



Domínios de Lingu@gem

1º Trimestre 2015
Volume 9, 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 e Diagramação: Prof. Guilherme Fromm

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

Domínios de Lingu@gem, v. 9, n. 1, 2015, Uberlândia, Universidade Federal
de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, 2007-

Trimestral.

Modo de acesso:

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

Editoração: Guilherme Fromm.

Organização: 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

Ariel Novodvorski (UFU)

Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha (UFU)

Eliana Dias (UFU)

Fabio Izaltino Laura (UFU)

Maria Clara Carelli Magalhães Barata (UFU)

Marleide 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), Deise Prina Dutra (UFMG), Dilma Maria de Mello (UFU), Dilys Karen Rees (UFG), Elisa Battisti (UFRGS), Elisete Carvalho Mesquita (UFU), Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU), 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), Giacomo Figueredo (UFOP), 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 José Bocorny Finatto (UFRGS), Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Suzana Moreira do Carmo (UFU), Marlúcia Maria Alves (UFU), Maurício Viana Araújo (UFU), Michael J. Ferreira (Georgetown University – EUA), Miguél Eugenio 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), 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 (UFMG), 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*

Adriana Santos Corrêa (UnB)
Alexandre António Timbane (Âcademia de Ciências Policiais, Moçambique)
Barbra Sabota (UEG)
Carlos Alexandre Victorio Gonçalves (UFRJ)
Daniela Gomes de Araújo Nóbrega (UEPB)
Daniervelin Renata Marques Pereira (UFTM)
Gesiane Monteiro Branco Folkis (USC)
Janaína Assis Rufino (UEMG)
Konrad Szczesniak (Universidade da Silésia, Polónia)
M^a Eugênia Olímpio de Oliveira Silva (UFBA)
Magali Rosa de Sant'Anna (UNINOVE)
Maria Cristina Figueiredo Silva (UFPR)
Maria da Guia Taveiro Silva (UEMA)
Maria Marta Furlanetto (UNISUL)
Mariza de Fatima Reis (Mackenzie)
Mônica De Souza Serafim (UFC)
Neiva Machado Soares (UEA)
Patrícia Fabiana Bedran (UNESP/Rio Preto)
Rogerio V. Ferreira (UFMS)
Vania Maria Lescano Guerra (UFMS)
Walleska Bernardino Silva (UFU)
Zulma Maria Moriondo Kulikowski (USP)

Sumário

Expediente	2
Sumário	5
Apresentação	7
Artigos	13
Verbos inergativos – itens lexicais de alternância causativo-incoativa - Morgana Fabiola Cambrussi (UFFS).....	13
Práticas de leitura crítica no ensino superior: o gênero <i>artigo acadêmico</i> - Marcela Langa Lacerda Bragança (UFFS)	25
A produção escrita do gênero <i>e-mail</i> nos livros didáticos de língua inglesa - Sílvia Mônica Moura Lima (UFPI).....	49
Mapeamento construcional e fraseológico do verbo <i>get</i> : uma abordagem baseada na Linguística de <i>Corpus</i> e na Gramática de Construções Cognitiva - Rodrigo Garcia Rosa (USP), Stella E. O. Tagnin (USP).....	75
Do prazer ao mal-estar do sexo: análise semiótica da publicidade de <i>Ninfomaniaca</i> de Lars Von Trier - Juliane de Araujo Gonzaga (UNESP/Araraquara).....	105
Pesquisa sobre o Ensino e a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: campos atravessados - Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU)	127
Recursos Interpessoais em Artigos Audiovisuais de Pesquisa - Thales Cardoso da Silva (UFMS).....	150
Uma passagem marcante em <i>A hora da estrela</i> e em seus textos de chegada para o inglês - Roberta Rego Rodrigues (UFPel)	162
Eleições brasileiras de 2014, <i>selfies</i> e a criminalização de sua propagação <i>via</i> eventos digitais: um estudo crítico-discursivo - Jaime de Souza Júnior (UERJ)	177
Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave - Kleber Eckert (IFRS), Vitalina Maria Frosi (UCS)	198
Essencialização da surdez em discursivizações do <i>status</i> linguístico da Libras e implicações educacionais - André Luís Batista Martins (UFU)	217
Do conceito de signo ao princípio do valor linguístico: ensaio sobre a dimensão do significado na teoria saussuriana da linguagem - Aline Nardes dos Santos (Unisinos), Rove Luiza de Oliveira Chishman (Unisinos)	241
Compreensão leitora: um discurso, várias vozes, um sentido - Carina Maria Niederauer (UCS)	253
O funcionamento discursivo de “máscara” no jornal Sineta/CPERS - Luciane Botelho Martins (UCPel)	268
Resenha	285
Measuring L2 Proficiency - Ana Paula Scholl (UFRGS).....	285
Retrospectiva	293

Comunicação e discurso - Vicentônio Regis do Nascimento Silva (UEL), Daniele Trevelin Donato (UNESP/Assis)	293
Texto ou discurso? - Thays Caroline Barroca Ribeiro Morettini (UEL).....	298

Domínios de Lingu@gem

Apresentação

Contribuições que estimulam a produção científica

Ao usarmos a língua em forma de textos escritos ou orais, mostramos como eles são repletos do modo como olhamos e interpretamos o mundo, como é a língua que se fala, que se ouve, que se escreve. Vemos também como apresentamos nossas crenças e descrenças e quais são as nossas posições e opiniões sobre diferentes problemáticas. Com essa proposta, a Revista Domínios de Linguagem, nesse número, abriu espaço para ampliar o debate sobre pesquisas de diferentes temas e, conseqüentemente, estimular a produção científica.

A publicação contempla artigos destinados a pesquisadores, profissionais, professores e estudantes, de diferentes campos que apresentam interface com a Linguística. Este número reúne um conjunto de quatorze artigos originais um resumo e duas retrospectivas.

Apesar de distribuídas por ordem de entrada, as contribuições reunidas nesse número, de qualquer perspectiva de que as vemos, constituem reflexões sobre o fazer linguístico de diferentes enfoques, o que preserva a identidade deste volume cuja diversidade temática e teórica lhe é peculiar. A seqüência apresentada dá uma amostra das atuais preferências temáticas na pesquisa sobre o ensino de línguas e sobre a Linguística.

O artigo “Verbos inergativos – itens lexicais de alternância causativo-incoativa” de Morgana Fabiola Cambrussi (UFFS) abre o número. O texto de Cambrussi apresenta um estudo sobre a alternância causativo-incoativa cujo predicador é um verbo inergativo e apresenta, ainda, uma proposta de análise de ocorrências dessa instância de alternância linguística no interior do português brasileiro. Para alcançar tal objetivo, a autora “relaciona ocorrências do fenômeno no português e no inglês e retoma a descrição desse tipo de alternância em trabalhos tomados como referência – especificamente, no de Levin (1993), estendendo-a aos dados do português”.

Uma segunda contribuição para esse número, intitulada “Práticas de leitura crítica no ensino superior: o gênero artigo Acadêmico”, de Marcela Langa Lacerda Bragança (UFFS – UFSC), apresenta os resultados de uma prática pedagógica desenvolvida em

uma turma da universidade pública federal do estado do Paraná com o ensino de leitura do gênero artigo acadêmico. A proposição da autora considera os novos sujeitos que têm entrado no ensino superior depois do processo de expansão e interiorização das universidades públicas federais e parte do princípio de que a leitura crítica é relevante para consolidar o conhecimento. Segundo a autora, “o trabalho realizado constitui-se como um exemplo da contribuição para uma formação de qualidade desses novos universitários”.

Seguindo a mesma perspectiva de se trabalhar com gêneros, Sílvia Mônica Moura Lima (UFPI) apresenta o texto “A produção escrita do gênero *e-mail* nos livros didáticos de língua Inglesa”. A autora aborda o comportamento do gênero *e-mail* nas atividades propostas pelos livros didáticos e reflete sobre suas influências. Fundamentou-se em Bakhtin (1997), Miller (2012), Swales (2004), Bazerman (2009), Devitt (2004), Bunzen (2008), entre outros. Segundo a autora, “o ensino de gêneros na escola necessita se basear em suas ações sociais recorrentes”.

Na sequência, o artigo “Mapeamento construcional e fraseológico do verbo *get*: uma abordagem baseada na Linguística de *Corpus* e na Gramática de Construções Cognitiva”, Rodrigo Garcia Rosa (USP) e Stella E. O. Tagnin (USP) privilegiam unicamente os contextos em que o verbo *get* é seguido de complementos nominais com a finalidade de fazer um mapeamento. Embora os autores não considerem a discussão acerca do comportamento polissêmico de *get* finalizada, eles acreditam que os resultados obtidos na pesquisa contribuem para um melhor entendimento do comportamento construcional e fraseológico deste item lexical, tão recorrente na língua inglesa.

O próximo artigo apresentado faz uma análise semiótica do texto verbo-visual produzido para a publicidade do filme *Ninfomaníaca* de Lars Von Trier (2013). O título do texto de Juliane de Araujo Gonzaga (UNESP – FCLAr) é: “Do prazer ao mal-estar do sexo: análise semiótica da publicidade de *Ninfomaníaca* de Lars Von Trier”. A autora teve como aparato teórico pressupostos de Greimas e Floch concernentes à semiótica plástica, analisando a relação entre os modos de expressão visual e verbal para depreender as categorias de sentido fundamentais do texto apresentado em questão.

O linguista Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU) apresenta “Pesquisa sobre o Ensino e a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: campos atravessados”. O interesse do autor, no referido artigo, diz respeito às mudanças ocorridas nas tendências de pesquisas, tendo em

vista a possibilidade de mostrar e problematizar questões relativas aos estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Vale ressaltar que, para efetivar o estudo, o autor levou em consideração o atravessamento desse campo de pesquisa por conceitos oriundos tanto da Análise de Discurso de orientação peuceutiana, quanto da Psicanálise Freudo-lacaniana. Faz um breve histórico dos principais tipos de pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras que, tradicionalmente, constituíram as investigações nesse campo.

Thales Cardoso da Silva (UFSM) escreveu o artigo “Recursos Interpessoais em Artigos Audiovisuais de Pesquisa”. Esse estudo parte da hipótese “de que os artigos acadêmicos audiovisuais apresentam como recursos interpessoais três recursos à demanda de atividades: o modo oracional imperativo, modulação e metáforas interpessoais.” O autor conclui que mais pesquisas sobre as características deste gênero emergente, do qual ainda pouco se sabe, são necessárias e relevantes.

“Uma passagem marcante em A hora da estrela e em seus textos de chegada para o inglês” é o artigo de Roberta Rego Rodrigues (UFPEl). Este artigo trata de uma análise estilístico-tradutória baseada em *corpus* de um diálogo em A hora da estrela (LISPECTOR, 1999) e o diálogo correspondente em seus textos de chegada para o inglês de Giovanni Pontiero (LISPECTOR, 1992) e de Benjamin Moser (LISPECTOR, 2011). Tem por objetivo conjecturar mediante à investigação da estrutura temática (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014) traços estilísticos e prototípicos desse tipo de texto. Apesar de considerar seus achados inconclusivos, a autora espera ter fornecido dados que apontem para pesquisas de maior escopo.

Na sequência, o artigo “Eleições brasileiras de 2014, *selfies* e a criminalização de sua propagação *via* eventos digitais: um estudo crítico-discursivo”, de Jaime de Souza Júnior (UERJ), apresenta um estudo em que esse autor sugere a aplicação de um modelo de investigação voltado à análise da propagação de eventos digitais, os quais podem ser entendidos como eventos sociais, onde relações de poder, cada vez mais, vêm mostrando-se representadas por diversos tipos de semioses, refletidas em práticas de produção e distribuição de linguagem e por mídia. Segundo o autor, o modelo desenvolvido no texto poderá ser aplicado para analisar a propagação e os modos ideológicos de operar presentes em outros tantos eventos digitais.

O artigo “Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave” de Kleber Eckert (IFRS – Bento Gonçalves) e Vitalina Maria Frosi (UCS) tem por objetivo subsidiar teoricamente professores e futuros professores de línguas estrangeiras acerca de alguns conceitos-chave em linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. Para tanto, “com base em princípios teóricos de vários estudiosos, faz-se uma síntese do que se convencionou chamar de aquisição e aprendizagem de línguas para depois chegar aos conceitos de língua materna e língua estrangeira, bem como às suas variantes e às implicações que essas variantes têm na perspectiva de uma língua estrangeira”.

André Luís Batista Martins (UFU) apresenta o texto “Essencialização da surdez em discursivizações do *status* linguístico da Libras e implicações educacionais” que aborda a questão da essencialização da surdez a partir de recortes acerca de discursivizações sobre o *status* linguístico da Língua Brasileira de Sinais e suas implicações no cenário inclusivista da educação nacional. O artigo problematiza a perspectiva de inclusão adotada nas escolas por não conseguir manter uma coerência mínima entre seus pressupostos e as ações implementadas para conduzir o problema da educação da criança surda.

O texto “Do conceito de signo ao princípio do valor linguístico: ensaio sobre a dimensão do significado na teoria saussuriana da linguagem” de Aline Nardes dos Santos (Unisinos) e Rove Luiza de Oliveira Chishman (Unisinos) discute e inter-relaciona dois aspectos na obra de Saussure (1916) sobre a dimensão do significado a saber: a noção de signo linguístico e o conceito de valor, que possui uma dimensão semântica. Esse estudo verifica as implicações trazidas por essa visão sistemática que consolidou a linguística como ciência.

Carina Maria Niederauer, (UCS), em seu texto “Compreensão leitora: um discurso, várias vozes, um sentido”, discute a questão da ausência de habilidade da compreensão leitora de alunos do Ensino Básico e Superior constatada por dados do PISA 2012. A autora propõe um estudo baseado na Teoria da Polifonia de Oswald Ducrot para promover o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora no que diz respeito à constituição do sentido dos discursos lidos.

O texto “O funcionamento discursivo de ‘máscara’ no jornal Sineta – CPERS” de Luciane Botelho Martins (UCPel) busca examinar o processo discursivo em dois

exemplares do jornal Sineta, periódicos do CPERS-Sindicato, a partir da análise de enunciados e imagens que compõem as capas onde constam os vocábulos “desmascara” e “máscara”. A autora aborda no artigo, dois momentos distintos: durante o governo Yeda Crusius (PSDB) e durante o governo Tarso Genro (PT). Partindo da hipótese de que os sindicatos são apoiados por partidos de esquerda e por isso assumiriam posições-sujeito diferentes ao produzirem discursos sobre os partidos dos governos citados (partidos ideologicamente divergentes), a autora utiliza a Análise do Discurso pecheuxtiana para verificar se isso ocorre. No decorrer da pesquisa, nota-se que esta hipótese não se confirma.

Ana Paula Scholl (UFRGS) apresenta uma resenha sobre o livro “Measuring L2 Proficiency” organizado por Leclercq, Edmonds e Hilton (2014) e publicado pela editora Multilingual Matters que tem como objetivo reunir textos de pesquisas sobre diferentes aspectos da “Aquisição de Segunda Língua” com o intuito de atenuar a lacuna entre a pesquisa nessa área e o ensino de línguas. As contribuições dos pesquisadores presentes no livro focalizam, em especial, os construtos sobre confiabilidade e viabilidade da avaliação da proficiência em uma segunda língua.

A retrospectiva de Vicentônio Régis do Nascimento Silva (UEL) e Daniele Trevelin Donato (UNESP – Assis) intitulada “Comunicação e Discurso” traz a obra organizada por Roseli Figaro “Comunicação e Análise do Discurso” publicado pela editora Contexto em 2013 que contempla o resultado de artigos expostos em seminários na Escola de Comunicação e Artes da USP – I Ciclo de Estudos: Comunicação, Análise de Discurso e Atividade Linguageira que possui como objetivo a apresentação de linhas teóricas na compreensão da Análise do Discurso aplicando-as aos textos jornalísticos, publicitários literários, políticos e iconográficos.

Fechando a revista, Thays Caroline Barroca Ribeiro Morettini (UEL) apresenta a retrospectiva “Texto ou Discurso?” sobre a obra com o mesmo título de Brait e Souza-e-Silva (2012), publicada pela Contexto, que discute a complexidade das reflexões exigidas para se compreender os termos texto e discurso, ressaltando pontos de vista teóricos e metodológicos diferenciados que revelam distintas concepções e formas de abordagens da linguagem. As reflexões apresentadas nessa obra permitem que o leitor – pesquisador compreenda de forma pontual a distinção entre os dois termos, bem como sua interdependência.

Por fim, vale ressaltar que esse é, em suma, o conteúdo, em dimensão panorâmica, desse volume. São textos que, sem dúvida, trazem a provocação para um debate científico acerca de diferentes tópicos relacionados à Linguística ou que apresentem interface com essa ciência com o objetivo, entre outros, de subsidiar outras pesquisas.

Boa leitura!

