. S.. **Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou principios da grammatica geral applicados á nossa linguagem**. Lisboa: Typographia da Academia, ³1862.

BARBOSA, J. S.. **Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou principios da grammatica geral applicados á nossa linguagem**. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, ⁴1866.

BARBOSA, J. S. **Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou principios da grammatica geral applicados á nossa linguagem**. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, ⁵1871.

BARBOSA, J. S. **Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou principios da grammatica geral applicados á nossa linguagem**. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, ⁶1875.

BARBOSA, J. S. **Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou principios da grammatica geral applicados á nossa linguagem**. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, ⁷1881.

BARBOSA, J. S. **Gramática Filosófica da Língua Portuguesa (1822)**. Edição fac-similada, comentário e notas de Amadeu Torres. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, ⁸2004.

BARRETO, J. F. **Ortografia da lingua portugueza per Joam Franco Barreto, offerecida ao S^{or} Francisco de Mello**; Filho primogenito do Dor Garcia de Mello, do Conselho de S.A. & seu Monteyro mór. Lisboa: Na Officina de Ioam da Costa, 1671.

BEAUZÉE, N. **Grammaire Générale, ou Exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage, pour servir de fondement à l'étude de toutes les langues**. Paris: De l'imprimerie de J. Barbou, 1767.

COELHO, F. A. **A Lingua Portugueza**. Phonologia, Etymologia, Morphologia e Syntaxe. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1868.

FEIJÓ, J. de M. M. **Orthographia, ou arte de escrever, e pronunciar com acerto a lingua portugueza para uso do excellentissimo duque de Lafuens**. Lisboa: na Regia Officina Typografica, ³1781.

GONÇALVES, M. F. **Madureira Feijó**: ortografista do século XVIII; para uma história da ortografia portuguesa. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. Ministério da Educação (Identidade Série Língua Portuguesa), 1992.

GONÇALVES, M. F. **As ideias ortográficas em Portugal**. De Madureira Feijó a Gonçalves Viana (1734-1911). Braga: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUSMÃO, [F.] [A.] R[.] de. Apontamentos para a continuação da Bibliotheca Lusitana. I. Jeronymo Soares Barbosa. **O Instituto**. Jornal Scientifico e Litterario, Coimbra, 22 (Fevereiro 15 – 1857), vol. V, p. 259-262, 1857.

KEMMLER, R. Para uma história da ortografia portuguesa: o texto metaortográfico e a sua periodização do século XVI até à reforma ortográfica de 1911. **Lusorama** Nr. 47-48 (Oktober 2001), p. 128-319, 2001.

KEMMLER, R. **A Academia Orthográfica Portuguesa na Lisboa do Século das Luzes.** Vida, obras e actividades de João Pinheiro Freire da Cunha (1738-1811). Frankfurt am Main: Domus Editoria Europaea, 2007.

KEMMLER, R. A evolução das ideias ortográficas de Jerónimo Soares Barbosa: da Escola Popular (1796) à Grammatica Philosophica da Lingua Portuguesa (1822). In: COSTA, A. / FLORES, C. / ALEXANDRE, N. (org.), **XXVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística: Textos Seleccionados**, CD-ROM, p. 297-318, 2012a.

KEMMLER, R. Dicionario Bibliographico Portuguez (1858-1958): contributos e limitações para a disciplina da historiografia linguística portuguesa. In: PETROV, P. / SOUSA, P. Q. de / SAMARTIM, R. L-I. / FEIJO, E. J. T. (eds.): **Avanços em Ciências da Linguagem**. Santiago de Compostela: Associação Internacional de Lusitanistas, Através editora, p. 93-116, 2012b.

L[EAL, J. da S.] M[.]. "Jornal do Commercio n.º 1874". In: BARBOSA, J. S. **Analyse dos Lusíadas de Luiz de Camões**. Coimbra: Imprensa da Universidade, p. 3, 1859.

LIMA, L. C. de. **Orthographia da Lingua Portuguesa**. Lisboa Occidental: Na Officina de Antonio Isidoro da Fonseca, 1736.

MONTE CARMELO, Frei L. do. **Compendio de Orthografia**. Lisboa: Na Officina de Antonio Rodrigues Galhardo, 1767.

PORTUGAL, T. da C.. **Orthographia da Lingoa Portuguesa**. Pariz: V^a J. –P. Aillaud, Monlon e C^a, Livreiros de Suas Magestades o Imperador do Brasil e el-Rei de Portugal, ²1856.

SILVA, I. F. da. **Diccionario Bibliographico Portuguez**. Volume III. Lisboa: na Imprensa Nacional, 1859.

[VERNEY, L. A.]. **Verdadeiro Metodo de Estudar**. Tomo Primeiro. Valensa: Na officina de Antonio Balle, ²1746.

VIANA, A. R. G., e ABREU, G. de V. **Bases da Orthografia Portuguesa**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1885.

VIANA, A. R. G. **Orthografia Nacional**. Sistematização e Uniformização Sistemática das Orthografias Portuguezas. Lisboa: Livraria Editora Viuva Tavares Cardoso, 1904.

VIANA, A. R. G. (Relator). **Bases para a Unificação da Orthografia**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1911.

VIEIRA, C. A. de F. **Ensaio sobre a Orthographia Portugueza**. Porto: Typographia Commercial, 1844.