Maria Clara Carelli Magalhães Barata
UFU

Verbos inergativos – itens lexicais de alternância causativo-inchoativa¹ Unergative verbs – lexical items to causative-inchoative alternation

Morgana Fabiola Cambrussi*

RESUMO: Este trabalho investiga a alternância causativo-inchoativa de verbos inergativos do português do Brasil. O propósito do estudo é explicar as condições lexicais necessárias para se licenciar a incidência de causatividade sobre inergativos. Há duas instâncias de alternância causativa registradas, a de verbos inacusativos, amplamente conhecida, e a de verbos inergativos, a exemplo de ‘passar’, investigada neste trabalho. Neste artigo, sustentamos que a alternância causativa-inchoativa de inergativos ocorre quando condições linguísticas muito específicas são atendidas. É preciso que o evento internamente controlado (causa interna) possa ser externamente controlado (causa externa). Também é necessário que haja a presença simultânea de dois argumentos responsáveis pelo desenrolar do evento: um que induz à realização e outro, induzido, que desencadeia e sofre a realização do evento. Além disso, a entidade afetada, que sofre indução, tem controle sobre o desenvolvimento do evento e a entidade que induz o desenvolvimento do evento tem controle sobre a indução.

PALAVRAS-CHAVE: Alternância causativa. Causativização lexical. Inergativos.

ABSTRACT: This paper investigates the causative-inchoative alternation of unergative verbs in Brazilian Portuguese. The purpose of this study is to explain the necessary lexical conditions to license the occurrence of causation over unergative verbs. There are two registered levels of causative alternation, from unaccusative verbs, widely known, and from unergative verbs, like ‘passar’, investigated in this work. In this paper, we argue that the causative-inchoative alternation from unergatives occurs when very specific linguistic conditions are attended. It is necessary that the event internally controlled (internal cause) can be externally controlled (external cause). It is also necessary the simultaneous presence of two arguments responsible for the event development: one that induces the event realization and other that is induced, triggers and receives the event realization. Moreover, the affected entity, that receives induction, has control over the event development and the entity that induces the event development has control over the induction.

KEYWORDS: Causative alternation. Lexical causativization. Unergative.

¹ Esta pesquisa foi desenvolvida no conjunto de minha tese de doutorado defendida em 2009. Constitui parte de um dos capítulos de Cambrussi (2009).

* Doutora em Linguística (UFSC/2009), professora do Mestrado em Estudos Linguísticos e da Graduação em Letras da UFFS, líder do Grupo de Pesquisa Estudos Gramaticais e Lexicais, do CNPq. Endereço para acessar CV: <http://lattes.cnpq.br/6043221891913034>. Contato: morgana@uffs.edu.br.

1. Introdução

A alternância causativo-incoativa de predicadores primitivamente transitivos (inacusativos), ao que tudo indica, constitui um fenômeno linguístico mais regular que aquela em que os predicadores alternantes são verbos primitivamente intransitivos (inergativos). Um dos fatores de influência para a maior regularidade do primeiro caso de alternância causativa pode ser o fato de seus predicadores serem tipicamente verbos de mudança de estado e também eventualidades de indução externa. Já a instância de alternância causativa cujos predicadores são verbos inergativos, que tipicamente denotam atividade e são eventualidades de causa interna, torna-se fortemente restrita quanto à manifestação de causatividade.

Este artigo objetiva apresentar uma discussão sobre a alternância causativo-incoativa cujo predicador é um verbo inergativo e uma proposta de análise de ocorrências dessa instância de alternância linguística no interior do português brasileiro. Para isso, são relacionadas ocorrências do fenômeno no português e no inglês e é retomada a descrição desse tipo de alternância em trabalhos tomados como referência – especificamente o que desenvolveu Levin (1993) –, estendendo-a aos dados do português.

2. Alternância causativa de inergativos

A aparente preferência pelo desenvolvimento de pesquisas sobre alternância causativa de verbos do tipo de *quebrar* (*abrir, rolar, girar, mover, bater, partir*, entre outros) pode ocorrer, especialmente, por envolver verbos inacusativos como predicadores, que estão comumente em foco, desde o surgimento da hipótese inacusativa formulada por Perlmutter (1978), e que apresentam alta simetria de comportamento gramatical entre diferentes línguas.

Trabalhos como o de Levin (1993) elaboram sua investigação exclusivamente em torno da alternância causativo-incoativa de verbos inacusativos, os quais, na perspectiva da autora, são de base transitiva (anterior a Levin, Chierchia ([1989] 2004) já argumentou em favor da forma transitiva primária dos verbos inacusativos). Brevemente, ela faz referência ao que chama *alternância de ação induzida* (que estamos denominando *alternância causativo-incoativa de inergativos*), verificada como parte do comportamento sintático-semântico de um subgrupo de verbos do tipo de *run* ('correr') e de outros subgrupos citados a seguir, os quais correspondem aos inergativos alternantes investigados neste trabalho.

2.1 A alternância de ação induzida licenciada por itens lexicais do inglês

Com base no levantamento de estudos precedentes, Levin (1993, p. 31-32) identifica as seguintes classes de verbos inergativos do inglês capazes de alternar para diátese transitiva: *Run verbs*, *Verbs of sound emission*, *Verbs of light emission*, *Verbs of substance emission*, *Verbs of spatial configuration*, *Lodge verbs*, *Suffocate verbs* e um grupo de itens lexicais cuja organização em classe não é tão clara, levando a autora a denominá-los genericamente como *Other verbs*. (1) é usado por Levin para ilustrar essa instância de alternância para verbos do tipo de *run* ('correr'):

- (1) (a) The scientist ran the rats through the maze.
'O cientista correu os ratos através do labirinto'
(b) The rats ran through the maze.
'Os ratos correram através do labirinto'

Segundo Levin (1993), (1) difere da alternância causativo-incoativa a partir de predicadores inacusativos porque a entidade afetada é tipicamente animada e volitiva, induzida pelo causador a agir.

Frequentemente, na variante transitiva, o causador não só é entendido como causa de o afetado se mover, mas também como entidade que acompanha a causa. Porém, a interpretação de acompanhamento não é necessária, como se ilustra pelo exemplo que envolve ratos em um labirinto.² (LEVIN, 1993, p. 31).

Apesar dos casos em que não há interpretação de acompanhamento para a entidade causadora, mas em virtude da potencialidade dessa interpretação, esse tipo de alternância pode ser também identificado como *accompanied causation alternation* ('alternância por causação acompanhada').

Outro aspecto destacado do exemplo anterior é, para o uso transitivo causativo, a presença ou a inferência de um sintagma direcional. Levin afirma que, nessas construções, o verbo deve estar acompanhado de um sintagma que indique direção e, quando não está realizado sintaticamente, esse sintagma deve ser deduzido da composição da sentença. Por exemplo, (1)

² Tradução livre, no original: "Often in the transitive variant the causer is understood not only to cause the causee to move but also to be accompanying the cause. However, the accompaniment interpretation is not necessary, as shown by the example involving rats in a maze" (LEVIN, 1993, p. 31).

indica que o cientista fez correr o rato por uma trajetória (contida na acepção de *labirinto*), e não poderia indicar que houve uma permanência no mesmo lugar. Essa propriedade, conforme sustenta a autora, “[...] separa a alternância por ação induzida das outras instâncias de alternância.”³ (LEVIN, 1993, p. 31).

Aparentemente, a restrição a ocorrer com sintagma direcional aplica-se apenas aos verbos inergativos alternantes do tipo de *correr*. Há verbos que, embora não denotem atividade, possuem uso preferencialmente intransitivo (p.ex., *doer*⁴, *estudar*, *casar*) e não pressupõem nem realizam sintaticamente um sintagma direcional quando causativizados em alternância por ação induzida – além de contradizerem outras propriedades sustentadas em Levin (1993). Nas sentenças a seguir, isso se torna mais explícito:

- (2) (a) Mateus casou a irmã com pressa.
(a') Mateus casou a irmã.
(b) Andréia estudou os filhos até a faculdade.
(b') Andréia estudou os filhos.
(c) Essa palmilha dói meu pé no calcanhar.
(c') Essa palmilha dói meu pé.

Primeiramente, em nenhum dos dados em (2) o sintagma pós-verbal é direcional. O primeiro indica modo, o segundo, o nível máximo da formação atingida por *estudar* e, o terceiro, uma especificação do local da dor. Além de os sintagmas possuírem valores semânticos distintos, sua presença ou inferência não são obrigatórias (cf. (a'), (b') e (c')), contrariando o que indica Levin para a classe.

Depois, em nenhum dos exemplos o desencadeador que induz à ação pode ser entendido como acompanhante do evento. Nenhum falante, diante das sentenças acima, interpretaria que Mateus casou junto com a irmã, que Andréia estudou junto com os filhos ou que a palmilha doeu junto com o pé. O que essas ocorrências tornam evidente é que a *alternância por causatividade acompanhada* está restrita a verbos do subgrupo de *correr*, assim como a exigência de sintagma direcional. Com relação à última exigência, ainda que restrita aos verbos

³ Tradução livre, no original: “[...] sets the induced action alternation apart from other instances of causative alternations.” (LEVIN, 1993, p. 31).

⁴ Levin (1993, p. 224, classe 40.8.1), ao criar a classe de verbos rotulada *pain verbs*, aponta que verbos do inglês que exprimem estado corpóreo, como *to hurt*, podem ser usados transitiva ou intransitivamente. Em geral, o sujeito de construções que envolvam esses verbos é uma parte do corpo, cujo possuidor é experienciador que pode ser expresso ou não; nos usos transitivos, esse experienciador ocupa a posição de objeto: Ex. *It hurts me*. Em português do Brasil, defenderei que esse verbo é tipicamente de uso intransitivo.

do subgrupo de *correr*, é possível questionar se a realização/inferência de um sintagma direcional será condição necessária à formação da diátese causativa desses verbos também para os dados do português brasileiro.

2.2 A alternância de ação induzida licenciada por itens lexicais do português brasileiro

Conforme dito anteriormente, Levin (1993) sustenta que a alternância de ação induzida difere da alternância causativa de inacusativos por aquela conter uma entidade afetada tipicamente animada e volitiva, induzida pelo causador a agir. Essa propriedade é atestada pelos dados de (2a-b), mas não está presente em (2c). Ao contrário, o argumento afetado em (2c) é parte de uma entidade animada e nem mesmo por interpretação metonímica seria possível conferir volição a essa entidade, já que a construção possui: (a) um desencadeador que não induz, mas realiza o evento expresso pelo verbo; (b) um verbo que não denota ação, mas estado; (c) um argumento afetado que não está em uma relação de *parte de* com um agente, mas com um experienciador.

Exceto os predicadores identificados como *run verbs*, as demais classes verbais constituem uma ampla categoria em que se incluem todos os verbos cujo uso transitivo significa, em linhas gerais, “causa para um V-intransitivo”, os quais não se ajustam dentro dos outros dois tipos de alternância causativa descritos por Levin (a ‘alternância por causação acompanhada’ e a alternância de inacusativos). Apesar da diversidade semântica desses predicadores, a autora dá ênfase à existência de propriedades comuns entre eles. À exceção dos verbos que denotam algum tipo de sufocamento (que não parecem dar margem para a interpretação de controle interno), todos os demais verbos do inglês listados nas classes se encaixam na descrição de verbos basicamente intransitivos caracterizados por serem ações internamente controladas que, em certos contextos de uso, podem ser externamente controladas ou externamente causadas, dando origem ao uso transitivo do verbo (LEVIN, 1993, p. 32).

Sobre esse aspecto, Smith (1970 *apud* Levin (1993))⁵ aponta que essa característica está refletida no fato de que muitos desses verbos apresentam um conjunto maior de restrições seletivas para o objeto da diátese transitiva que o conjunto de restrições seletivas existente para o sujeito da diátese intransitiva, ainda que os dois argumentos mantenham a mesma relação

⁵ O texto de C.S. Smith que aqui é citado intitula-se “Jerspersen’s ‘Move and Change’ Class and Causative Verbs in English” e foi publicado como capítulo da obra *Linguistic and Literary Studies in Honor of Archibald A. Hill*, de circulação restrita.

semântica com o verbo. Assim, é possível arrotar o bebê, mas não é possível arrotar o médico; contudo, o médico, tanto quanto o bebê, pode arrotar.

Ainda que não se objetive aplicar uniformemente ao português os resultados teóricos obtidos para o inglês, entende-se que se pode partir de propriedades já descritas para compreender a ocorrência de um mesmo fenômeno em outras línguas. Guardadas as diferenças de ordem semântico-lexical e pragmática entre as línguas – como a variação na valência do verbo, as lexicalizações possíveis para o inglês, mas não aceitas pela estrutura do português ou a questão da relevância comunicativa –, pode-se identificar um comportamento semelhante em certos verbos do português do Brasil⁶ que, do mesmo modo que seus equivalentes em inglês, são basicamente intransitivos e internamente causados, mas que, em certos contextos, admitem causatividade externa: *do que resulta a diátese transitiva com valor causal*.

- (3) (a) Meu amigo rangeu os dentes, numa reação nervosa.
(a') Os dentes rangeram, numa reação nervosa.
(b) Inúmeras vezes depois ele soou a campainha.
(b') A campainha soou inúmeras vezes depois.
(c) O sol brilha a lataria.
(c') A lataria brilha.
(d) Síndrôno sangrou a galinha.
(d') A galinha sangrou. (perspectiva incoativa acarreta mudança semântica)

Os dados de (3) ilustram a alternância causativo-incoativa de inergativos denotadores de emissão (de som, de luz e de substância). Em (3a), o argumento *Meu amigo* tem participação marcadamente volitiva no desencadeamento de *ranger*, de que o sintagma *os dentes* participa duplamente, como afetado e também como desencadeador de um evento de emissão de som. No exemplo (3b), semelhante à sentença anterior, o pronome anafórico produz algo no mundo que leva à realização de *soar*, induzindo o desenrolar do evento. Mas essa interferência não parece ser exclusiva do argumento sujeito, já que há qualquer coisa intrínseca no argumento afetado *a campainha* que o faz, também, participante do desencadeamento.

As sentenças (3c) e (3d) seguem a mesma descrição precedente: tanto o argumento sujeito quanto o argumento objeto têm participação sobre o desenrolar do evento expresso pelo

⁶ Os dados apresentados neste trabalho possuem como função atestar a ocorrência do fenômeno da alternância causativo-incoativa de predicadores basicamente intransitivos em português do Brasil. Não foram extraídos de um corpus específico, mas selecionados de maneira aleatória, através de um sistema de busca centrado nos usos causativos dos verbos que se desejava analisar. Para conferir o contexto de ocorrência dos dados e a fonte de onde foram extraídos, consultar Cambrussi (2009).

verbo; enquanto o primeiro cria as condições para o evento ser realizado, o segundo tem o potencial de realização do evento entre o conjunto de suas propriedades inerentes. Ainda, em (3a), (3b) e em (3d), o desencadeador em posição de sujeito carrega o traço de volição/controle, enquanto o argumento desencadeador é afetado na posição de objeto (de todas as sentenças em (3)), apesar de participar do desenvolvimento do evento, não tem controle sobre ele. Do mesmo modo, o argumento em posição de sujeito *o sol*, em (3c), não tem controle sobre o evento que induz – aliás, nessa construção, o argumento afetado não tem controle sobre a causatividade interna e o argumento indutor não exerce controle sobre a indução de causatividade externa.

Inergativos que denotam configuração espacial, em uso transitivo causativo, apresentam as mesmas características:

- (4) (a) O mecânico voou o avião.
(a') O avião voou.
(b) O vento forte inclinou os antigos postes da rua.
(b') Os antigos postes da rua inclinaram.
(c) Garcez pousou o avião com 54 pessoas a bordo.
(c') O avião pousou com 54 pessoas a bordo.
(d) Um homem piedoso descansou a cabeça do morto sobre o agasalho.
(d') A cabeça do morto descansou sobre o agasalho.
(e) Ela sentou o bebê no banco.
(e') O bebê sentou no banco.

Também para os exemplos de (4), o argumento desencadeador em posição de sujeito pode apresentar os traços de volição e controle. Os argumentos em posição de sujeito da forma transitiva de (a), (c), (d) e (e) – respectivamente, *O mecânico*, *Garcez*, *Um homem* e *Ela* – são agentes mais prototípicos, cuja composição semântica comporta os traços de volição e controle sobre o desencadeamento do evento (logo, sobre a indução do segundo argumento). Já o argumento desencadeador responsável pela indução em (4b), *O vento forte*, sendo uma causa natural, é compatível apenas com o papel de agente menos prototípico, cuja composição semântica não abarca o traço de volição.

O argumento induzido, em posição objetiva das construções de (4), ao contrário do argumento causador, é afetado pela indução do primeiro argumento e participa do desencadeamento de maneira não-volitiva. Embora haja alguma propriedade intrínseca a esses argumentos que lhes possibilita ter participação no desenrolar do evento expresso pelo verbo, essa participação não é controlada pelo segundo argumento, apenas por aquele cujo papel semântico comporta o traço de volição.