Artigo recebido em: 28.02.2014

Artigo aprovado em: 17.06.2014

Relato

Dicionários e artesanato nos tempos electrónicos Dictionaries and craftsmanship in the time of electronics

Jan Engh*

RESUMO: Numa comunidade linguística relativamente pequena como a norueguesa, até novos dicionários bilingues são feitos duma maneira artesanal – a única inovação tecnológica é a troca de lápis e papel pelo computador. Como é que isto é possível? Deixando de lado os factores práticos pergunto: Vamos redigir dicionários da mesma maneira no futuro? E, nesse caso, também há razões linguísticas para isso? Neste artigo apresento uma história pessoal de lexicografia e o meu ponto de vista.

PALAVRAS-CHAVE: Dicionários bilingues. Lexicografia prática. Recursos electrónicos. Língua norueguesa. Língua portuguesa.

ABSTRACT: In a relatively small language community such as the one of Norwegian, even new bilingual dictionaries are made in an artisanal way – the only technological innovation being the substitution of pencil and paper by the computer. Why is it so? And, leaving practical factors aside: Are we going to compile dictionaries in the same way in the foreseeable future? Maybe for linguistic reasons? In this article, I am going to tell a very personal lexicographical story and present a personal point of view

KEYWORDS: Bilingual dictionaries. Lexicography in practice; Electronic resources; Norwegian; Portuguese.

1. Introdução¹

Nos últimos 20 anos, vários programas de edição de dicionários foram desenvolvidos, cujo uso foi apresentado em conferências e produziu uma atividade considerável em termos de cursos comerciais. Um dos participantes mais conhecidos deste negócio é Adam Kilgariff.² Há uns anos, perguntou-me como é que eu podia ter redigido um dicionário de tamanho médio *sem* ter usado ferramentas especializadas computacionais nem recursos electrónicos acessíveis na rede. Senti-me fora de combate. A pergunta dele era tanto mais embaraçosa porque tenho muitos anos de experiência da lexicografia electrónica e de tecnologia linguística em geral,³ mas sobretudo porque se trata de um dicionário português-norueguês-português, e porque a

* Linguista de formação. Bibliotecário de investigação encarregado das áreas das línguas e literaturas escandinavas, engenharia da linguagem e linguística teórica e aplicada. Biblioteca Universitária de Oslo (Noruega).

¹ Agradeço a Diana Santos, que leu o manuscrito sem necessariamente concordar com o que estava escrito. Por outro lado: Sem ela, não haveria dicionário.

² Veja <http://www.kilgariff.co.uk/> e por exemplo Kilgariff e Kosem 2012.

³ Experiência variada de todos os aspectos do trabalho lexicográfico, mas especialmente da redação da *Bokmålsordboka* (Landrø e Wangensteen 1986), um dicionário monolíngue norueguês de tamanho médio.

*Linguateca*⁴, um centro de recursos para o processamento computacional da língua portuguesa, não só existe, até que existe perto de mim, ainda por cima era gerido por uma pessoa que eu conheço muitíssimo bem, e com quem tenho discutido palavras e o sentido de frases – frequente e intensamente – durante anos.

O dicionário que desencadeou a admiração de Kilgariff foi Engh 2004, um dicionário bilingue de 33 000 entradas no total, para a vida prática com artigos mais copiosos do que indica o título da série – os dicionários “de bolso” da *Kunnskapsforlaget*, a editora principal de dicionários na Noruega. Entre outras coisas, o dicionário contém muita fraseologia e foi feito de raiz. Tudo foi pensado e registado de novo, e nada foi copiado de outros dicionários.⁵ Não se sabe com exatidão o tempo que foi preciso para o redigir, mas provavelmente no total levou à volta de três anos de trabalho, distribuídos por mais de uma década. Assim, a edição da primeira versão durou 12 anos. Começou na primavera de 1992 e realizou-se de muitas maneiras diferentes e em várias fases.

2. Porquê?

Como já referimos, não me ocorreu uma resposta simples para dar a Kilgariff, mas mais tarde gastei muito tempo a refletir porque foi assim. Principalmente, ocorreu-me que Kilgariff incorreu num pecado mortal estruturalista: Julgou que a situação então era idêntica à actual. Porém, leva muito tempo a redigir dicionários – e no meu caso houve razões especiais, às quais vou voltar em seguida. As condições prévias tecnológicas eram diferentes quando comecei, o que é trivial. Mas ainda hoje não é garantido que todas as possibilidades tecnológicas são ou podem ser utilizadas em casos semelhantes. Assim, a pergunta de Kilgariff serve para esclarecer algumas condições fundamentais.

Acho que a maneira como redigi o meu dicionário testemunha como a maior parte dos dicionários bilingues são redigidos na realidade, pelo menos na Noruega. Também diz algo sobre o que quer realmente dizer redigir um dicionário entre duas línguas. E, por fim, diz algo sobre a distância que existe entre os tecnólogos de hoje em dia e a vida quotidiana dos lexicógrafos, entre racionalidade, organização e economia e o contrário: De longe a maior parte

⁴ Veja <http://www.linguateca.pt/>

O trabalho de criar uma instituição correspondente para a língua norueguesa só começou em 2010. Mais informação sobre a *Linguateca* a seguir.

⁵ Por razões de princípio, claro, mas também na prática isso tera sido impossível: Durante o processo de redação do dicionário não existiam outros dicionários bilingues português-norueguês-português no mercado.

dos dicionários noruegueses realizam-se como o produto de atividades nas horas vagas e sem um orçamento próprio – não como projectos bem organizados.⁶

3. Redação e aprendizagem

No princípio, a redação do dicionário fez parte dum processo de aprendizagem – uma aprendizagem muito pessoal, visto que encontrei uma portuguesa, mudei-me para Portugal por alguns anos e criámos uma família. Foi assim que eu comecei a aprender a língua portuguesa – de tal maneira que a minha vida privada inteira passou a desenvolver-se quase exclusivamente em português – ao passo que eu registei meticulosamente o que eu precisava e o que descobri sobre a minha língua adoptiva. A minha vida quotidiana fez de mim “uma pessoa de transição”. Adquiri um conhecimento e uma habilidade do uso prático da língua cada vez melhor embora sempre longe das minhas ambições. Mesmo assim, os meus conhecimentos linguísticos formariam a base da redação dum dicionário entre a língua estrangeira e a língua materna, ao mesmo tempo que, o que talvez fosse o mais importante, eu reparei no que devia ser importante para outros possíveis utilizadores de dicionário numa situação semelhante.

Que tipos de restrições é que estes factos representaram em relação ao trabalho, e que fenómenos de natureza interior, estritamente linguística tiveram influência durante o processo do trabalho? Primeiro, forneço algumas informações sobre as condições técnicas prévias.

4. O tempo e a tecnologia

O tempo das máquinas de escrever e das fichas em papel tinham acabado há muito tempo na altura de começar a redação do dicionário. Antes, tinha trabalhado na área de processamento da linguagem natural durante uma década de arroteamento nos anos 1980, mas em computadores “mainframe” (VM/IBM360, veja Engh 2009). Como redator já não tinha acesso a tais computadores, portanto comecei por redigir o dicionário num Mac. Depois em outros Macs antes de trocar o Mac por um PC e vários PCs a seguir. Computadores pessoais ligados à rede não eram comuns no início dos anos 1990, pelo menos não no caso de

⁶ Os azares do destino fizeram rebentar uma discussão na rede sobre livros impressos em contrapartida a serviços electrónicos quando me aproximava do fim da elaboração do presente manuscrito. A discussão, que ocorreu na lista da EURALEX a 5 de Novembro de 2012 e dias seguintes, foi desencadeada pelo anúncio da editora *MacMillan* de que já não tencionavam publicar dicionários impressos. Foi uma discussão veemente, recheada de preconceitos e acusações, mas visava o resultado do trabalho, o dicionário como produto acabado. Neste artigo, só vou tratar do processo de redação dum dicionário.

particulares. Até o Outono de 1994, quando mudámos para a Noruega, só tive possibilidade de redigir o dicionário em casa e sem qualquer acesso à rede (Internet). Além disso, continuei a não ter acesso à rede da minha casa, e nem em Portugal durante as minhas frequentes estadias lá. Acesso a uma rede sem fios não existia nem aqui nem lá nessa altura.

Tanto fazia. Nos anos 1990 não existia quase nada de valor em termos de recursos linguísticos a consultar na rede, nem dicionários, nem textos, para não falar de verdadeiros corpos de textos electrónicos – nem de português, nem de norueguês. A grande iniciativa pública *Linguateca* pelo desenvolvimento de recursos electrónicos da língua portuguesa para o uso livre na rede, só arrancou em 1998 (Santos 2009). O pano de fundo era exactamente que existiam escassos recursos grátis na rede na altura. Passado algum tempo, começaram os resultados a aparecer. O grupo alvo da *Linguateca* era em primeiro lugar informáticos e pessoas ligados ao desenvolvimento de sistemas e funções envolvendo línguas, no caso português. Mas os recursos também podiam ser aproveitados por linguistas, particularmente por lexicógrafos. Os recursos da *Linguateca* eram, e continuam a ser, grátis, mas foram criados tarde demais para me ajudar na redação da primeira versão do meu dicionário. (Isto será aprofundado mais adiante.)

Então, para que é que utilizei o computador quando comecei a redação do dicionário? Unicamente para ter mão no manuscrito, nas notas e nas informações diversas que eu inscrevia pessoalmente. Todo o material se encontrava no formato WORD até à publicação da segunda versão do dicionário.⁷ Experiências de trabalhar num formato de base de dados mostrou que não era uma alternativa, uma vez que a memória dum computador pessoal na altura era pequena demais e a velocidade de processamento tão baixa que tudo o que ultrapassava uma pequena lista simples constituía uma impossibilidade. Simplesmente não mudou ... Em vez disso, aproveitei as possibilidades básicas do WORD dessa época – adiando o processamento do meu manuscrito duma maneira mais inteligente. A ideia era precisamente procurar um formato de base de dados apropriado num futuro em que os computadores pessoais se tornassem mais rápidos e tivessem uma memória maior, a fim de escrever uma “gramática” para analisar a marcação de formato nos ficheiros do formato *rft* para distribuir todos os elementos do dicionário nos campos certos etc. Mas essa esperança ficou em águas de bacalhau. Quando

⁷ A alternância entre Macs e PCs também limitou quais eram os programas especializadas que eu eventualmente poder ter utilizado. É uma experiência comum dos anos 1990 que alguns programas só funcionavam na plataforma dos Macs, enquanto outros só nos PCs, raras vezes funcionavam nas duas plataformas nessa altura.

finalmente fazia sentido escrever um tal programa de análise, o manuscrito tinha crescido mesmo muito – e não sem conter numerosos inconsistências, intencionadas ou não (veja-se Engh 2012). Além disso, havia circunstâncias que faziam crer que a marcação gerada pelo WORD, não era gerada dum modo consequente, ainda por cima.⁸ Corrigir e adaptar o resultado duma análise automática ira exigir um esforço desproporcionado comparado com a sua utilidade, e por isso contentei-me com algumas experiências.