Entretanto, os argumentos induzidos são também responsáveis pelo desenrolar do evento: ao mesmo tempo em que o constituinte *Os antigos postes da rua* sofre a inclinação, é, por indução externa, a entidade que inclina; ao mesmo tempo em que *O avião* sofre o pouso ou o voo, também é, por indução externa, aquilo que *pousa/voa*; igualmente, ao mesmo tempo em que *O bebê* sofre a indução para sentar(-se), é, por indução do segundo argumento, aquele que *senta*. Seguindo-se essa mesma análise, em (4d), ocorrência em que *descansar* indica ‘acomodar(-se)’ ou ‘colocar(-se) em posição confortável’, embora a natureza semântica do argumento afetado possa gerar estranhamento, o argumento *A cabeça do morto* sofre o descanso e, por indução externa, participa do desenrolar do evento (o argumento é induzido a estar em determinada configuração espacial). Em contexto idêntico, uma sentença como *A mãe descansou o filho nos braços* não gera qualquer estranhamento: assim como *o filho* é afetado pelo evento, realiza-o por indução externa.

Em suma, assim como apresenta Levin para o inglês, há verbos do português que podem alternar entre as construções sintáticas inergativa e transitiva causativa (conforme ilustrado pelos dois últimos blocos de exemplos, *ranger, soar, brilhar, sangrar, voar, inclinar, pousar, descansar, sentar*, entre outros), sendo itens lexicais licenciadores dessa alternância. Como apontara a autora, o que esses verbos parecem compartilhar em sua estrutura semântica é a possibilidade de admitirem, em contextos específicos e mesmo sendo internamente causados, uma causatividade externa. Assim, há indução externa para a ocorrência de um evento que mantém sua inerente propriedade de causa interna, desencadeando dupla causatividade – a indução externa ficaria a cargo do argumento causador sujeito, enquanto a causatividade interna se aplicaria ao argumento objeto, afetado pela causa externa, mas desencadeador da causa interna.

Essa ‘cadeia causal’ possível para algumas instâncias da alternância causativo-incoativa fica facilmente perceptível nos exemplos a seguir, em que os predicadores das construções transitivas causativas de (5) são verbos inergativos que pertencem ao grupo identificado por Levin pelo rótulo *run verbs*:

- (5) (a) Ele trotou e galopou o cavalo preto em círculos.
(a') O cavalo preto trotou e galopou em círculos.
(b) Cada participante passeou a criança por pisos desnivelados.
(b') A criança passeou por pisos desnivelados.
(c) Ele saltou o cavalo por cima do banco.
(c') O cavalo saltou por cima do barco.

- (d) O comparsa cavalgou o cavalo do neoliberalismo.
(d') O cavalo do neoliberalismo cavalgou.

Em conformidade com o que sustenta a autora, as três primeiras construções ocorrem com os sintagmas direcionais *em círculo, por pisos desnivelados, por cima do banco*. Mesmo quando o sintagma não é realizado, *Cada participante passeou a criança*, pode-se inferi-lo pela composição sentencial dos elementos, [por/em algum lugar].

Já a construção metafórica de (5d), da qual se abstrai a noção de movimento, não realiza sintaticamente nem deixa implícito sintagma direcional, o que torna mais evidente a ideia de que a realização ou a inferência de sintagmas dessa natureza estão rigidamente condicionadas pela estrutura semântica de predicadores verbais que denotam movimento. Ainda assim, há contextos restritos de ocorrência em que parece bloqueada a necessidade de essas construções ocorrerem em composição com tais sintagmas.

- (6) O apresentador deverá trotar o cavalo mais uma vez.

Pelo que se lê no exemplo (6), não se pode afirmar que o cavalo será trotado para fora da posição de origem e a ideia de direção é comunicativamente irrelevante, já que (i) é possível que apenas se realizem passos de trote que alternem as patas, mas não impliquem mudança de posição e (ii) o realce da construção recai sobre a potencialidade de realização do evento e não sobre a realização em si. Também se pode pensar em construções com *trotar* que anulem a noção de direção ou mesmo que ensejem a negação do conteúdo proposicional da sentença (i. *Maneco trotou o cavalo sem sair da baia*; ii. *Nunca foi o Maneco quem trotou o cavalo*).

Ainda, (5) e (6) encaixam-se na descrição de *alternância por causatividade acompanhada* apresentada por Levin (1993), segundo a qual o argumento causador em posição de sujeito, externamente, induz à realização da ação aquele argumento afetado que desencadeia a causa interna do evento denotado pelo verbo e acompanha o desenvolvimento do evento. Essa mesma descrição de acompanhamento pode estar disponível para a construção com verbo de configuração espacial (4a), e também para (4c), mas não está disponível para (4b), (4d) e (4e), tampouco para as construções com verbos de emissão contidas em (3).

3. Considerações finais

Ainda que a *alternância por causatividade acompanhada* possa ser uma característica presente em um subgrupo de ocorrências de alternância causativa de inergativos de configuração espacial, (5a-d) ilustram como a leitura de acompanhamento para o argumento causador é mais estável nos casos de alternância de verbos de movimento como *passar*. Além disso, verbos de movimento regularmente selecionam sintagmas direcionais, não apenas em construções causativas, mas também quando realizados em sua diátese mais prototípica, a intransitiva (conforme os dados de (5) em (a'), (b') e (c')). Isso leva a crer que a seleção de um sintagma que indique circunstância espacial ou direcional não é propriamente um traço característico do fenômeno de alternância causativo-incoativa de inergativos do tipo de *passar*, mas um traço que integra a caracterização dos critérios de seleção semântica do próprio predicador, independentemente da diátese verbal.

A seguir, apresenta-se um quadro-síntese, que retoma as propriedades caracterizadoras da alternância causativa a partir de predicadores primitivamente intransitivos, detalhadas anteriormente.

Quadro 1: Síntese das propriedades de construções causativas formadas a partir de predicadores primitivamente intransitivos (inspirado em Levin (1993) e em Levin e Rappaport-Hovav (1995))

	<i>Verbos de Movimento</i>	<i>Verbos de Emissão e de Configuração Espacial</i>	<i>Outros Casos</i>
<i>Construções</i> ⇒	i) <i>Silvia saltou o cavalo por cima da cerca.</i> ii) <i>Os pais passearam o bebê.</i>	i) <i>O policial soou a sirene.</i> ii) <i>O vento inclinou o poste.</i> iii) <i>O piloto pousou o avião.</i>	i) <i>Andréia estudou os filhos.</i> ii) <i>Caco casou as filhas.</i> iii) <i>Esse colchão dói minhas costas.</i>
<i>Propriedades</i> ⇓	<i>galopar, passear, pular, saltar, trotar, voar, pousar, entre outros.</i>	<i>brilhar, chiar, inclinar, sangrar, soar, entre outros.</i>	<i>casar, descansar, doer, estudar, repousar, entre outros.</i>
Eventos internamente controlados (causa interna) que podem ser externamente controlados (causa externa).	SIM	SIM	SIM
Presença simultânea de dois argumentos responsáveis pelo desenrolar do evento: um que induz à realização e outro, induzido, que desencadeia e sofre a realização do evento.	SIM	SIM	SIM
O evento expresso pelo verbo faz parte do conjunto de	SIM	SIM	SIM

propriedades intrínsecas/ potencialidades da entidade induzida.			
Entidade afetada tipicamente animada ou em relação de <i>parte de algo animado.</i>	SIM	NÃO	SIM
Entidade que induz o desenvolvimento do evento também o acompanha.	SIM	NÃO	NÃO
Presença ou inferência de um sintagma direcional.	SIM	NÃO	NÃO
Entidade afetada que sofre indução tem controle sobre o desenvolvimento do evento.	SIM	NÃO	NÃO NECESSARIAMENTE
Entidade que induz o desenvolvimento do evento tem controle sobre a indução.	SIM	NÃO NECESSARIAMENTE	NÃO NECESSARIAMENTE

O objetivo deste estudo foi apresentar a descrição do processo de alternância causativa de inergativos, partindo do proposto (especialmente por Levin (1993)) para a caracterização dessa classe de verbos do inglês e para delimitação dos contextos de causativização de inergativos. Esses procedimentos de análise foram estendidos aos dados do português do Brasil que atestam a ocorrência do fenômeno e ilustram os contextos sintáticos de causativização de inergativos nesta língua.

Para finalizar, destaca-se que, ao serem investigadas as condições de realização da alternância causativo-incoativa de inergativos, este trabalho produziu uma proposta de descrição dos aspectos de significado relacionados à estrutura semântica de itens lexicais inergativos alternantes (a) relevantes para o licenciamento dessa instância de alternância causativa em português e (b) responsáveis pela assimetria de participação na alternância causativa registrada entre um subgrupo de inergativos do inglês e suas formas correlatas não-alternantes em português.

Referências

- CAMBRUSSI, M. F. **Alternância causativa de verbos inergativos no português brasileiro**. 2009. 198f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- CHIERCHIA, G.. A semantic for unaccusatives and its syntactic consequences. In: ALEXIADOU, A.; ANAGNOSTOPOULOU, E.; EVERAERT, M. **Studies on The Unaccusativity puzzle: Explorations of the Syntax-Lexicon Interface**. Oxford: Oxford University Press, 2004. 
<http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199257652.003.0002>

LEVIN, B. **English verb classes and alternations**. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

LEVIN, B.; RAPPAPORT-HOVAV, M. **Unaccusativity: At the Syntax-Lexical Semantics Interface**. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

PERLMUTTER, D.M. Impersonal passives and the unaccusative hypothesis. **Proceedings of the Fourth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society**, p. 157-189, 1978, Berkeley Linguistics Society, Berkeley.

Artigo recebido em: 23.09.2014

Artigo aprovado em: 28.01.2015

Práticas de leitura crítica no ensino superior: o gênero *artigo acadêmico*

Critical reading practices in higher education: the *academic article* genre

Marcela Langa Lacerda Bragança*

RESUMO: O objetivo deste texto é relatar os resultados de uma prática pedagógica adotada para o ensino de leitura do gênero *artigo acadêmico*, considerando os novos sujeitos que têm acessado o ensino superior com o processo de expansão e interiorização das universidades públicas federais e a relevância da leitura crítica para a consolidação do conhecimento. A prática foi realizada em uma universidade pública federal do estado do Paraná, com estudantes da 2ª fase do curso de Engenharia de Aquicultura, e fundamentou-se em uma concepção de leitura resultante de uma tessitura entre diferentes pontos epistemológicos de autores como Freire (1994), Meurer (2000), Goulemot (2001), Hila (2009) e Geraldi (2010), tomando-a como uma prática social. Os resultados indicam que a prática de leitura, embora influenciada pela história prévia e contemporânea dos estudantes, pode ser desenvolvida de modo a tornar-se crítica, através da própria imersão dos sujeitos em práticas sociais que solicitem esse tipo de leitura. Além disso, uma ação coletiva entre (a) docentes, com adequada orientação epistemológica e organização metodológica, e (b) universitários, com dedicação aos novos objetos de ensino, é imprescindível para a consolidação do tipo de leitura requerida na universidade: aquela que demanda agentividade do leitor, a fim de atravessar o código linguístico e atingir o discurso, para produção de sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Prática cultural. Artigo acadêmico. Ensino sistemático.

ABSTRACT: The objective of this text is to report the results of a pedagogical practice adopted for teaching reading through the genre academic article, considering the new subjects who have accessed the higher education with the expansion process and internalization of public universities and federal relevance of critical reading for the consolidation of knowledge. The practice was performed in a public federal University of Paraná, with students of the 2nd phase of aquaculture engineering program, and was based on a conception of reading resulting from a contexture between different epistemological points of authors such as Freire (1994), Meurer (2000), Goulemot (2001), Hila (2009) and Geraldi (2010), taking it as a social practice. The results indicate that the practice of reading, although influenced by the contemporary students' background, can be developed in order to become a critical approach through the subjects' self-immersion in social practices claiming this type of reading. Moreover, a class action lawsuit between (a) teachers, with appropriate epistemological orientation and methodological organization, and (b) students, with dedication to new objects, education is essential for the consolidation of the kind of reading required at the University: the one which requires the reader's agency, in order to overcome the linguistic code and to achieve meaning production.

KEYWORDS: Reading. Cultural practice. Academic article. Systematic teaching.

* Docente na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

1. Introdução

Ninguém pode negar que a expansão da oferta educacional vivida no Brasil nas últimas décadas representa um grande passo para a construção de uma sociedade menos desigual, na medida em que considerável parte da população que ocupa camadas socioculturalmente marginalizadas começa a ter acesso ao processo educativo formal. Mas todo esse cenário, reforçado por uma ideologia de democratização do ensino, pode, na verdade, dissimular uma prática discriminatória de longa data, visto que *acesso* não significa *permanência* nem tampouco *formação sólida* (CAMACHO, 1985, p.1).

Por isso, empreender práticas de ensino que facultem a esses novos sujeitos que têm acessado o sistema educacional superior apropriarem-se do conhecimento, para uma efetiva inclusão educacional, é imperativo. E, nesse sentido, *leitura* exerce um papel fundamental para a construção do conhecimento, visto que todo processo de ensino e de aprendizagem se fundamenta nessa atividade, em qualquer curso superior. Por isso, o que pretendemos neste texto é analisar uma prática pedagógica de ensino de leitura do gênero *artigo acadêmico* (o mais frequentemente lido nessa esfera), tendo como suporte *uma* determinada concepção de leitura. Aliada a essa concepção conceitual, questões sócio-históricas relativas aos sujeitos que foram alvo da prática, representativos desse novo perfil de estudantes que têm acessado o ensino superior com a expansão e, principalmente, interiorização das universidades públicas, também fundamentam as problematizações aqui propostas.

Assim, organizamos o texto da seguinte forma: a) inicialmente, apresentamos a concepção de leitura a que temos nos filiado; b) em seguida, delimitamos o contexto histórico-social em que se encontram os sujeitos que participaram da prática pedagógica a ser relatada e, na sequência, c) destacamos um quadro de sugestões, de diversos pesquisadores, para o ensino de leitura; d) narramos a organização metodológica da prática, aplicada durante um semestre letivo; e) descrevemos os resultados com uma breve discussão e f) encerramos o texto tecendo algumas considerações finais.

2. Concepção de leitura: mais um peixe ensaboado

Quando dissemos, acima, que assumiríamos *uma* concepção de leitura, não estávamos, de forma alguma, anunciando filiação a um quadro teórico específico. Para muitas questões educacionais, principalmente em relação ao ensino de língua - neste caso, de leitura - as perspectivas tendem a ser complementares, dada a complexidade do próprio objeto.

Acionaremos, assim - ora implícita, ora explicitamente -, alguns pontos epistemológicos de referência com os quais temos dialogado para organizar a prática pedagógica diária. O leitor certamente perceberá, ao longo de todo o texto, pontos de contato com abordagens teóricas distintas, considerando desde as cognitivistas, dada a influência, inclusive, de nossa formação, que nos escapa¹, até as abordagens sociais mais abrangentes. A esses diversos pontos, aqui tecidos, denominamos *uma* concepção de leitura; *uma*, que é híbrida. Um peixe ensaboado².

Importante aqui é definir o que entendemos por leitura e por leitor. Começamos pela definição do que não é, para nós, leitura: leitura não é decodificação de palavras (FREIRE, 1994; GERALDI, 2010), embora essa tarefa também esteja implicada no ato de ler. Para além disso, a leitura está relacionada com os enovelamentos entre o texto e o contexto (FREIRE, 1994); estabelece conexões a fim de perceber que "os textos constituem, reconstituem e/ou alteram práticas discursivas e práticas sociais" (MEURER, 2000, p. 159); produz sentido/ constitui e não reconstitui um sentido (GOULEMONT, 2001); coproduz o texto (GERALDI, 2010). É desse tipo de leitura que falaremos.

Por essas poucas definições, fica evidente que a leitura depende de uma *ação* do leitor frente ao que lê, pois é ele quem precisa *perceber, estabelecer, produzir* ou *coproduzir*. Nesse sentido, a leitura, apesar de orientada pelo texto, deveria ultrapassá-lo, acionando questões tanto do mundo mais imediato do leitor quanto de contextos mais amplos. Em relação à orientação que é dada pelo próprio texto durante a leitura para a produção de sentidos, Geraldi (2010) assinala quatro importantes campos, mais diretamente relacionados aos aspectos linguísticos, que devem ser observados: o campo do léxico, o do enunciado, o do texto e o do intertexto.

É no campo do léxico que se encontram as "orientações, para ressituar o texto na história de sua produção e reencontrar os sujeitos com que se relaciona" (*ibidem*, p. 105), visto que seu agenciamento, por parte do autor, não é neutro, mas corresponde a um *projeto de enunciação*. A tarefa do leitor seria reconhecer o significado dos elementos do léxico no contexto em que eles estão. Já no campo do enunciado, o leitor encontraria marcas da situação de enunciação, ou seja, da situação de interação específica, da qual resultou o enunciado, fazendo-se, assim,

¹ Estamos considerando que grande parte dos currículos de Letras no Brasil, até os anos 2000 foram orientados fortemente por abordagens cognitivistas. Nossa formação acadêmica inicial insere-se nesse quadro.

² Essa é uma metáfora utilizada por Faraco e Tezza (2008, p. 52) para falar da variedade culta da língua que, por estar em constante processo de variação, sempre nos escapa. Valemo-nos da mesma metáfora para falar do conceito de leitura, uma vez que se trata de um processo complexo, que envolve elementos que estão organizados em torno, por um lado, da cognição até chegar a fatores, por outro lado, de natureza sociocultural, o que nos levou a acionar diferentes perspectivas teóricas para o conceito de leitura, tomando-as como complementares.

co-enunciador do texto, na medida em que recupera essas marcas e lhes atribui sentido.

No campo do texto, o leitor se depara com uma materialização que resulta de um *projeto de dizer*, isto é, uma "configuração que responde não só às escolhas das estratégias dos gêneros mas também aos interesses e orientações que o enunciador vai imprimindo no tratamento de seu objeto" (*ibidem*, p. 107). Por fim, no campo do intertexto, a leitura deveria reconstituir as vozes de outros enunciadores - já materializadas em outros textos -, coabitando no que se lê. A importância desses quatro campos para o processo de leitura reside no fato de ser por eles que o leitor atravessa o texto e chega ao discurso, tornando *leitura e compreensão* instâncias inseparáveis. Os saberes linguísticos, assim, são imprescindíveis para o tipo de leitura a que nos referimos neste texto, embora não sejam suficientes.

Para isso que está além dos saberes linguísticos, Goulemot (2001) assevera que o leitor (e a própria situação de leitura) constitui um *fora-do-texto*, que se define por uma *fisiologia*, por uma *história* e por uma *biblioteca* (GOULEMOT, 2001, p. 108). O primeiro *fora-do-texto* que define a relação do leitor com o texto, a fisiologia, refere-se à posição do corpo do leitor para a leitura, à disposição pessoal de cada um para ler, embora até esse "rito" seja consagrado culturalmente e o próprio material a ser lido também já imponha um lugar de leitura, pois "o corpo do leitor é uma livre escolha e uma imposição, pois revela atitudes-modelo, ou tipos [...], de determinismos biológicos, de um dispositivo adequado ao próprio gênero do livro, mas também de uma liberdade em que intervém [...]" (*ibidem*, p. 110).

O segundo *fora-do-texto* é a história, tanto coletiva quanto pessoal do leitor, embora Goulemot reconheça que essa última, a pessoal, também se inscreve numa historicidade social, fazendo com que aquilo em que acreditamos ser a nossa história particular já seja, na verdade, uma narração cultural: "é o cultural que ordena o que acreditamos pertencer a uma singularidade extrema" (GOULEMOT, 2001, p. 110). Nessa mesma direção, muito antes, Volochinov/Bakhtin já afirmava:

Assim, a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o 'conteúdo a exprimir') à sua objetivação externa (a 'enunciação') situa-se completamente em território social. (BAKHTIN, 2006 [1929], p. 120).

Em decorrência disso, podemos pensar que a história, contemporânea ou não, orienta as leituras que fazemos, bem como os sentidos que delas produzimos, tecendo um discurso

comum, de acordo com grupos socioculturais, mesmo cada grupo sendo permeado de muitos discursos. Freire (1994) se inscreve nessa perspectiva social de leitura, ao considerar que a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra, no sentido de que ela, a leitura, é constitutiva do sujeito, visto que se relacionam (sujeito e linguagem) dinamicamente: a leitura esperada de um bom leitor, portanto, é a leitura da *palavramundo*.

O último *fora-do-texto* proposto por Goulemot (2001) é a *biblioteca*. Diretamente relacionada com o campo do intertexto de que fala Geraldí (2010), ao ler, o leitor aciona sua *biblioteca vivida*, isto é, um conjunto de outras leituras, fazendo com que ela seja sempre uma *leitura comparada*, intertextual, dialógica, conectada à memória de outras leituras e de dados culturais já estabilizados, predispondo o leitor a produzir um determinado sentido, de acordo com seu *horizonte de expectativas* (GOULEMOT, 2001, p. 113). Leitor crítico, então, seria também aquele capaz de descortinar o embate de vozes e as relações de poder instauradas no texto que lê.

Particularmente, interessa a este texto a relação entre a biblioteca do leitor e a produção de sentido, conforme Goulemot (2001) aduz no excerto abaixo:

[...] não existe compreensão autônoma do que é dado a ler ou a entender, mas articulação em torno de uma *biblioteca* do texto lido. [...]. O livro lido ganha seu sentido daquilo que foi lido antes dele [...]. O sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser adquirido. [...]. Todo o saber anterior - saber fixado, institucionalizado, saber móvel, vestígios e migalhas - trabalha o texto oferecido à decifração. [...]. A *biblioteca* cultural serve tanto para escrever quanto para ler. Chega mesmo a ser, creio eu, a condição de possibilidade da constituição do sentido. (p. 114-115, grifo do autor).

Assim, interfere fortemente no processo de leitura tanto o conhecimento linguístico, necessário para "atravessar" o texto, quanto esses elementos *fora-do-texto* que caracterizam o leitor. Para Goulemot, esses últimos poderiam se resumir a apenas um, a *historicidade*, desde que esses outros conteúdos (fisiológicos, afetivos, culturais e políticos) fossem reconhecidos como pertencentes a ela. Com essa observação, o autor parece afastar-se do que poderia ser entendido como uma visão que compartimenta o leitor ou a leitura, aproximando-se de uma abordagem que destaca a prática, as experiências de interlocução que o leitor cultiva em uma mente que é *performática*.

Por tudo isso é possível concluir que um *bom* leitor se formaria na construção histórica

de seu próprio processo de leitura, aprendendo modos de fazer sentido, conforme participa dessa prática cultural, apreendida socialmente. Já o *sentido* de um texto seria

aquele que se constitui por uma leitura historicamente datada, empregado por um indivíduo que tem um destino singular, nasce, portanto, do trabalho que esse *fora-do-texto* assim definido opera, para além do sentido das palavras, do agrupamento de frases, sobre o texto. (GOULEMOT, 2001, p. 108).

Mais do que aplicar estratégias para se chegar ao sentido do texto, os significados derivam de práticas sociais, visto que o sentido não está no texto, muito embora ele sempre proponha um, mas está no que fazemos com ele, ao percebermos o jogo verbal da significação (MEURER, 2000). A questão central, portanto, no ensino de leitura, é *como* fazer para que os estudantes percebam esse jogo, posicionando-se ativamente nessa prática, a fim de ultrapassar a superfície do texto, ao preencher seus vazios e, assim, construir sentidos. Neste texto, pretendemos ilustrar uma alternativa.

Antes, porém, de qualquer organização pedagógica, importa identificar quem são os sujeitos-alvo do ensino aqui analisado; por isso, apresentamos, abaixo, algumas considerações sobre eles e o entorno sócio-histórico que os cerca.

3. Grandes sertões, novas veredas

A prática de ensino de leitura aqui relatada foi realizada em uma universidade pública federal do interior do estado do Paraná que entrou em funcionamento em 2010, como resultado de políticas sociais que "articularam expansão e interiorização das universidades federais, como ações estratégicas para o resgate de uma dívida histórica, marcada pela crescente exclusão de jovens e de adultos brasileiros, do direito ao ensino superior público e de qualidade" (BRITO POVOAS e HEIDEN, 2011, p. 15).

Em poucas palavras, esta instituição está localizada em um território que tem como característica a forte presença da agricultura familiar e camponesa, apresentando índices socioeconômicos relativamente baixos, demonstrando níveis acentuados de pobreza, quando comparado a outras regiões do estado (PNUD, 2003; IPARDES, 2003).

A entrada na universidade é pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), acrescida de pontuação extra, quando o estudante comprova ter feito a Educação Básica em escolas públicas; por isso, a grande maioria dos estudantes é proveniente dessa esfera. Paulatinamente, a universidade tem atraído estudantes de outras regiões do país, embora o

grande público ainda seja de moradores locais.

Os universitários do Campus em que a prática foi realizada são, além dos que acabam o Ensino Médio, trabalhadores do comércio em geral, empregadas domésticas, donas de casa, pequenos agricultores, técnicos em diversas áreas e, em poucos casos, profissionais já graduados que estão em busca de uma segunda graduação. Nosso público, portanto, tem sido a classe trabalhadora e seus filhos³, parcela até então excluída das universidades públicas.

Por serem trabalhadores, dispõem de pouco tempo para o estudo universitário, ao que se soma o fato de terem uma formação básica, em geral, muito fraca. Em relação à leitura, por exemplo, já nos surpreendemos com estudantes, com idade entre 20 e 30 anos, que disseram nunca ter lido um livro, de qualquer natureza. Mais grave ainda são os casos em que a leitura dos estudantes é apenas a de decodificação, isto é, reconhecem o código escrito, mas não conseguem, nem minimamente, atribuir sentido ao que é lido, mesmo em pequenas porções textuais. A contar, portanto, com conhecimentos prévios já consolidados, tanto linguísticos quanto histórico-culturais, necessários para o tipo de leitura que caracterizamos anteriormente, esses universitários estão com seu desempenho acadêmico fortemente comprometido.

No entanto, considerar as reais dificuldades desses novos universitários, nesse quadro, como uma questão de *déficit individual*, ou do estudante ou da metodologia do professor, é destituí-los de sua própria história (cultural, econômica, política e educacional), que resulta menos de uma questão individual que social. Quanto à história passada, nada mais podemos alterar; mas, há também uma história contemporânea que se interpõe, que coabita com a anterior, e sobre essa é nosso dever incidir, do ponto de vista educacional.

Por isso, não acreditamos haver uma relação de determinismo histórico sobre as condições de aprendizagem dos estudantes, embora seja importante descortinar suas diferenças *reais*, assumindo que precisamos de novas práticas para o ensino nesses contextos, sob pena de continuarmos marginalizando-os, dissimuladamente, ao não ofertar uma formação sólida, de qualidade, que os permita romper com a formação apenas profissionalizante, que os transforma em mão de obra (quase sempre, barata), e acessar padrões de qualidade educacional.

Assim, a descrição do contexto educacional em que atuamos nessa prática de ensino de leitura, constituída por universitários trabalhadores e com pouquíssimo tempo para o estudo fora dos portões da universidade, não indica uma situação de conformação com um

³ Os filhos de classes mais altas continuam saindo da cidade para fazer graduação, principalmente porque buscam outros cursos superiores ainda não ofertados no *Campus* em que a prática de ensino foi realizada.

assujeitamento histórico, mas, ao revés, lança luz sobre as múltiplas ações a serem tomadas para a formação de leitores críticos nesses novos lugares em que as universidades públicas têm se instalado.

4. Questões norteadoras para o ensino de leitura

A leitura a que aqui nos referimos, caracterizada como crítica, desejável particularmente no espaço universitário, especifica-se enquanto situada no terreno das funções mentais superiores⁴, sendo complexa, o que demanda ensino sistemático, mediação planejada, prática e, portanto, tempo para que se consolide. Para isso, quanto mais os sujeitos se envolvem em práticas sociais reais e contextualizadas, mais aprendem as características discursivas e linguísticas de práticas interacionais específicas de diferentes esferas sociais (HILA, 2009).

Nesse sentido, Hila (2009), retomando a explicação de Barbosa (2000), defende que o ensino de leitura pode ser organizado em torno dos gêneros textuais, porque eles "conseguem dar conta tanto de noções discursivas como também mantém noções eminentemente estruturais ou linguísticas/enunciativas, todas elas necessárias para o letramento e para a correta compreensão do próprio gênero" (HILA, 2009, p. 8).

A academia, como qualquer comunidade discursiva, tem um conjunto de gêneros, entendido como tipos de textos específicos para cada evento comunicativo, que organiza e estabiliza suas práticas interacionais, estabilizando também seus modos de construir sentido. Quanto maior for o conhecimento dessas práticas e de suas formas de organização, maior será a possibilidade de participação nelas. Por isso, a prática de leitura do maior número de gêneros dessa esfera possibilita ao universitário *autonomia*, mediante a construção de uma identidade acadêmica, fundada na relação construída entre discurso e comunidade.

O gênero *artigo acadêmico*, gênero *secundário*, nas palavras de Bakhtin (1997 [1953]), presente em situações mais complexas de comunicação e que, por isso mesmo, requer mediação para ser compreendido, é um dos mais importantes da esfera acadêmica, uma vez que grande parte da comunicação científica é realizada por ele - além de livros e capítulos de livro-, circulando entre um grande público, sendo a via pela qual os estudantes têm um primeiro contato com as práticas discursivas acadêmicas. Motta-Roth e Hendges (2010, p.65) apresentam a seguinte definição desse gênero:

⁴ Cf. Vygotsky, 1984.

O artigo é um texto, de aproximadamente 10 mil palavras, produzido com o objetivo de publicar, em periódicos especializados, os resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre um tema específico. Esse gênero serve como uma via de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e pós-graduação.

Por isso, o ensino sistemático de leitura do artigo acadêmico permite, ao mesmo tempo, (a) construção de conhecimento sobre sua escrita, pelo contato com seu repertório linguístico; (b) compreensão, por imersão, de uma prática discursiva específica (quem fala nesse gênero, quando, sobre o quê, por que, para qual audiência, em que lugar), na medida em que o estudante participa de experiências de interlocução; e (c) ampliação da *biblioteca* dos estudantes sobre os mais diversos temas que circulam no espaço acadêmico, já identificando o que é pertinente e o que não é em relação ao modo de dizer que se instaura no contexto desse gênero.

Também o ensino desse tópico pode desmistificar a recorrente compreensão de que os textos acadêmicos são neutros, de que o autor não se envolve com as informações, mas apenas as transmite, libertando o leitor da ideia ilusória de que a voz da ciência é incontestável e de que a do autor é apenas dele, ao reconhecer como os discursos são construídos polifônica e textualmente.

Em suma, defendemos a necessidade de levar o aluno a, toda vez que lê com interesse, não se limitar à adesão irrefletida às teses apresentadas nos textos, mas a adotar um movimento de leitura que possibilite a reconstrução do percurso argumentativo construído durante o ato de escrever. (RIOLFI et al., 2008, p.65)

Para esse *movimento de leitura*, com vistas à consolidação da prática de leitura crítica, Hila (2009) sugere que o ensino se organize por *fases*, orientando uma ordem de processamento das informações, tal como abaixo⁵:

FASE 1 – Pré-Leitura (Preparação para o encontro com o texto):

1) *Questões de pré-leitura* para acionar o conhecimento prévio dos estudantes.

FASE 2 – Leitura (Encontro com o texto):

2) *Questões iniciais de contexto de produção*: envolvem alguns dos aspectos do contexto de produção sobre o gênero no geral [...], como: que texto é esse? onde podemos encontrá-lo? para que ele serve? para quem ele é normalmente feito/escrito? etc.

⁵ O trabalho de Hila (2009) resulta de sua atuação em cursos de formação continuada para professores de séries iniciais do ensino fundamental. Portanto, essas etapas de leitura, nesse texto da autora, são propostas para esse ciclo da educação. Aqui, adotamos a sugestão da autora, mas fazendo adaptações, tendo em vista que focalizamos outra etapa educacional, o que implica sujeitos com necessidades diferentes, em relação ao aprendizado de leitura crítica.

3) *Questões de compreensão e específicas do gênero (texto específico) escolhido para a aula:* envolvem o reconhecimento específico das principais informações do texto, de seu tema, de sua organização composicional, de seus elementos linguísticos e discursivos importantes para a caracterização do gênero.

4) *Questões de interpretação:* envolvem o julgamento, a reflexão e a avaliação do leitor sobre o que foi lido. (HILA, 2009, p. 26)

Essa sugestão metodológica da autora não parece representar uma separação entre leitura e compreensão, ou mesmo uma estratégia para se chegar ao único (*sic*) sentido do texto, concepções das quais já nos distanciamos na primeira seção deste artigo. Ao contrário, Hila (2009) parece apenas sugerir uma organização procedimental docente para que os estudantes se apropriem de todas as informações necessárias para a reconstituição *do discurso* materializado no texto.

As *questões de pré-leitura*, por exemplo, parecem estar alinhadas com as concepções de Goulemot (2001), pois são para acionar elementos *fora-do-texto*, como a biblioteca do leitor; as *questões de compreensão e específicas do gênero* parecem contemplar, embora sejam mais amplas, os quatro campos linguísticos de que fala Geraldi (2010), necessários para uma leitura eficiente; e as *questões de interpretação* parecem estar mais voltadas para os aspectos da concepção freiriana de leitura, viabilizando uma conexão entre palavra e mundo.