Programas de redação especializados estavam excluídos de qualquer forma. Em primeiro lugar, porque não sabia da existência de nenhum. Mais tarde, porque só funcionavam na plataforma errada, ou porque os preços dos programas de que ouvi falar eram exagerados. Não tinha capital suficiente para adquirir os direitos que eram precisos, nem para comprar um computador suficientemente grande e rápido. Fatores económicos – para não dizer a minha própria economia privada – não permitiam nem permitem a aquisição de programas caros quando a redação dum dicionário é um trabalho de que me ocupa nas horas de folga.

5. Solidão relativa e economia privada penosa

Redigi o dicionário sozinho. Consultei outras pessoas, isso sim, e discuti o uso e o sentido de palavras e frases portuguesas com muitas pessoas com o português como língua materna, em efeito com tantos quantos me foi possível. Mesmo assim, a redação foi essencialmente uma tarefa executada por uma pessoa só. É importante, aliás, estar atento ao fato de que a redação nunca foi a minha ocupação principal, antes pelo contrário. Era uma actividade relegada às férias, o que implicava que passavam períodos longos entre as vezes em que retomava o trabalho da redação. Em teoria, uma actividade ininterrompida teria sido preferível. No entanto, nenhuma editora norueguesa realiza desenvolvimento metódico de dicionários bilingues. A editora *Universitetsforlaget* fez algumas tentativas nos anos 1990, mas esses projectos lexicográficos não foram levados a cabo como planeado.⁹ Com pouquíssimas excepções,¹⁰ as editoras norueguesas viviam até hoje uma vida de colectores no que tem a ver

⁸ Não sei exactamente porquê. Se calhar todas as alterações entre as plataformas, os sistemas operativos e as varias versões dos programas de aplicação? Mas como é do conhecimento geral, o mundo dos programas de aplicação é cheio de “bugs” não documentados.

⁹ Informação do *Bokmålsordboka* foi distribuída para servir como ponto de partida e base da redação de dicionários bilingues entre norueguês, na versão bokmål e outras línguas estrangeiras, por exemplo letão, sem ter alguma vez ficado claro o que resultou. (Agradeço a Boye Wangenstein por me ter dado esta informação.)

¹⁰ A mais conhecida é a redação de dicionários de vários níveis entre o norueguês e o inglês, realizada pela *Kunnskapsforlaget* durante o período 1998-2001.

com dicionários bilingues. Ainda estão à espera que os redactores tenham preparado um manuscrito completo. Antes deste ponto no desenvolvimento, não prestam ajuda nenhuma, nem em termos de produtos semi-acabados tais como selecções de palavras entradas com ou sem definições numa das duas línguas envolvidas, por exemplo, ou empréstimo de programas, desenvolvidos pela mesma editora ou comprados. Eu tinha combinado duma maneira bastante imprecisa redigir um dicionário português-norueguês-português para a série de dicionários da editora *Kunnskapsforlaget*, e apenas me deram alguns (outros) dicionários impressos para ajudar. Mais nada. E para dizer a verdade, na realidade redigi o meu dicionário porque eu achava graça. Na altura, a publicação não me interessava.¹¹

Mas, naturalmente, o facto de não ter a redacção do dicionário como trabalho regular, também era consequências não só no tempo que o trabalho levou, mas, também, para onde e como o trabalho foi feito. Vou aprofundar o que já mencionei sobre a continuidade – ou melhor, falta de continuidade – do trabalho e as consequências inevitáveis.

6. O trabalho

A falta da continuidade tem dois aspectos, um “geográfico” e um temporal. Existe uma ligação entre o facto de não ter redigido o dicionário continuamente e da redacção acontecer em lugares não particularmente apropriados para a tarefa (nas férias à beira da piscina no jardim do hotel, nas salas de espera, durante voos etc.) Demais a mais, a redacção concretizava-se em períodos curtos de cada vez. Cinco minutos aqui, uma hora ali. Mesmo que tivesse acesso a programas especializadas ou a recursos electrónico úteis, eu não os poder ter utilizado, seja como for – por razões diversas.