Além das questões propostas, Hila (2009) também destaca que no ensino de leitura tão importante quanto o *tipo* de pergunta feita ao estudante, para aguçar sua consciência sobre o funcionamento do código de significação escrita, é a *ordem* com que elas são apresentadas, o que justifica a organização do ensino por fases.

Dessa forma, tentando afastar uma prática de ensino espontaneísta e contribuir para uma formação sólida desses novos universitários, marcados por muitas *privações sofridas*, procuramos conciliar as concepções teórico-metodológicas até aqui apresentadas com o contexto específico de que dispomos, a fim de ressignificar as práticas de leitura no espaço acadêmico. Abaixo, descrevemos a organização da prática.

5. Organização da prática pedagógica

Conforme tratado acima, a prática de ensino de leitura foi realizada na 2ª fase do curso de Engenharia de Aquicultura, com 21 estudantes, com idade entre 18 e 42 anos, no segundo semestre letivo de 2013, no curso de Leitura e Produção Textual. Considerando que leitura é

uma prática cultural e que a imersão ou as experiências de interlocução em práticas específicas de leitura constituem o ambiente mais favorável para seu ensino sistemático, a metodologia de trabalho teve como objetivo criar contextos verossímeis de leitura, com uso autêntico do gênero a ser trabalhado, ou seja, partiu da compreensão de que um evento comunicativo real precisaria ser criado para a prática de leitura do gênero *artigo acadêmico*.

Dessa forma, a experiência se organizou em torno de dois momentos, distribuídos ao longo do semestre letivo, orientando-se pelas fases de leitura sugeridas por Hila (2009). Para o primeiro momento, referindo-se à *Fase 1* proposta pela autora, de preparação para a leitura, de acionamento de conhecimentos prévios dos estudantes quanto ao *contexto de produção do gênero* eleito para a atividade, oferecemos aos estudantes, oralmente, um conjunto de questões abertas sobre as quais podiam falar livremente, como: *você já leu um artigo acadêmico? se sim, era sobre o quê? alguém solicitou a leitura ou foi alguma curiosidade que a motivou? para quem nunca leu, você já ouvir falar sobre artigo acadêmico? o que ouviu sobre esse gênero?*

Cabe assinalar uma observação que não pode passar despercebida, já que se tratava de estudantes situados no 2º período do curso, o fato de que grande parte da turma relatou nunca ter lido ou manuseado um artigo acadêmico, de forma que não sabiam quase nada sobre o gênero. Por isso, tomamos uma decisão que nos afastou, nesse ponto, das orientações acima mencionadas quanto à abordagem de ensino a partir do trabalho com os gêneros. Em vez de imediatamente oferecermos um ensino sistemático sobre o gênero, considerando a *Fase 2* de Hila (2009), optamos por proporcionar aos estudantes contato com o gênero, expondo-os a uma situação acadêmica real que demandasse a leitura de artigos acadêmicos. Consideramos, assim, que a imersão em práticas de leitura era necessária, antes do ensino sistematizado.

Dessa forma, fizemos uma proposta de trabalho aos estudantes, que consistia em eles se organizarem em grupos, para pesquisarem sobre um tema, com objetivo de investigar algo que lhes interessasse, de natureza científica, geral ou da área específica de formação, ou mesmo do cenário sócio-histórico em que vivem e, sem seguida, compartilhar com a turma o tópico pesquisado, por meio de *seminários*. Para isso, toda a pesquisa deveria ser realizada a partir de leitura de artigos acadêmicos. A primeira tarefa dos estudantes, assim, era escolher um tema de trabalho.

No mesmo dia em que apresentamos a proposta, seis grupos se formaram, sem nossa intervenção quanto aos membros, e se reuniram para debater sobre qual tema pesquisariam, embora a decisão não tivesse que ser tomada já naquele momento, pois receberam o prazo de

uma semana para a escolha. Em seguida, em horários específicos de duas aulas⁶ subsequentes, cada grupo foi orientado a buscar, na biblioteca ou na *internet*, pelo menos cinco artigos que versassem sobre o tema escolhido.

Posteriormente, os estudantes tinham a tarefa de ler os artigos e produzir *fichamentos* (de citação), outro gênero trabalhado com a turma paralelamente às leituras que iam sendo feitas. Essa tarefa tinha como objetivo levar os estudantes a identificar as porções textuais mais relevantes dos artigos, conforme o conteúdo que estava sendo registrado e divulgado em cada um deles. Nossa orientação, até esse momento, consistia em auxiliá-los nessa identificação, a partir de perguntas mais gerais de compreensão literal do texto, coincidindo com as *questões de compreensão e específicas do gênero*, da Fase 2 de Hila, como: *o que está sendo relatado no texto? qual é o problema/situação que motiva a investigação/descrição realizada? onde e como a pesquisa foi feita? ela partiu de algum modelo de investigação já realizada? usou algum tipo de material ou método? a que resultados chegou? há apresentação de gráficos e tabelas para os resultados? outras pesquisas são mencionadas no texto? se sim, quais? o texto se organiza em quantas seções? qual é o objetivo do texto e em que seção ele aparece? etc.*

Para identificação dessas questões, os estudantes foram orientados a observar a estrutura retórica dos artigos, considerando os conectivos, os tipos e os tempos verbais, os títulos das seções, a referência feita a autores e pesquisas, etc., bem como a investigar quem eram os autores dos artigos, através de consulta ao *Currículo Lattes* de cada um. Até esse momento, porém, não havíamos dado orientação quanto ao *contexto de produção* do gênero *artigo acadêmico*, visto que, antes disso, optamos por essa atividade que cumpria o objetivo de criar um contato dos estudantes com o gênero, com a busca de informações sobre o tema de trabalho. Em seguida, ainda nesse primeiro momento do curso, os estudantes apresentaram *seminários*⁷ sobre os temas investigados, com base nessas primeiras leituras que focalizavam a busca de informações.

Subsequentemente, dando início ao ensino sistematizado do gênero, levando em consideração a experiência dos estudantes com ele, distribuímos um novo conjunto de questões a partir das quais os estudantes deveriam reler e comparar os artigos, a fim de aprofundar a compreensão sobre o tema, conduzidos por uma nova leitura, mais condizente com a leitura

⁶ As aulas tiveram duração de 4 horas, o que permite a integração entre práticas de leitura e de escrita. Neste texto, apenas as práticas de leitura são narradas.

⁷ Enquanto as leituras dos artigos eram feitas, também sistematizamos o ensino desse gênero.

crítica. Além de aguçar o olhar dos universitários para as regularidades do gênero, essa tarefa tinha também o objetivo de explicitar suas diferenças (estilísticas, estruturais, metodológicas, etc.), afastando um ensino baseado em *modelos* a serem seguidos, em prol de um ensino baseado em horizontes de possibilidades.

Esse conjunto de questões correspondeu à *Fase 2* de Hila, contemplando:

(1) *questões iniciais de contexto de produção*, ou seja, questões sobre o gênero em geral e não sobre os lidos pelos estudantes (como: *onde* geralmente encontramos artigos acadêmicos publicados? *para que* ele serve? *para que público* ele é feito? *quem pode* escrever um artigo acadêmico? em geral, qual é o seu *tamanho*? *quem regula* sua formatação? *como* ele vem geralmente *organizado*?);

(2) *questões de compreensão e específicas do gênero*, considerando o texto específico das aulas, neste caso, os artigos lidos pelos estudantes, como: *onde* você encontrou os artigos sobre o tema de sua pesquisa? *em quantas seções* cada um deles está organizado? qual o título de *cada seção* dos artigos? em qual delas aparece a *justificativa e o objetivo* do artigo? qual *problema ou fato* motiva a produção do artigo? o autor do artigo cita *outras pesquisas* sobre o tema? e concorda com elas ou discorda? quem são os *autores* dos artigos? os artigos, apesar de serem do mesmo tema, apresentam *concepções teóricas divergentes*? a pesquisa relatada no texto foi *financiada* por alguma agência? há autores ou pesquisas que aparecem citados em *mais de um* artigo? qual é a diferença de *método* utilizada por um e outro artigo? Etc.);

(3) *questões de interpretação*, como: os *resultados* da pesquisa realizada no artigo atendem ao *objetivo* anunciado? o *tema* do artigo é *relevante* para a esfera acadêmica? por quê? o *método* de pesquisa utilizado pode ser *replicado* em outras regiões do país? para o artigo em que a pesquisa foi realizada com animais ou seres humanos, provavelmente há menção ao *Comitê de Ética* que a regulamentou: por que isso é importante e deve vir indicado explicitamente no artigo? um cidadão comum, *não universitário*, como um pequeno agricultor de sua região, seria capaz de *ler e compreender* o artigo? por quê? ele seria capaz de *reproduzir* a pesquisa? etc.

Paralelamente a essa segunda leitura dos artigos, trabalhamos o gênero resenha. Os estudantes realizaram, então, uma nova rodada de seminários, apresentando aos colegas as resenhas produzidas sobre os mesmos artigos. Todas essas tarefas foram realizadas no que consideramos um primeiro momento do curso em que, a partir da leitura de artigos acadêmicos, organizamos também o ensino dos gêneros *fichamento, seminário e resenha*, utilizando, para isso, 10 aulas, de 4 horas cada uma, num total de 40 horas-aula.

No segundo momento do curso, dando continuidade ao ensino sistematizado de *artigo acadêmico*, disponibilizamos para os estudantes o capítulo intitulado *Artigo Acadêmico*, do livro *Produção Textual na Universidade*, de Motta-Roth e Hedges (2010), para que fizessem uma leitura complementar às nossas explicações, e as mais diversas questões relativas ao gênero foram explicitadas, sempre retomando a experiência de leitura dos artigos que eles haviam acabado de realizar. Nessa etapa do curso, cujo foco de ensino foi explicitamente o funcionamento discursivo e textual de artigo acadêmico, as atividades giraram em torno da prática orientada de leitura.

Por fim, um novo artigo intitulado “Mercado de trabalho, desempenho acadêmico e o impacto sobre a satisfação universitária”, de Bardagi e Hutz (2012)⁸, foi distribuído para a turma, para que lesse em casa, com atenção aos aspectos trabalhados nos artigos anteriores. Em seguida, aplicamos um teste de leitura sobre esse artigo, considerando cada uma de suas seções e seguindo o *tipo* e a *ordem* das questões recomendados por Hila (2009), para mapear a qualidade da leitura dos estudantes. Durante a avaliação, os estudantes puderam consultar livremente o artigo.

Ao final do curso, também aplicamos um teste objetivo para captar a percepção dos estudantes quanto à capacidade de leitura do gênero *artigo acadêmico* e quanto à contribuição das aulas para essa prática. A análise, abaixo, consiste em detalhar os resultados dessa prática de ensino baseada nos conceitos de leitura anteriormente apresentados.

6. Resultados e Discussão

De maneira geral, investigando a história dos estudantes quanto ao contato prévio com o gênero, através do teste de percepção, 55% da turma declararam nunca ter lido um artigo acadêmico até o início da disciplina, confirmando a conclusão a que havíamos chegado logo no início do curso, ao submetê-los às questões de pré-leitura, indicadas por Hila (2009). Esse resultado já pode ser indício de lacunas metodológicas do curso superior, considerando as estratégias de inserção dos estudantes nas práticas interacionais dessa esfera, visto que já estavam no segundo semestre e a maioria ainda não tinha tido contato com um dos gêneros mais representativos da esfera acadêmica.

⁸ BARDAGI, M. P. ; HUTZ, C. S. Mercado de trabalho, desempenho acadêmico e o impacto sobre a satisfação universitária. *Revista de Ciências Humanas (UFSC)*, v. 46, p. 183-198, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2012v46n1p183>.

Mesmo os estudantes que relataram já ter lido o gênero antes da disciplina sabiam, em geral, muito pouco sobre ele, não identificando, por exemplo, nem sua função no contexto acadêmico, confirmando que a prática de leitura desse gênero precisa vir acompanhada de uma mediação sistematizada quanto ao seu funcionamento discursivo, dada a sua complexidade.

Quando perguntados sobre o que mais leram no primeiro semestre do curso superior, ainda no teste de percepção, as respostas apontaram situações diversas, pois alguns estudantes declararam ter lido *livros*, *capítulos de livros* e *artigos*, enquanto outros declararam ter lido apenas *anotações* do próprio caderno ou ainda apenas *resumos* e *slides* fornecidos pelos professores, situação que pode indicar, mais uma vez, tanto um problema metodológico por parte dos professores do primeiro semestre do curso, caso os estudantes não tenham sido submetidos a um conjunto uniforme de leituras, o que contribuiria para a ampliação da *biblioteca ou do repertório* dos universitários, quanto um problema de desempenho dos estudantes, ao não realizarem as leituras exigidas/sugeridas pelos docentes. Os gêneros indicados pelos estudantes como os mais lidos no primeiro semestre da graduação foram, respectivamente: *resumos* e *slides* fornecidos pelos professores (47%), *capítulo de livro* (38%), *anotações* no próprio caderno (28%), *artigo* (23%) e *livro* (14%).

Quanto aos resultados do primeiro momento da prática pedagógica relatada, começamos por destacar os temas de trabalho escolhidos pelos estudantes, que giraram em torno da área de formação, embora pudessem escolher qualquer tema mais geral. Os temas escolhidos foram: (1) Características gerais do Pintado; (2) Aproveitamento de Resíduos de Pescado; (3) Efeitos de agrotóxicos na água; (4) Nutrição dos peixes; (5) Piscicultura na Agricultura familiar; (6) Reversão sexual de larvas de Tilápia do Nilo. Essa escolha temática já indica a inclinação dos estudantes, nessa etapa educacional, para os temas específicos da área de formação superior, fornecendo-nos pistas de que trabalhar leitura com temas muito distantes desse foco de interesse pode ser desestimulante.

Contudo, a escolha temática não foi tarefa fácil para os estudantes em geral, pois tiveram que passar por debate, nos grupos formados, enfrentando opiniões divergentes - o que já foi um bom exercício de argumentação - e, no pior dos casos, que lidar com a falta de curiosidade para a pesquisa. Houve um grupo, por exemplo, que não conseguiu escolher o tema de trabalho no prazo estipulado, pois ainda não conseguia nem mapear os temas da área de formação nem se interessar por outros, fora da área. Esse grupo seguiu com dificuldades em todas as tarefas desse primeiro momento do curso, apresentando o menor desempenho nas apresentações dos

seminários e nas produções de fichamento e resenha, o que pode ser explicado por uma ausência de um *plano de enunciação*.

Esse resultado parece já indicar uma fragilidade dos estudantes quanto ao repertório temático da esfera acadêmica, o que, de novo, aponta para uma *biblioteca acadêmica vivida* pouco diversificada, resultando em falta de motivação científica. Esse é um primeiro ponto que deve ser resolvido para a prática de leitura, em geral, e de leitura de artigo acadêmico, em particular, pois é preciso motivação, ambição para seu exercício, a fim de se evitar uma leitura que meramente responda à tarefa do professor, mas que represente, de fato, um meio para produção da *contrapalavra* dos universitários.

Outra dificuldade encontrada pelos estudantes na primeira tarefa foi selecionar o gênero adequado para leitura. Não sabiam diferenciar *artigo acadêmico* de *artigo de opinião*, elegendo também esse último para a pesquisa, principalmente quando a busca foi realizada pela *internet*. Esse foi um importante momento do curso para, além de ajudá-los quanto à identificação visual do gênero solicitado, fornecendo informações sobre sua estrutura, debatermos sobre ambientes virtuais confiáveis, principalmente para a pesquisa acadêmica. Aos grupos que haviam selecionado *artigo de opinião*, uma nova pesquisa para seleção dos *artigos acadêmicos* foi realizada sob nossa orientação.

Em relação ao primeiro seminário que cada grupo realizou para explicar o tema eleito, guiados por uma leitura mais geral, sem explicações sistemáticas sobre o funcionamento do gênero, o desempenho de todos os grupos foi parecido: não fizeram referência aos artigos lidos, considerando os autores, os objetivos de cada um, os métodos de investigação empregados, os resultados a que chegaram, os autores e pesquisas referenciados, mas apenas explicaram, de maneira geral, o tema escolhido, como se estivessem falando livremente sobre o tópico. Assim, ficou evidente que o código de significação acadêmica, considerando as regularidades discursivas e textuais, ainda não havia sido apreendido pelos estudantes, resultando numa leitura ainda insuficiente.

Mas, conforme justificamos na seção anterior, essa etapa foi realizada visando ampliar o repertório de leituras e de práticas acadêmicas, através de experiências pessoais dos estudantes com textos do gênero *artigo acadêmico*, num "movimento do mundo à palavra", para, em seguida, orientá-los quanto ao movimento da "palavra ao mundo" (FREIRE, 1994, p. 7), uma vez que é no repertório sociocultural que primeiro os sujeitos buscam informações para compreender o que é lido.

Durante as explicações, foram feitas perguntas aos grupos sobre questões, como: (1) *qual artigo chegou a esse resultado que você está apresentando?* (2) *como a pesquisa foi feita para se chegar a esse resultado?* (3) *qual era o objetivo desta pesquisa?*, sendo que a maioria não soube responder. Apenas dois grupos se destacaram nesse seminário: (a) um, composto por um estudante que é técnico e já trabalha na área do curso, tendo um repertório de leitura de artigo acadêmico bem amplo e (b) outro, que orientou a apresentação mais detidamente pelo primeiro questionário aplicado, com *questões de compreensão e específicas do gênero*.

Esse resultado parece tanto confirmar a importância de *um repertório* de leituras já realizadas para a produção de sentidos do que é dado a ler quanto indicar que, mesmo sem esse repertório, é possível obter bom desempenho durante a leitura, superando as carências históricas, através de ensino sistemático docente e de comprometimento dos estudantes com o ensino ofertado contemporaneamente, dedicando horas de estudo aos objetos de ensino.

Em geral, o desempenho dos grupos nas apresentações de seminário se refletiu, na mesma proporção, no desempenho que tiveram na produção dos *fichamentos* dos artigos, pois a maior parte dos grupos, com exceção dos dois acima mencionados, não teve sucesso na extração de informações dos artigos no sentido de responder as questões que estavam sendo propostas. Posteriormente, novas orientações foram apresentadas sobre os gêneros *fichamento* e *seminário* e um novo roteiro de leitura foi ofertado aos estudantes, com os três tipos de questões da *Fase 2* de Hila (2009), visando direcionar os estudantes a uma compreensão mais global do gênero, a partir de um mapeamento textual e discursivo dos artigos. Paralelamente, também trabalhamos o gênero *resenha*, cuja produção escrita resulta exatamente do tipo de leitura que pretendíamos exercitar com os estudantes.

Os resultados desse segundo seminário, que partiu da utilização de apresentações orais da resenha dos artigos, foram mais satisfatórios, pois todos os grupos destacaram, por exemplo, a autoria dos artigos e suas credenciais, o objetivo de cada artigo, a relevância de cada um para a área, a intertextualidade entre os artigos, ao citarem mesmos autores e pesquisas de referência na área, bem como identificaram similaridades e/ou diferenças estruturais e teórico-metodológicas entre um e outro. Em consequência, a resenha que cada grupo produziu também apresentou níveis mais significativos de qualidade, mesmo sendo um gênero mais complexo (apesar de que ainda não esperávamos a produção de resenhas publicáveis, uma vez que estão no primeiro ano do curso superior e não possuem a profundidade de conteúdo que esse gênero exige).

Embora as atividades de leitura nem sempre pressuponham produção escrita (HILA, 2009, p. 22), optamos por integrá-las no curso, visto que, de um lado, "a produção textual é socialmente orientada e construída na forma e no significado do discurso" (MOTTA-ROTH, 2008, p. 170), e que, por outro lado, "o ato de ler é um exercício de desnaturalização das condições de produção que deram origem a determinado texto", sendo tarefa do leitor "estar atento a um amontoado de condições que tanto dizem respeito ao texto propriamente dito quanto ao modo como ele se coloca diante deste" (RIOLFI, 2008, p. 52). Por isso, todas as práticas de escrita do curso decorreram das leituras dos artigos.

Após essa etapa, demos início ao ensino sistemático do gênero *artigo acadêmico*, o que havíamos feito, na etapa anterior, apenas de forma implícita, com a utilização do segundo questionário de leitura. Aqui, explicitamos o processo de constituição do gênero, com o estudo das convenções do discurso acadêmico para ele, destacando: elementos retóricos, forma, conteúdo, função e fatores contextuais. Todos os exemplos apresentados durante as explicações geravam comparações com os artigos já lidos pelos estudantes, o que facilitou a internalização dos conceitos, pois eram rapidamente associados à prática da qual haviam acabado de participar.

Portanto, consideramos que proporcionar aos estudantes uma experiência de interlocução com o gênero, antes de uma explicitação sistematizada, foi, para esse contexto, significativo, embora agora fosse necessário aumentar o grau de consciência leitora dos universitários, pois

sem um conhecimento sistematizado e profundo sobre as tradições retóricas das áreas acadêmicas, leitores e escritores iniciantes vêm-se frente à tarefa de aprender a dar conta da produção e compreensão de gêneros acadêmicos unicamente de maneira implícita, através da experiência (MOTTA-ROTH, 2008, p. 174).

Após as explicações sistemáticas, viabilizadas por leituras diversas, inclusive de trechos específicos de cada uma das seções que compõem um artigo⁹, fornecemos mais um artigo para leitura coletiva, intitulado *Mercado de trabalho, desempenho acadêmico e o impacto sobre a satisfação universitária*, de Bardagi e Hutz (2012), como já mencionado, cujo tema, embora não se relacione com a área específica de formação dos estudantes, gira em torno da vida acadêmica.

⁹ Cf. Motta-Roth e Hendges (2010).

Em dia marcado, aplicamos um teste de leitura sobre esse artigo, com questões apresentadas conforme as observações de Hila (2009). Nele, os resultados foram muito expressivos, pois a turma atingiu um desempenho de 80 %. O menor desempenho verificado em todos os estudantes (68%) foi em relação aos aspectos mais normativos do artigo, principalmente quanto ao modo de organizar as referências no texto ou na seção pós-textual.

Voltando aos resultados do teste de percepção dos estudantes, em relação à percepção quanto à capacidade de leitura de artigo acadêmico, 57% se avaliaram como *razoável*, sendo que, deste total, 75% são mulheres, o que pode sugerir que elas são mais rigorosas quanto à avaliação que fazem de si mesmas. Dentre os que assim se avaliaram, 41% também se consideram *insatisfeitos* quanto ao desempenho no curso como um todo.

Interessante notar que esses alunos *insatisfeitos*, tanto em relação à percepção da capacidade de leitura quanto do desempenho no curso, obtiveram, apenas no teste de leitura, uma média de desempenho em torno de 76%, e uma média geral no curso em torno de 70%, desempenho que consideramos bom, tendo em vista a pouca prática, em geral, de leitura prévia dos estudantes e a complexidade dos gêneros abordados, bem como o nível de leitura requerida por eles. Notamos que essa percepção mais negativa frente ao próprio desempenho pode estar associada à outra percepção: à do desempenho que tiveram na Educação Básica, visto que 58% deles também avaliaram como *razoável* o desempenho nessa etapa educacional.

Dez estudantes, o que representa 47% da turma, declararam ainda ter alguma dificuldade quanto à leitura, indicando, em 60% dos casos, dificuldades de *compreensão* e, em 40%, dificuldades em relação à estrutura do gênero, principalmente no que diz respeito à organização das referências, ambas correspondendo ao terceiro conjunto de questões da *Fase 2* de que fala Hila (2009).

A primeira dificuldade pode estar associada à própria complexidade do gênero, que aciona uma prática discursiva ainda nova para os estudantes, demandando uma série de conhecimentos prévios, inclusive um repertório mais amplo de leituras acadêmicas, o que só se conquista com tempo, na medida em que participarem mais efetivamente desse tipo de evento; a segunda dificuldade apontada, mais de ordem estrutural, conforme já havíamos detectado, pode ser decorrente, principalmente, da pouca ou nenhuma prática de escrita do gênero.

Embora os estudantes não tenham se manifestado quanto a dificuldades em relação à *interpretação* dos artigos acadêmicos, consideramos que esse ainda é o ponto mais frágil da formação leitora desses universitários, mesmo depois dessa prática, pois, para realizá-la,

avaliando e julgando o que é lido, é preciso ampliar o conhecimento acadêmico específico dos estudantes, bem como o conhecimento sobre o discurso acadêmico, tarefas que só podem ser conquistadas com uma ação conjunta entre docentes e os próprios universitários e num espaço de tempo maior.

Também investigamos se os estudantes participavam de alguma atividade extra-classe, como monitoria, estágio, bolsa de iniciação científica, etc., com a hipótese de que quanto mais eles estivessem envolvidos em práticas acadêmicas, mais dominariam as formas de comunicação da esfera, o que poderia também refletir positivamente sobre a forma como percebem seu desempenho. Constatamos que apenas dois estudantes participam de alguma atividade extra-classe e que ambos avaliaram positivamente sua capacidade de leitura de artigo, estando *satisfeitos* com o desempenho no curso de Leitura e Produção Textual e *muito satisfeitos* com o desempenho que tiveram na Educação Básica. Os dados, porém, são pouco expressivos para generalizações quanto à correlação desses fatores.

Em relação às estratégias de ensino utilizadas, todos os estudantes declaram-se *satisfeitos* ou *muito satisfeitos*¹⁰; a investigação sobre em que medida o curso havia fornecido condições para a leitura de artigos acadêmicos, utilizando uma escala de 0 (não auxiliou em nada) a 5 (auxiliou muito), indicou que 85% dos estudantes consideraram que o curso foi muito importante, assinalando 4 ou 5 na escala.

Por fim, resgatando a observação de Goulemot (2001), de que o próprio material de leitura influencia a fisiologia do corpo do leitor para essa prática, investigamos, no teste de percepção, qual a posição e o lugar em que mais frequentemente leem artigo acadêmico: 55% afirmaram ler mais frequentemente em casa e 45% declararam ler *deitados* ou *sentados sem nenhum apoio* para o texto, fisiologia que consideramos poder comprometer a leitura esperada desse gênero.

Como esse *fora-do-texto* é cultural, segundo Goulemot, pode ser que esses estudantes, antes de ingressarem no ensino superior, faziam mais leituras de fruição, o que justificaria a posição de leitura mais despojada, indicando que, ao final do primeiro ano da formação superior, ainda não identificaram, intuitivamente, que a leitura exigida por um artigo acadêmico demanda outra fisiologia, demanda um trabalho com o texto. Assim, informações sobre isso

¹⁰ Uma estudante afirmou estar insatisfeita quanto a esse tópico, mas justificou que essa avaliação decorria do fato de as primeiras atividades do curso terem sido realizadas em grupo. De fato, o grupo dessa estudante foi aquele que relatamos ter tido mais dificuldade para a realização dos trabalhos, a começar pela escolha do tema de pesquisa. Ressalvando essa observação, a estudante declarou estar satisfeita com as demais estratégias de ensino.

também foram prestadas aos estudantes, orientando-os a lerem artigos em suas carteiras, com apoio para o texto, com a utilização de caneta e lápis para anotações, além do uso de dicionários e de outros textos teóricos, como livros, para ajudá-los quanto a dúvidas conceituais.

Em geral, os resultados indicam que o ensino sistematizado do gênero produziu resultados significativos em relação à capacidade leitora dos estudantes, conduzindo-os ao tipo de leitura que se espera na esfera acadêmica, que consegue, através de um adequado mapeamento do código linguístico, atravessar o texto e reconhecer, pela argumentação construída, um *plano de enunciação*.

Cabe ressaltar que ainda há muito a ser feito, pois acreditamos que, quando os estudantes entram em contato com atividades mediadas através de projetos que trabalhem habilidades como leitura de artigo acadêmico, como no caso mencionado, isso faz com que esses passem a estar imersos em contextos de interação mediados por esse gênero, o que não ocorre sem efeitos. Entre os efeitos, vislumbrados a partir do exemplo de atividades mencionadas no presente trabalho, temos: (1) a consolidação de uma identidade social acadêmica, que lhes permita assumir uma voz social nessa esfera e, portanto, nela atuar, e (2) a fixação *dos temas, da estrutura composicional e dos estilos* próprios do artigo acadêmico, tarefas conquistadas com uma *compreensão responsiva ativa* dos universitários, mediante adequadas estratégias de ensino.

7. Considerações finais

O objetivo deste texto foi relatar os resultados de uma prática pedagógica adotada para o ensino de leitura de artigo acadêmico no espaço universitário. Não obstante, é sempre bom lembrar que "o aspecto fundamental da questão não é escolher o instrumento pedagógico ou a estratégia instrucional mais adequada, mas [...] a natureza da concepção de linguagem que deve orientar qualquer implementação metodológica" (CAMACHO, 1985, p. 6).

Por isso, articulamos aportes teóricos de diferentes autores, representativos de diferentes áreas dos estudos da linguagem, a fim de tecer *uma* concepção de leitura, mais próxima de concepções interacionistas da linguagem e, de maneira geral, a leitura aqui delineada foi a crítica que, demandando uma atitude ativa do leitor, atravessa o código linguístico para atingir o discurso, inserido aí um sujeito social, que constrói uma argumentação para um auditório específico, estando ambos inseridos numa esfera de atividade humana que produz sentidos de forma relativamente estável.

A leitura esperada de um universitário, dessa forma, deve ser capaz de reconstruir esses aspectos discursivos, a partir da relativa estabilidade com que os textos se materializam, contribuindo, para isso, tanto seu conhecimento linguístico quanto sua história pessoal, da qual decorre uma *biblioteca* prévia. Essa história, no entanto, não se constrói individualmente, visto que o eixo organizador e formador da atividade mental dos sujeitos se localiza nas atividades sociais mais imediatas, portanto, no espaço exterior em que vivem. Por isso, essa concepção de leitura reconhece a mente dos indivíduos como *performática* e a leitura como uma *prática social*. Intervir no tipo de leitura que os estudantes fazem é, portanto, intervir em suas práticas sociais.

A prática pedagógica aqui relatada, por conta dos próprios princípios teóricos norteadores, adaptou-se às reais necessidades do público-alvo a que se destinava, um novo público universitário, representativo de segmentos populacionais historicamente excluídos do ensino superior, e que, por isso, necessita de intervenções docentes muito específicas, que não desprezem os fatores sócio-históricos que atuam sobre esses estudantes nem atribuam a esses fatores motivos para não incidir sobre suas práticas sociais.

Desse modo, viabilizar a participação dos universitários no maior número de práticas acadêmicas, através de gêneros específicos, parece ser a melhor via para a construção de uma identidade social nessa esfera e para apreensão do conjunto de conhecimentos que nela circulam, inclusive os comunicativos. A leitura crítica, nesse contexto, torna-se uma das mais fundamentais ferramentas, pois é reivindicada praticamente por todos os eventos.

No entanto, é preciso considerar que ao falarmos em leitura estamos nos referindo a um complexo conteúdo que deve ser trabalhado ao longo de todo percurso educacional, a fim de desenvolver nos estudantes *saberes* (linguísticos, culturais, sociais, históricos, etc.), consolidados a partir de certas experiências, de forma que, ao se defrontarem com novos textos, os estudantes desenvolvam estratégias pessoais para leitura. Na academia, as situações de leitura devem ser, portanto, as mais verossímeis possíveis e precisam ocorrer através de orientação mediada, para produzir resultados de maior alcance em relação às competências esperadas no decorrer dos processos em que estiverem inseridas nos universos educacionais.

Devido à repercussão positiva das atividades realizadas, acreditamos que temos então descrito o exemplo da contribuição para uma formação de qualidade a esses novos universitários. Cabe acentuar então que a consolidação da prática de leitura crítica, da palavra ou do mundo, demanda uma ação conjunta entre docentes, para que os estudantes sejam

inseridos constantemente nos jogos de interação e aperfeiçoamento da língua nas diversas esferas em que se insere, sobretudo nos ambientes formais, para que possam transitar com maestria nestes contextos.

Aos estudantes, cabe agir ativa e responsavelmente frente aos objetos de ensino que lhes são apresentados para que possam encontrar navegações nos mares de outras histórias além das que estiverem familiarizados social e culturalmente. Fica aqui o anseio de que outras iniciativas sejam encontradas, disseminadas e problematizadas e que os professores saibam partilhar experiências com o saber nas instâncias de ensino e aprendizagem nas quais estiverem, não para que as práticas sejam homogeneizadoras, mas para que cada um perceba que

assim como o professor não pode substituir o seu aluno no processo de aprendizagem, nenhuma teoria pedagógica poderá substituir o esforço a ser feito pelos professores na tarefa de educar. Terão de fazê-lo à sua maneira, pois este é um modelo artesanal. Único e intransferível. (ROSA, 2014, p. 66)

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1953]. p. 277- 326.

BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006 [1929].

BRITO POVOAS, E. P ; HEIDEN, R. Entre a reestruturação e a expansão das universidades federais brasileiras: movimentos que singularizam a travessia da universidade federal de pelotas. **Didasc@lia: Didáctica y Educación.**, v. 4, p. 15-26, 2011.

CAMACHO, R. G. O sistema escolar e o ensino da língua portuguesa. **Alfa (ILCSE/UNESP)**, São Paulo, v. 29, p. 01-07, 1985.

FARACO, C.A.;TEZZA, C. **Prática de texto para estudantes universitários**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez; Editora Autores Associados, 1994.

GERALDI, J. W. A leitura e suas múltiplas faces. In: _____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João, 2010. p. 103-112.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.(p. 107-116)

HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p.151-194.

IPARDES. **Famílias pobres no Paraná**. Curitiba: IPARDES, 2003.

MEURER, J. L. O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. **Ilha do Desterro**, n. 38, p.155-171, jan./jun. 2000.