Ou a infra-estrutura faltava para consequentemente tornar o acesso impossível, como já mencionado, ou o que se ganhava gastava-se. A última afirmação aplica-se sobretudo no caso de programas de redacção de dicionários ou do apoio neste processo – se eu tivesse meios por isso. É sempre complicado arrancar programas complexos cada vez que se entende fazer uma pesquisa. Mora tempos arrancar o computador, ter acesso físico aos recursos certos na rede etc. No pior dos casos é capaz de demorar tanto tempo que a tarefa de redacção tencionada fica por

¹¹ No fundo, não tencionava publicar o dicionário – entre outra coisa por causa de alguns sinais negativos e exigências linguísticas singulares da editora. Entretanto, a minha sogra, que também era a minha informadora mais importante e interlocutora nas conversas sobre os sentidos das palavras e as frases da língua portuguesa durante todo o período de redacção, faz-me a pergunta decisiva: “Jan, diga-me uma coisa: Acha que eu vou viver para assistir à publicação do seu dicionário?” Então percebi não havia outra coisa a fazer ...

fazer.¹² Além disso, é preciso lembrar várias operações, códigos, senhas etc. Operações que não se executem todos os dias são fáceis de esquecer, o facto de que programas e interfaces têm uma tendência para mudar continuamente – enquanto o que o utilizador quer é redigir um dicionário, também não ajuda. Isto pode representar um desafio para quem trabalha na lexicografia como trabalho regular, mas fica ainda mais difícil para quem redige o seu dicionário de vez em quando.

Uma consequência disto tudo é que apesar da redacção ter começado num Mac e continuado em outros Macs e PCs, uma grande parte do trabalho realizou-se no papel. Não só a detecção de palavras e frases de passagem (na televisão, jornais, cartazes, conversas etc.), mas a redacção também, sobretudo de grandes artigos difíceis, que necessitava de anotações complicadas e referências cruzadas em cores diferentes para melhor clareza e para controlo. Além do mais, toda a revisão e todas as correcções foram feitas em impressões, para serem passadas para o manuscrito electrónico a seguir.

7. Recursos na rede

Só para o final do período da redacção apareceram os primeiros recursos linguísticos de português na rede, mas evidentemente nada que se assemelhasse a um corpo bilingue português-norueguês.

Antes da *Linguateca*, todos os recursos electrónicos eram ocasionais, de tal forma que nunca podiam ter uma importância séria para a redacção do manuscrito do dicionário. A melhor parte era constante de terminologia em qualquer forma, palavras e frases numa língua que correspondem a uma palavra ou frase na outra língua. Muitas vezes é preciso imaginação para encontrar, do estilo tarifas alfandegárias da EU, onde a mesma espécie de peixe tem que ser referenciada nas todas as línguas dos contraentes, de preferência comparado com listas de terminologia tais como a de *Gunnar Jónsson*¹³ Quando tinha dúvidas, verificava por meio da terminologia latina em bases de dados especializadas, tais como *Fishbase*.¹⁴ Este último recurso pode ser encontrado na rede, mas, em várias disciplinas científicas até há pouco tempo livros impressos era a única fonte de confiança.

¹² É importante não esquecer que, até o método da primeira década dos anos 2000, os computadores gastavam muito mais tempo para arrancar do que os computadores modernos. Outro factor importante é que a memória era minúscula e não permitia o uso de muitos programas simultaneamente.

¹³ <http://www.hafro.is/ordabok/>

¹⁴ <http://www.fishbase.org/home.htm>

8. Uma resposta provisória a Kilgariff

Na realidade já dei a minha resposta a Kilgariff. Não podia ter procedido duma maneira diferente. Ferramentas electrónicas não existiam – pelo menos não acessíveis para mim. Recursos na rede quase não existiam. A pergunta agora é se vai ser possível evitar o uso de ferramentas de tecnologia linguística ou recursos na rede a partir daqui por diante.

Depois do meu dicionário ser publicado pela primeira vez em 2004, continuo a manutenção do manuscrito (cf. Engh 2008), e arranquei a redação dum dicionário grande português-norueguês. Estou a utilizar recursos na rede extensivamente. Contudo, a maneira básica de redigir não mudou. Entre outra coisa não utilizo programas especializados de lexicografia nenhuns, e estou sempre a prorrogar a transição de WORD para um formato apropriado de base de dados (ou a XML). Ainda não existe qualquer corpo bilingue de textos português-norueguês, mas utilizo sim os recursos da *Linguateca* a par de todo material relevante que encontra grátis na rede. Em primeiro lugar, o corpo grande de textos de jornais, *CTEMPúblico* da *Linguateca* e dicionários, entre outros os da *Porto Editora*, dicionários monolingues e bilingues entre várias línguas europeias¹⁵ mais um corpo de textos português-inglês como *Linguee*.¹⁶ Também a *Wikipedia* aparece como um sítio interessante para pesquisar nos último anos, mas o que lá se encontra tem que ser controlado por meio de outras fontes,¹⁷ o que com certeza se aplica a todas enciclopédias na medida do possível.

Uma das muitas maneiras de controlar é procurar imagens na rede. Não só no que tem a ver com objectos, tais como norueguês KLOHAMMER ‘martelo carpinteiro’, HANEBJELKE ‘barrote’, SNØPLOG ‘limpa-neves’, etc., mais também para verificar o valor duma tradução de palavras mais abstratas, por exemplo norueguês GRETEN ‘tombudo’, KROPPSTAKLING ‘entrada em carrinho’ ou HIMMELFALLEN ‘estarecido’. Todavia é uma verdade embaraçosa que um uso mesmo simples de *Google* pode dar bons resultados, apesar a última versão¹⁸ representar um grande passo atrás para quem o quer utilizar a um nível alto de precisão linguística. Mas voltamos à situação concreta da redação de dicionários.

¹⁵ http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/ac%E9falo;jsessionid=973GO1Sa8U-EGnH6C5SCmA__ etc.