_____. O conhecimento de Gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga. **Aspectos da Linguística Aplicada** – Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2008. p. 149-166.

MOTTA-ROTH, D. Gêneros discursivos no ensino de línguas para fins acadêmicos. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga. **Aspectos da Linguística Aplicada** – Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. 2 ed. Florianópolis: Insular, 2008. p. 167-184.

_____; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PNUD. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil**. Brasília: PNUD: IPEA: Fundação João Pinheiro, 2003. 1 CD-ROM

RIOLFI, C. R. et al . **Ensino de Língua Portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Thomson Learning Edições Ltda, 2008.

ROSA, S. S. da. **Pinóquio educador**: ensinar e aprender na escola contemporânea. São Paulo: Cortez, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Artigo recebido em: 14.10.2014

Artigo aprovado em: 02.12.2014

A produção escrita do gênero *e-mail* nos livros didáticos de língua inglesa

The written production of *e-mail* genre in English textbooks

Sílvia Mônica Moura Lima*

RESUMO: As interações sociais vêm proporcionando novas formas de comunicação impulsionadas pelas novas tecnologias. Gêneros como o e-mail tem nos proporcionados variações criativas na língua, sobretudo em sua escrita (CRYSTAL, 2006). Considerando o livro didático (LD) como um gênero do discurso, e refletindo sobre essa conjuntura digital que incidem em nossas interações, objetivamos nesse trabalho analisar as atividades de escrita de e-mails em duas coleções didáticas de inglês para o ensino médio, no intuito de verificar nesses gêneros evidências sobre a relação de seus elementos regularizadores como propósitos, estilos, temas, papéis sociais, estrutura composicional e evento deflagrador, ou seja, propõe-se, em linhas gerais, verificar o comportamento do gênero e-mail nas atividades propostas pelos livros, refletindo sobre suas influências. Para dar sustentação a essa pesquisa, fundamentamo-nos nas leituras de Bakhtin (1997), Miller (2012), Swales (2004), Bazerman (2009), Devitt (2004), Bunzen (2008), dentre outros. Os resultados das análises evidenciaram que as atividades de escrita do e-mail são influenciadas pelos propósitos comunicativos do livro didático, os quais se regularizam em aspectos linguísticos e temáticos, refletindo sobre maneira nos demais elementos como estilos, papéis sociais, estrutura composicional e outros, dessa maneira, pouco espelhando a natureza sociorretórica do e-mail na vida social.

PALAVRAS-CHAVE: E-mail. Livro didático. Inglês. Gênero. Influências.

ABSTRACT: Social interactions are providing new forms of communication facilitated by new technologies. Genres such as email have provided the creative variations on language, especially in their writing (CRYSTAL, 2006). Considering the textbook as a genre of discourse, and reflecting on this digital environment that focuses on our interactions, we aim in this work to analyze the activities of writing e-mails in two English textbook collections in order to check such evidence on the relationship of their regular elements such as communicative purposes, styles, themes, social roles, compositional structure and triggering event, ie, it is proposed, in general, to verify the behaviour of the email in the proposed activities by books, reflecting on their influences. To give support to this research, the theoretical foundations are based on Bakhtin (1997), Miller (2012), Swales (2004), Bazerman (2009), Devitt (2004), Bunzen (2008), among others. The results of the analysis showed that the activities of writing emails are influenced by the communicative purposes of the textbook, which is regularized in linguistic and thematic aspects, reflecting greatly on other elements such as styles, social roles, and other compositional structure; this way, just mirroring the sociorhetorics nature of email in social life

KEYWORDS: E-mail. Textbook. English. Genre. Influences.

* Estudante do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal do Piauí.

1. Considerações iniciais

Atualmente, vivenciamos práticas cada vez mais plurais intensificadas pelas novas tecnologias e internet. Juntos, esses instrumentos têm repercutido em novas formas de construção de sentido e interlocução que, por conseguinte, fazem repensar sobre o processo enunciativo, sobretudo as configurações pragmáticas dos gêneros que confluem o ambiente digital.

O *e-mail* é um desses meros exemplos. Por ser um gênero que conduz trocas discursivas entre seus usuários na internet, proporcionam diretamente a criatividade e a variabilidade linguística, pois, em geral, são escritos sem uma monitoração e simplificados por expressões típicas da escrita virtual (CRYSTAL, 2006).

Mediante essas circunstâncias sobre o comportamento dos usuários em sua escrita na tela, direcionamo-nos à escola, pois nesse meio espera-se que o processo de ensino e aprendizagem alicerce-se no estudo sociointerativo da língua, isto é, de modo que contextualize os usos reais de gêneros. Crystal (2006, p. 2) nessa linha de pensamento, demonstra sua preocupação sobre a possível mudança de perspectiva de ensino de letramento e ortografia, em geral, voltados à norma culta diante de “padrões relaxados de *e-mails*” e outros gêneros digitais. Semelhantemente, Marcuschi (2010, p. 19) expõe também o cuidado que a escola deverá tomar ao tratar o ensino de gêneros da esfera digital como a produção de um *e-mail*.

Em seu próprio texto, Marcuschi pontua que essa reflexão já se constata nos manuais didáticos do ensino fundamental. Semelhantemente, no ensino médio, sobretudo na seção sobre línguas estrangeiras, há orientações para que a educação de alguma forma propicie a reflexão sobre os usos criativos da linguagem no meio digital, conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.105).

Considerando os gêneros como ações sociais tipificadas que atuam por propósitos comunicativos (SWALES, 2004), definimos o *e-mail* como um gênero digital. Portanto, sabendo que seu local de atuação é na virtualidade, refletimos que quando inserido em outros gêneros como o livro didático, o *e-mail* pode sofrer modificações significativas (BUNZEN, 2008).

Destarte, direcionamo-nos aos livros didáticos: de que maneira, os livros propõem o ensino de gêneros? Os propósitos nas atividades de escrita de *e-mail* proporcionam finalidades recorrentes àquelas do e-mail no espaço virtual?

Apoiando-nos na reflexão que Miller (2012, p.44) faz sobre o direcionamento do ensino de gêneros na escola, cuja preocupação deva ir além da forma, mas servir como “chaves para a compreensão de como participar nas ações de uma comunidade”. E repensando sobre os variados eventos comunicativos digitais que participamos, objetivamos neste trabalho analisar as atividades de escrita de *e-mails* em duas coleções didáticas de inglês para o ensino médio, no intuito de verificar nesses gêneros evidências sobre a relação de seus elementos regularizadores como propósitos, estilos, temas, papéis sociais, estrutura composicional e evento deflagrador.

Desse modo, propõe-se, em linhas gerais, verificar o comportamento do gênero *e-mail* nas atividades propostas pelos livros, refletindo sobre suas influências. Afinal, compreendemos que o ensino de gêneros na escola necessita se basear em suas ações sociais recorrentes. Para isso, nos tópicos subsequentes, discutiremos sobre o gênero *e-mail* enquanto ação social e seus reflexos no livro didático.

2. Gênero digital *e-mail* como ação social

Seguindo o pensamento dialógico de Bakhtin (1997) toda comunicação só é possível por meio de algum gênero discursivo. Ao refletirmos sobre a atualidade, podemos constatar que nossa capacidade comunicativa tem se ampliado significativamente perante os usos tecnológicos e suas possibilidades interativas. Podemos postar bater papo, enviar *e-mails*, torpedos etc. Ao tratarmos desse assunto consideramos importante citar a visão repercutida por Kenski(2003, p. 21):

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social.

Cada tecnologia nova criada e aceita pela sociedade refrata no comportamento das pessoas. Hoje, vivenciamos variadas formas de comunicação via tecnologias e isso tem influenciado na configuração de muitos gêneros, definindo alguns, e aflorando outros, muitas vezes evoluídos de outros prévios (BAKHTIN,1997; MILLER, 2012; MARCUSCHI,2010).

A partir dessa premissa, valoramos o conceito de gênero defendido por Bazerman (2009, p.11) como uma “categoria essencialmente sócio histórica, sempre em mudança”, não sendo assim “cristalizações formais no tempo”.

O termo *e-mail* é uma palavra emprestada da língua inglesa, mas já dicionarizada e se refere tanto a mensagem eletrônica enviada por um provedor quanto ao provedor e endereço digital. Como correio eletrônico (provedor) é uma ferramenta que possibilita a comunicação a partir da troca de mensagens virtuais entre os usuários via *web*. Podemos dizer que o correio eletrônico é o suporte encarregado de enviar a mensagem (gênero textual). Logo, torna-se importante dizer que esse artigo direciona-se a estudar o *e-mail*, enquanto gênero digital e não suporte.

Para o definirmos como gênero, embasamo-nos na concepção sociorretórica de Miller (2012, p.32): “gêneros como ações sociais tipificadas fundadas em situações recorrentes”. Nesse aspecto, consideramo-lo como enunciações provenientes da interação humana que recorrem dentro de uma situação retórica, fundamentando-se em um motivo para agir daquela maneira em sociedade.

A concepção bakhtiniana de gêneros secundários também nos faz olhar o *e-mail* como um gênero da esfera digital, pois seria o hibridismo de outros já existentes, que de certa forma mantém semelhanças com os novos. Assim, podemos relacionar as semelhanças que o *e-mail* mantém com a carta e o bilhete. Essa característica também explica a ligação do gênero com seu contexto de outros gêneros (DEVITT, 2004, p.27), pois outros similares exerceriam influências sobre o *e-mail*. Por essa razão, trataremos a seguir sobre os seus elementos caracterizadores.

2.1 Elementos Caracterizadores do Gênero

Para compreendermos o gênero como uma ação social, precisamos atentar para sua dinâmica interna. Se um dos elementos é alterado, isso repercute no gênero como um todo, pois as escolhas que fazemos quando interagimos com alguém são influenciadas pelo seu conteúdo e forma fundidos (MILLER, 2012; BAKHTIN, 1997), em outras palavras, por todos os elementos que repercutirão nas escolhas estilísticas e formais do gênero.

2.1.1 Evento deflagrador

O evento deflagrador corresponde ao estímulo que nos leva a interagir sociodiscursivamente com alguém, expressando-se por um determinado texto ou gênero

(PARÉ; SMART, 1994 apud Alves Filho, 2001, p. 40). Podemos dizer que não temos uma relação aleatória com os gêneros, pois somos impulsionados a utilizá-los segundo atitudes individuais, mas que possuem efeitos regulares em sociedade. O *e-mail* na vida real possui uma variedade regular de eventos deflagradores. Elencá-los seria uma tarefa difícil, devido sua diversidade, mas podemos ilustrar alguns como: chamada para publicação; reunião; divulgação de um produto ou serviço, dúvidas de alunos etc. Salientamos que assim como outros elementos, o evento deflagrador dependerá dos propósitos e papéis sociais dos participantes envolvidos na interação.

2.1.2 Tema

Ainda que para o senso comum o tema seja tratado como o assunto de cada texto, o tema ou conteúdo temático, conforme Bakhtin (1997 [1979]), não se restringe somente a isso. Na verdade, o tema possui valor discursivo, uma “orientação de sentido específica para com ele e os outros participantes da interação” (RODRIGUES, 2005, p.167). Isso significa dizer que carrega consigo os assuntos recorrentes falados entre pessoas por determinados gêneros. De acordo com Alves Filho (2011, p. 44-45), por possuir sentidos regulares, o tema dos gêneros é bastante previsível, e nos ajuda a criar expectativas sobre o gênero que lidamos na comunicação, sendo inclusive possível depreender os implícitos como na piada ou na sátira.

Embora reconheçamos que os sentidos dos temas possam variar enunciativamente, pois são frutos de uma estabilidade relativa (BAKHTIN, 1997[1979]), essa mudança não ocorre de maneira individual, mas coletiva. Se “os próprios gêneros ‘modulam’ a maior ou menor possibilidade de tratamento exaustivo do objeto e do sentido na interação” (RODRIGUES, 2005, p. 167), podemos compreender que a interação dependerá do repertório de gêneros de que a pessoa participa ou conhece. Em relação ao *e-mail*, o tratamento conferido ao tema, na maioria das vezes é realístico, mas dependendo dos propósitos e dos papéis sociais envolvidos pode variar. Podemos exemplificar melhor, quando enviamos ou recebemos uma mensagem piada, há nele um tratamento pejorativo, assim como na mensagem de propaganda poderá haver um tratamento fantasioso, ficcional, já o institucional poderá ser neutro etc., cada um, portanto possuindo suas tipicidades.

2.1.3 Estrutura composicional

Quando Bakhtin (1997, p. 279) define o gênero como formações enunciativas com relativa estabilidade, afasta-se de um conceito formalístico. Se analisarmos que “o enunciado

reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas”, e que nos comunicamos por gêneros, podemos inferir que a estrutura composicional dependerá de cada esfera, não sendo rígida ou estática. Ela não age sozinha no enunciado, na verdade, funde-se ao estilo e conteúdo, dando características típicas que dependerão das especificidades de cada grupo social.

Logo, a estrutura composicional tem seu aspecto formal, mas não se resume a isso, pois integra o enunciado e as escolhas estilísticas e conteudistas de seus participantes. A estrutura composicional é flexível, pois é construída por diferentes grupos que podem possuir suas particularidades, mas dentro de cada grupo a estrutura ganha formas típicas e, portanto, reconhecíveis. Vejamos o comentário que Bakhtin (1997, p.302) faz sobre a estrutura:

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações.

A estrutura composicional, conseqüentemente, passa a ser significada em contexto. O tom de voz, as escolhas linguísticas passam a ter valor durante a interação, e os envolvidos passam a ser reconhecidos por sua atitude responsiva ativa, pois interagem com as intencionalidades do enunciador. No tocante ao *e-mail*, sua estrutura não é fixa, mas apresenta estabilidade conforme o estilo do autor e principalmente para quem é dirigida a mensagem. Quando recebemos o *e-mail* de alguém que mantém conosco uma relação circunstancial, convenientemente, utilizamos traços formais da língua para que os objetivos sejam atendidos fazendo uso da estrutura: vocativo, saudação, mensagem, despedida e assinatura. Caso os participantes sejam amigos, esta regularmente possui menor monitoração ortográfica e um estilo mais informal e pessoal. Mas, isso não é uma regra geral, já que a estrutura composicional do *e-mail* é maleável, pode se diferenciar nas trocas de turno, nos participantes envolvidos e propósitos, que repercutirão nos estilos escolhidos pelo interlocutor para elaborar a mensagem.

2.1.4 Estilo

O estilo refere-se ao “uso típico de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (RODRIGUES, 2005, p.168). Embora, toda pessoa tenha seu estilo próprio, individual, o gênero carrega em si sua regularidade que pode variar dependendo do gênero e da esfera. A

esfera literária, por exemplo, apresenta uma maior manifestação estilística individual, no sentido de ser mais individualizada, pois se insere nos propósitos de seus interagentes, que fazem do gênero uma manifestação artística. Entretanto, outros gêneros já são menos maleáveis, como certidões de nascimento e os ofícios que exigem uma padronização da escrita.

A variabilidade dos gêneros do discurso decorre porque cada esfera possui suas regularidades estilísticas linguísticas ou funcionais, pois há uma relação entre o estilo, unidade temática, conteúdo, e das relações entre os participantes. Isso se justifica porque as estratificações linguísticas provenientes de esferas têm forças sociais significativas (RODRIGUES, 2005, p.168), por exemplo, a esfera jornalística e a esfera de agricultores, cada um possui seu repertório de gêneros conforme suas necessidades sociais, e nisso implica também suas escolhas estilísticas. Conforme Bakhtin (1997, p. 285), as mudanças estilísticas decorrentes da própria evolução da língua repercutem nos gêneros, e assim podemos nos reportar aos digitais, em que observamos a criatividade linguística, suas variabilidades decorrentes da evolução mediante novas formas de interação, e que em sua maioria dependem dos propósitos e dos participantes envolvidos, como no *e-mail*.

Segundo Marcuschi (2010, p.17), a “*cultura eletrônica*” conduz a uma “*nova economia da escrita*”. O uso de expressões abreviadas, siglas, uma linguagem menos preocupada com a ortografia ou com as regras normativas da gramática é comum principalmente quando estamos interagindo com familiares e amigos. Entretanto, devemos ressaltar que o estilo da escrita no *e-mail* dependerá da relação entre participantes envolvidos, da hierarquia entre eles, do evento deflagrador, dos propósitos e dos temas, pois a escrita pode passar a ser monitorada, até mesmo porque alguns provedores possuem a função rascunho e até corretor ortográfico.