¹⁶ <http://www.linguee.pt/portugues-ingles/>

¹⁷ Não unicamente por que *Wikipedia* representa uma mistura mecânica de qualidade e de falta de precisão, para não dizer disparates, mas porque a diferença entre português do Brasil e português de Portugal não fica clara. Aliás, é naturalmente uma grande vantagem da *Wikipedia* que é possível alternar duma língua à outra, a fim de fiscalizar a informação, mas também porque a alternância pode contribuir a um entendimento mais preciso do sentido de palavras ou frases.

¹⁸ 25.0.1.

9. Tecnologia e espírito

Como já referimos, há várias razões para eu e muitos outros autores ainda hoje estarmos a redigir dicionários numa maneira fundamentalmente artesanal. No entanto, também há razões internas – que a tecnologia nunca vai eliminar.

Primeiro, os recursos na rede e em que consistem, para não dizer corpos linguísticos e cobertura: mesmo com acesso simples a corpos bilingues das línguas desejadas a qualquer hora em qualquer sítio, nunca seriam 100% relevantes e adequados por satisfazer a lexicografia bilingue. Seja um corpo baseado em textos de jornais, literatura de ficção, documentos ou relatórios da administração pública, seja correspondência de negócios etc., mesmo assim, na prática não vão cobrir todas as áreas que pertencem num dicionário, mesmo de formato pequeno. Todos os campos lexicais: cores, partes do corpo humano, expressões geográficas, palavrões, marcadores discursivos – também os mais raros – que quem tem como língua materna sabe e espera encontrar num dicionário. A propósito disto, é preciso lembrar ao facto que grande parte do uso da língua são textos no sentido mais largo: Não só livros, jornais, revistas e legendas na televisão, mas também cartazes, impressos, anúncios, etc. Sobretudo expressões do último tipo brilham pela ausência em todos corpos, mesmo os melhores.¹⁹

Segundo, os recursos na rede e a tradução – o que os recursos realmente significam para a redação de dicionários além de cortar e colar: Um corpo só pode ser útil até um certo ponto. Programas especializados de lexicografia também. Um corpo só pode dar indicações ou contribuir para o estabelecimento dum base dum dicionário (e programas especializados só podem representar uma ajuda no trabalho prático de redação), ou seja, para preparar o chão para o que afinal é uma decisão linguística, uma decisão que tem de ser efectuada por uma pessoa – e que pressupõe entendimento do que outras pessoas dizem ou disseram. A tradução definitiva, a constatação de que uma palavra ou frase de uma língua corresponde – mais ou menos – a uma palavra ou frase, ou mais frases, numa outra língua, é preciso ser feita baseando-nos na própria competência linguística, apoiada pela dos outros. Pois um dicionário tem pouco valor se quase todos os membros da comunidade linguística em questão não reconhecer o seu conteúdo. Ou, dito de outra maneira, pouquíssimos erros de tradução bastam para fazer perder a confiança

¹⁹ Há maneiras de evitar. Uma anedota verídica: No âmbito dos preparativos da terceira edição de **Norsk-engelsk ordbok** (Haugen 1984) o professor americano Einar Haugen (comunicação pessoal) trouxe o bloco-notas a uma visita aos “senhores” na cave do edifício da Faculdade de letras da Universidade de Oslo de modo a documentar palavras e frases que não se encontrava em qualquer outro lugar.

num dicionário por parte dos utilizadores. Por isso é necessário encontrar pessoas bilingues (ou mais bilingues possível) a fim de lhes perguntar e experimentar as traduções. De preferência muitas pessoas qualificadas. Isto é duma grande importância mesmo para “pessoas de transição” como eu. Por princípio, acho que um redactor de dicionários deve ter o idioma-alvo como língua materna. Um conhecimento bom do idioma da origem é evidente. De mais a mais, é importante apoiar-se noutras pessoas mais ou menos bilingues, de preferência pessoas que têm a outra língua como língua materna. Quanto mais sobreposição linguística, melhor. Bilinguismo – do indivíduo (por exemplo o redactor do dicionário) e na comunidade linguística – constitui um recurso que não existe em forma electrónica. É tentador dizer também que se existisse, todo o trabalho de redigir dicionários era desnecessário – e qualquer utilização desse recurso para redigir dicionários seria plágio.

Na minha opinião, não existe simplesmente nenhuma solução electrónica ou tecnológica para a redacção de dicionários, e tenho a suspeita de jamais que a vamos ter, mesmo passando por cima de factores práticos de natureza económica como mencionei anteriormente. Programas e sistemas podem ajudar-nos e apoiar-nos durante o processo de redacção,²⁰ mas não são capazes de redigir dicionários. Por esta razão (também), muitos e bons dicionários vão continuar a ser redigidos duma maneira artesanal – com a ajuda parcial do computador. Independentemente do acesso à rede, mas fortemente assistido pelos recursos electrónicos, talvez de programas dedicados de redacção (se ficarem mais acessíveis economicamente e mais práticos). Mas, sem o juízo humano, não se obtém nenhum dicionário, o que complete a minha resposta a Kilgariff.

Referências

ENGH, J. **Portugisisk. Portugisisk lommeordbok**: português-norueguês, norueguês-português. Lommeordbøker fra Kunnskapsforlaget. Oslo: Kunnskapsforlaget, 2004. [2ª versão 2008]

ENGH, J. Lexicography for IBM. Developing Norwegian linguistic resources in the 1980s. In: IMPAGLIAZZO, J., T. JÄRVI e P. PAJU (editores): **History of Nordic computing 2**. Second IFIP WG 9.7 conference, HINC2, Turku, Finland, August 21-23, 2007, Revised selected papers. (IFIP advances in information and communication technology 303) Springer: Boston (Mass), 2009, p. 258-270.

ENGH, J. **Små ordbøker - ikke bare mindre, men annerledes**. Manuscrito não publicado, 2013.

²⁰ Veja por exemplo Kilgariff e Kosem 2012.

HAUGEN, E. **Norwegian English dictionary**: a pronouncing and translating dictionary of modern Norwegian (bokmål and nynorsk): with a historical and grammatical introduction. Bergen: Universitetsforlaget, 1984.

KILGARIFF, A. e KOSEM I. Corpus tools for lexicographers. Em GRANGER, S. e M. PAQUOT (editores.) **Electronic lexicography**. Oxford: Oxford University Press, 2012, p. 31-55.

LANDRØ, M. I. e WANGENSTEEN, B. (editores) **Bokmålsordboka**. Oslo: Kunnskapsforlaget, 1986.

SANTOS, D. Caminhos percorridos no mapa da portuguesificação: A Linguateca em perspectiva. **Linguamática** n. 1/1, p. 25-58, 2009.

Relato recebido em: 23.02.2014

Relato aprovado em: 16.05.2014

Retrospectiva

MCCARTEN, J. **Teaching Vocabulary: lessons from the corpus, lessons for the classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

Raphael Marco Oliveira Carneiro *

Teaching Vocabulary: Lessons from the Corpus, Lessons for the Classroom, written by Jeanne McCarten and published by Cambridge University Press is a booklet of no more than 30 pages. Notwithstanding its few pages, it is a work of paramount importance on what concerns the use of corpus in language teaching. That is why this book is worth reading. Not only does it address fundamentals of corpus linguistics and how information about language derived from corpus research can be used to inform vocabulary teaching, but it also suggests practical classroom approaches to foster vocabulary learning and comprehension. Besides this, the content is organized in a simple and direct manner. There are four main chapters: *1. Lessons from the Corpus*, *2. Lessons for the Classroom*, *3. Concluding remarks* and *4. Appendices*. I shall then make a brief description of each chapter.

The first chapter is the biggest one and is split in nine sections. It addresses some basic concepts on corpus and vocabulary issues. Right at the outset, the following two questions are posed: “How many words are there and how many words do we need to teach?” and “What can a corpus tell us about vocabulary?”

The author attempts to answer the first question raising important concepts on vocabulary learning, such as the number of words one needs to know in order to get along in English. According to some research “learners who know the most frequent 2,000 words should be able to understand almost 80 percent of the words in an average text, and a knowledge of 5,000 words increases learners’ understanding to 88.7 percent” (MCCARTEN, 2007, p. 1). On what concerns spoken language, according to the author, an understanding of 1,800 words would be enough as word repetition is much higher in speech. From these considerations, it is possible to point out the first lesson derived from a corpus: to identify and give priority to the most frequent 2,000 and 5,000 vocabulary items in teaching.

* Undergraduate student of the English Language and Literature Course of the Federal University of Uberlandia; e-mail: raphael.olic@gmail.com.

The second question is answered by taking into account the concept of corpus. According to the author:

A corpus is basically a collection of texts which is stored in a computer. The texts can be written or spoken language. Written texts like newspapers and magazines can be entered into the computer from a scanner, a CD, or the Internet. Spoken texts, like conversations, are recorded and then the recordings are transcribed; that is, they are written down word for word, so that the texts of these conversations can be fed into the computer database. It is then possible to analyze the language in the corpus with corpus software tools to see how people really speak or write (MCCARTEN, 2007, p. 2).

Bearing this concept in mind, as well as the one that a corpus has to be designed according to principled criteria depending on the aims of its creation, we can say that a corpus can basically tell us the following information about vocabulary:

- Frequency:** Which words and expressions are most frequent and which are rare
- Differences in speaking and writing:** Which vocabulary is more often spoken and which is more often written
- Contexts of use:** The situations in which people use certain vocabulary
- Collocation:** Which words are often used together
- Grammatical patterns:** How words and grammar combine to form patterns
- Strategic use of vocabulary:** Which words and expressions are used to organize and manage discourse (op. cit., p.3).

Thus, a corpus can provide us data for both quantitative (statistical information, frequencies) and qualitative analyses (observe how people use vocabulary in context). In order to carry out these analyses, it is necessary to use corpus tools such as the lexical analysis software WordSmith Tools¹ (SCOTT, 2008).

McCarten further discusses each aspect mentioned above illustrating each one of them with examples extracted from conversations found in the North American spoken corpus, which is part of the *Cambridge International Corpus*. The examples of corpus-informed activities are taken from the textbook series *Touchstone*.

Amongst all the aspects aforementioned, it is important to highlight the one of strategic vocabulary that as far as I am concerned is underexplored in language teaching. Furthermore, it is pointed out the importance of finding a vocabulary of conversation that reflects the interactive nature of conversation and that gives it its distinctive character. Language features such as discourse markers, responses, monitoring expressions, vague expressions, hedging

¹ The WordSmith Tools, developed by Mike Scott, is currently in its 6th edition and it can be downloaded from the following link: <www.lexically.net>.

expressions and expressions of stance are not usually given the importance they deserve in the classroom. It is beyond the scope of this review to characterize and exemplify each one of them. Suffice it to say that the practice of this kind of vocabulary can make students not only sound more natural and fluent, but also able to manage and conduct conversations.

Still in the first chapter, it is discussed how strategic vocabulary can be fitted into materials and the course syllabus. According to the author, a syllabus that intends to cover issues on conversation strategies and skills ought to include the following functional areas: organizing your own talk, taking account of another speaker, showing listenership, that is showing you understand by responding appropriately, and managing the conversation as a whole. As McCarten remarks, “Mastery of these four aspects of conversation helps speakers, and therefore learners, to participate in and manage successful, fluent conversations” (MCCARTEN, 2007, p. 14).

So much for the first chapter, the second one discusses a wide range of possibilities to foster and boost vocabulary learning. The discussion is mainly guided by two questions: “What do we need to teach about vocabulary?” and “How can we help learners learn vocabulary?”

The author, then lists the following aspects that learners need to know about a word: the meaning(s) of the word, its spoken and written forms, what “word parts” it has (e.g., any prefix, suffix, and “root” form), its grammatical behaviour (e.g., its word class, typical grammatical patterns it occurs in), its collocations, its register, what associations it has (e.g., words that are similar or opposite in meaning), what connotations it has, and its frequency. By the same token, teachers must consider the kind of vocabulary students will need to learn, be it for either active or productive purposes, or passive or receptive purposes.

The second question is addressed by means of suggesting principles that teachers might use in order to help students learn vocabulary more effectively, such as: focus on vocabulary, offer variety, repeat and recycle, provide opportunities to organize vocabulary, make vocabulary learning personal, do not overload students with too much vocabulary and use strategic vocabulary in class. Likewise, the author points out the importance of helping students become more independent learners in and out of class by using strategies such as vocabulary notebooks and research tools. For instance, learners’ and online dictionaries, as well as the Internet are invaluable sources of information that can be exploited in order to learn more about collocations, grammatical patterns, idiomatic expressions and the like. Learners can even access

corpora available online such as the *Corpus of Contemporary American English*² (COCA), in order to search examples of language in use.

Ultimately, by the end of the book it is acknowledged that the acquisition of vocabulary is arguably the most critical component of successful language learning, as well as that corpus research has given access to a wealth of information on spoken and written English that was previously unavailable. Thus, owing to this fact, teachers are posed the challenge of finding ways to make use in the classroom of the new information provided by corpora.

In the appendices, it is included a list of the top 200 spoken words, suggestions for further reading on both corpus and vocabulary issues, as well as the references used throughout the booklet. Having described the main points of the book, I shall make some comments considering the book as a whole.

First and foremost, the usefulness of this book resides in the new insights provided on what concerns vocabulary teaching, chiefly on the inclusion of strategic vocabulary use. It is not aimed at being a comprehensive book on the subject, but the new concepts discussed in it are likely to help teachers reflect upon what kind of vocabulary they teach and how they teach vocabulary in the classroom. It is clear that the key issue is how to fit the information provided by corpus research in the language classroom. And in this way, the book serves its purpose by giving some directions on how information derived from corpus can be incorporated in vocabulary teaching. Therefore, it is significant that teachers start considering the possibility and the availability of corpus use in the classroom to enhance the learning experience.

Moreover, this booklet is likely to be of interest mainly to English teachers, graduate and undergraduate students alike who are not familiar with the use of corpus in teaching and want a simple and brief introduction on corpus linguistics and vocabulary teaching.

All things considered, a corpus can teach us the kind of vocabulary people use in both written and spoken texts on a wide range of topics. Over and above that, language can be investigated through the use of corpus in many different aspects. Thus, although a corpus can be a very useful tool, it should not be regarded as the be-all and end-all of teaching; nor should it be deemed as a panacea for the learners' linguistic needs. In the words of McCarten (2007, p. 3):

² The COCA was created by Mark Davies of Brigham Young University and it is currently composed of 450 million words from 1990 to 2012. It is available on the following link <<http://corpus.byu.edu/coca/>> (accessed on Sep. 20, 2013).

[a corpus] cannot tell us exactly what to teach or how to teach, and it has nothing to tell us with respect to how students learn best. It cannot replace the expertise of teachers, or of students themselves, on how best to teach and learn vocabulary. It is *a* tool. It is not the *only* tool.

As the above extract bespeaks, the underlying notion of all the issues discussed by the author is that owing to the myriad of words of the English language, teachers are unlikely to cover them all in class. Thereby, a corpus can help them identify the most important words to be taught; as well as provide some important information to help learners become more fluent. Furthermore, it is due to the huge enterprise of learning vocabulary that it is equally important to help students not only with what to learn, but also with how to learn, so that they can become more autonomous learners and more capable of ensuring the continuity of their learning outside the class.

References

MCCARTEN, J. **Teaching Vocabulary**: Lessons from the Corpus, Lessons for the Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

SCOTT, M. **WordSmith Tools**. Version 5. Liverpool: Lexical Analysis Software, 2008.

Resenha recebida em: 26.09.2013

Resenha aprovada em: 08.04.2014