2.1.5 Papeis Sociais

O processo enunciativo nunca ocorre numa lacuna social. Segundo, Bakhtin/Volochinov (1992, p. 112 apud MENEGASSI, 2011, p.170), enunciamos sempre para alguém. Na verdade, a interação envolve sempre um locutor e um interlocutor. Os papeis sociais são as funções desempenhadas pelos interlocutores dos gêneros durante o processo de escrita e leitura (ou fala e escuta). Segundo Paré e Smart (1994 apud CARVALHO, 2005, p.136), os papeis sociais, além de outros elementos, são regularizadores da escrita dos gêneros, e indicam os graus de interação entre os interlocutores, sua hierarquia, o poder que alguns podem ter ou limitações de acordo com as relações sociais (CARVALHO, 2010, p. 137). Além disso, os

papeis determinam segundo a situação social, a forma como os interlocutores agirão enunciativamente (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 114 apud MENEGASSI, 2011, p.171). Em relação ao gênero *e-mail*, os interlocutores são reais, mas mantêm posturas variadas e algumas relações são assimétricas, como entre empregador e empregado, e outras são simétricas como acontece entre amigos.

2.1.6 Propósito comunicativo

Desde que o novo movimento de estudos retóricos passou a vigorar, no início da década de 80, a visão de gêneros passou a ser, repercutidamente, compreendida por suas finalidades ou propósitos comunicativos, (ASKENHAVE; SWALES, 2001, p. 195). Todo gênero discursivo é motivado por um ou mais propósitos. Em consonância com a teoria retórica de gêneros, Swales (1990, p. 58, apud Pires, 2012, p.47) prima sobre a importância dos propósitos comunicativos para a recorrência dos gêneros:

Uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos comunicativos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. [...] Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público alvo.

Logo, o propósito comunicativo norteia não só o gênero, mas todos os seus elementos, inclusive o conteúdo e o estilo, (BIASI-RODRIGUES, 2007, p.730) direcionando, assim, a ação retórica. Podemos definir os propósitos de um gênero como as finalidades ou as motivações sociais que fazem com que um grupo de pessoas utilize certas tipificações sociodiscursivas em determinadas situações (ALVES FILHO, 2011, p. 34). E como toda motivação é situada no gênero, temos que “os gêneros seriam o elo entre as intenções privadas e as exigências sociais” (PIRES, 2012, p.50).

É necessário esclarecer que os propósitos poderão ter um enfoque diferente, se analisarmos os papéis desempenhados pelos atores. Segundo Alves Filho (2011, p. 35), existem duas perspectivas em que propósitos ocorrem: do ponto de vista de quem os elabora, seu locutor ou daquele que os observa ou lê. No gênero *e-mail*, podemos observar esses diferentes propósitos, pois diariamente recebemos convites, propagandas, *e-mail* de amigos, etc. Ademais, para Bathia (1993, 1997 apud Bezerra, 2009, p.466), quando utilizamos um gênero, incorporamos propósitos específicos ou “intenções particulares” que podem ser tanto de produtores quanto controladores de sua produção e circulação. Nessa perspectiva, pode haver

propósitos implícitos ou secundários que estimulem um gênero agir diferenciadamente em determinada esfera, principalmente, quando aquele se encontra em outro suporte ou em outros gêneros.

2.1.7 Contextos de situação, cultura e outros gêneros

Devitt (2004, p.25), ecoando a concepção de gêneros realizada por Miller (2012) e a ampliando, considera que existem três tipos interligados de contextos: o de situação, o de cultura, e de outros gêneros. A situação estimulada por um motivo é essencial para a interpretação do gênero, pois quando tipificada estabelece formas convencionais, que regulam outras necessidades. Essa regularidade se deve porque ao participarmos de uma situação de interação, baseamo-nos em situações análogas por determinados gêneros, pois, ativamos nossos estoques de conhecimentos dos tipos de situações que já vivenciamos e sabemos agir retoricamente em sociedade, embora saibamos que novas podem surgir pela própria fluidez de nossas interatividades sociais.

A cultura é justificada por envolver um compartilhamento de contextos materiais e comportamentais, embebidos por crenças, valores e ideologias de determinadas esferas sociais, logo, passa a definir como agir em determinados contextos de situações, mediante os propósitos e os atores envolvidos. O contexto cultural justifica o porquê de alguns gêneros agirem daquela forma em esferas específicas.

“Ninguém escreve ou lê num vácuo”, há nesse íterim, um contexto de gêneros existentes, similares ou prévios que exercem influências uns sobre os outros (DEVITT, 2004, p.27). Isso explica a própria evolução que ocorrem nos gêneros, pois, conforme Alves Filho (2011, p. 56), quando os visualizamos em situações reais, percebemos que “respondem uns aos outros, complementam-se, rivalizam entre si ou servem como referência para o surgimento de novos gêneros.” Para Devitt, portanto, os gêneros são interligados em três contextos, de maneira que todos incorporam-se dinamicamente, embora reconheça que exista um nivelamento entre eles. Nesse sentido, consideramos que o *e-mail* funciona nessa interligação contextual entre situação, cultura e outros gêneros que refletirão na sua produção.

3. Livro didático: um gênero do discursivo

Seguimos o entendimento de Bakhtin (2003, p. 281) sobre o quanto os gêneros evoluem. De acordo com o autor, os gêneros primários como o diálogo seriam as primeiras

regularizações que estabelecemos discursivamente. Mas, esses gêneros podem se transformar e adquirir características particulares dentro de outros gêneros, seus secundários. O telefonema e o *e-mail* seriam exemplos. Igualmente, apoiamo-nos no raciocínio apresentado por Todorov (1980, p. 264 apud Buzen, 2008, p. 7) em que defende que “um gênero surge de outros gêneros, um gênero é sempre a transformação de um ou vários gêneros antigos por inversão, por deslocamento, por combinação”.

Concordamos também com Devitt (2004, p.27) ao afirmar que os gêneros exercem influências entre si, pois carregam traços de outros. Por essa razão, acreditamos que o livro didático (doravante LD) seja um gênero do discurso, pois constrói-se enunciativamente a partir das escolhas de seu interlocutor, autor do livro, direcionando-se aos interlocutores, alunos e professores. Buzen (2008, p. 7) explica melhor como a inserção de outros gêneros no LD não o transforma em um suporte:

Assim, quando os autores e editores do LDP [livro didático de português] selecionam/negociam determinados objetos de ensino e elaboram um livro didático, com capítulos e/ou unidades didáticas (organizados por seções didáticas regulares, pois tem uma inter-relação com a proposta pedagógica), eles estão produzindo um enunciado relativamente estável, cuja função social é de (re)apresentar, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de reconhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem.

Espelhados por essa visão, compreendemos que as coleções didáticas analisadas são gêneros discursivos e que estas trazem influências para os gêneros inseridos propostos nas atividades. Sabemos que os propósitos do autor do livro perpassam por instruções e regimentos, os quais selecionam os melhores qualificados de acordo com seus parâmetros, e manuais como PCN¹, OCEM², e guias do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e isso reflete na construção do gênero LD e sua estabilidade. Nesse sentido, as obras analisadas por esse artigo foram avaliadas pelo PNLD (2012-2014), que conforme o seu edital PNLD (2012, p.25), tiveram como critérios em relação ao gênero:

- (2) contempla variedade de tipos e gêneros de texto, de linguagens verbal e não-verbal, de variações linguísticas, caracterizadoras de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional;
- (3) seleciona textos autênticos e originais, oriundos de diferentes suportes e espaços sociais de circulação das comunidades que se manifestam na língua estrangeira;
- (10) propõe atividades de produção escrita como processo de interação, que exige a definição de parâmetros comunicativos, bem como o entendimento de que a

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

² Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de texto, e deve estar submetida a constante processo de reelaboração.

Interessa-nos saber de que maneira as coleções analisadas propõem a utilização do gênero *e-mail*. Teriam essas um enfoque linguístico, ou seja, focalizado nas “estruturas léxico-gramaticais e retórica dos propósitos comunicativos”, de modo que o aluno pudesse perceber as formas mediante as situações e os propósitos do gênero, ou por um enfoque retórico, focalizado mais no contexto situacional, nos propósitos comunicativos, nas funções dos gêneros, e em atitudes, crenças e valores? (FLOWERDEWB, 2002, p. 91-92 apud ALVES FILHO, 2011, p. 67).

4. Metodologia

Fundamentamo-nos na concepção de gêneros segundo Bakhtin (1997), em que observamos o LD como um conjunto de enunciados relativamente estáveis. Assim, propomos, nesse artigo, compreender como são delineadas as atividades de escrita do gênero *e-mail* em duas coleções didáticas. Para isso, resolvemos fazer uma análise contrastiva entre o *e-mail* inserido em nossas práticas comunicativas reais, e as simulações de escrita de *e-mail* pelos livros, baseando-nos na prerrogativa de que o ensino de gêneros deva refletir as funções sociais regulares de nossas interações (MILLER, 2012).

Diante disso, voltamos o nosso olhar para as seguintes categorias de análise: evento deflagrador (ALVES FILHO, 2011), objetivando descobrir quais os estímulos que as atividades de escrita impulsionam o aluno para a elaboração do *e-mail*; tema, estrutura composicional e estilo (BAKHTIN, 1997), buscando compreender sob que temáticas, estruturas e estilos as atividades planejam a elaboração do *e-mail*; papéis sociais, analisando o grau interativo entre os interlocutores, bem como os propósitos comunicativos, objetivando compreender as finalidades em fazer com que o aluno produza o *e-mail* (SWALES, 1990).

Os nossos *corpora* constituem-se de sete atividades de escrita do gênero *e-mail*, assim distribuídos: três, na coleção *On Stage*, e quatro, na coleção *English for All*. A escolha desse *corpus* justifica-se por serem uma das primeiras coleções aprovadas destinadas ao ensino público, segundo os critérios do PNLD (2012-2014). Consonante, Araújo (2012, p. 146) acredita que o LD de língua inglesa tem ostentado um valioso papel para o contexto educacional, sobretudo para o Ensino Médio:

Esse material didático assume um papel de sujeito ‘ativo’ que conduz o professor a selecionar o conteúdo de forma linear e sequencial, definindo,

também, a maneira de o professor desenvolver as atividades didáticas e a metodologia de ensino. O livro didático, então, assume por vezes o lugar do professor, constituindo-se referência organizadora do currículo escolar, além de anular a ‘voz’ do professor.

Portanto, destaca-se a necessidade de compreender como o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa norteia-se pelos livros, refletindo se as mesmas baseiam-se nas funções comunicativas reais e nas teorias contemporâneas de gêneros. Para facilitar a discussão dos dados, resolvemos enumerar cada atividade de escrita de *e-mail*: de 1 a 3 para a coleção *On Stage* e de 4 a 7 para coleção *English for All*.

5. Análises

Sabendo que o *e-mail* possui regularidades mediante os usos sociais que fazemos do mesmo na Internet. Realizamos uma análise comparativa entre o gênero *e-mail* da vida real, e o gênero *e-mail* no LD, motivados pela necessidade de compreender como esse gênero digital possa sofrer influências ao ser materializado num gênero impresso. Contemplando o LD como um gênero, Bakhtin/Volochinov (1997, p. 123 apud SOUZA; VIANA, 2011, p.5) comentam sobre o mesmo:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio como as de outros autores[...]

Verificamos claramente a categorização do livro como um gênero complexo para Bakhtin/Volochinov (1997), e isto é tanto verdade, quando percebemos que o “manuais dos professores” (guias dos livros que dedicam a comentar sobre como se desvelam as obras, bem como a dar orientações aos professores) evocam a construção de seus enunciados relativamente estáveis, mediante suas escolhas na elaboração dos livros. Logo, os dois manuais amparam-se nos documentos oficiais norteadores, e apresentam que a abordagem da língua ocorre pela integração das quatro habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) de maneira sociointeracional, baseando-se nos usos sociais que fazemos dos mesmos. Ademais, expõem que as atividades refletem os acontecimentos contemporâneos e temas reais que propiciem a cidadania do aluno (MARQUES, 2010; AUN; MORAIS; SANSANOVICZ, 2010). Nessa perspectiva, cada

unidade desdobra-se sobre um tema que repercutirá em todos os textos que englobam a mesma. Algumas outras considerações relacionadas aos manuais, discutiremos nas análises propriamente ditas.

5.1 Evento deflagrador

A identificação do evento deflagrador é profícua para uma abordagem de línguas em sala de aula que objetiva simular as situações reais em que os gêneros são produzidos para determinadas ações estabelecidas em sociedade. Conforme Alves Filho (2011, p.40), esse pode “indicar claramente o ponto de partida para a escrita de um texto”. No trabalho com gêneros em sala de aula, deve-se observar seus usos sociais, para que não ocorra que o evento destoe da realidade do gênero na vida social. Nesse sentido, vejamos as regularidades nas duas coleções:

Quadro 1: Regularidades sobre o evento deflagrador.

LD “On stage”	LD “English for all”
Atividade 1: A necessidade de responder uma mensagem para uma amiga que pede ajuda numa pesquisa escolar sobre Santos Dummont;	Atividade 4: Novidade sobre a hospedagem de um amigo estrangeiro na sua casa;
Atividade 2: A necessidade de responder o <i>e-mail</i> de uma amiga na sua pesquisa de geografia;	Atividade 5: Sugestão de uma pauta sobre um atleta;
Atividade 3: A necessidade de responder uma amiga e ajudá-la em sua pesquisa sobre uma frase célebre de Einstein	Atividade 6: Convite para um amigo que está de férias ;
	Atividade 7: Convite para uma festa;

5.1.1 Evento deflagradores e a temática das unidades didáticas

Analisando os eventos deflagradores das atividades 1,2 e3 percebemos que buscam envolver a interdisciplinaridade em todas as atividades, e isso foi ressaltado em seu manual (MARQUES,2010, p.4). Nesse sentido, constatamos que o evento deflagrador para o gênero *e-mail* é comum a todas as atividades de produção do mesmo: necessidade de responder uma mensagem para uma amiga na sua pesquisa escolar. É um evento recorrente para a coleção, e factível na vida real, mas não tão comum para ocorrer em três atividades o mesmo evento, pois normalmente recebemos mensagens variadas com eventos que deflagram diferentemente nas mensagens eletrônicas, como: chamada para publicação; reunião; divulgação de um produto ou serviço, dúvidas de alunos etc. Nesse sentido, o evento deflagrador foi impulsionado a temática de cada unidade, assim como nas atividades 4, 5, 6 e 7 (coleção *English for All*) contudo, nessas últimas percebemos que apresentaram uma diversificação de eventos deflagradores. Segundo

Dell’Isola (2007, p.13 apud Aguiar, 2012, p. 40), “a decisão de se trabalhar com os gêneros exige preparo e merece cuidado para não se cristalizar a ideia de que cada gênero tem uma forma fixa, imutável e circula em um único domínio discursivo”, portanto, consideramos que as atividades 4 a 7 contemplam a diversidade como na prática cotidiana do *e-mail*.

5.2 Tema

O tema refere-se a algo que predizemos quando nos deparamos com um gênero devido a seus sentidos regulares e valor discursivo em gêneros específicos, cf. Bakhtin (2003 [1979]). Assim, na abordagem de línguas em sala de aula, é proeminente que as atividades de leitura e escrita espelhem-se em situações reais, pois os alunos, mediante seus repertórios, podem ativar seus esquemas relacionados ao gênero específico e utilizar apropriadamente a língua, fazendo escolhas estilísticas (ALVES FILHO, 2011 p. 45).

O *e-mail* possui uma infinidade de temas, regularmente reconhecíveis pelas esferas que os utilizam, como saudades, boas novas, convites, lançamento de produtos, reclamações, novidades, dentre muitos outros. No tocante aos tratamentos dedicados aos *e-mails*, estes são, em geral, mais realísticos, no entanto, os *e-mails* analisados nessa pesquisa são didatizados, então em sua maioria apresentam temas fictícios, mas que relacionam uma atividade social cotidiana. Em relação ao tema e seu tratamento conferido, constatamos nas duas coleções:

Quadro 2: Regularidades sobre o conteúdo temático e tratamento conferido ao tema.

	Tema	Tratamento conferido ao tema
Atividade 1	pedido de ajuda em pesquisa escolar	ficcional; científico
Atividade 2	pedido de ajuda em pesquisa escolar	ficcional; científico
Atividade 3	pedido de ajuda em pesquisa escolar	ficcional; científico
Atividade 4	novidade entre amigos	ficcional; factual;
Atividade 5	sugestão em estação de TV	ficcional; factual; melhorativo
Atividade 6	convite de férias	ficcional; factual;
Atividade 7	convite para uma festa	ficcional; factual;

5.2.1 Temas e a temática das unidades didáticas

A regularidade dos temas nas atividades 1, 2 e 3 reflete as temáticas interdisciplinares da unidade, entretanto, consideramos que um só tema para três atividades de escrita do *e-mail* enrijece sua ação criativa, pois enquanto gênero digital, o *e-mail* caracteriza-se “como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (MARCUSCHI, 2010, p.19), que podem variar em temas, dentre outros. Em referência ao tema das atividades 4, 5 e 6, percebemos que as atividades também refletem os temas abordados nas unidades do livro, mas houve a preocupação do autor em diversificar papéis sociais e eventos deflagradores em algumas atividades, o que é engrandecedor e espelha o *e-mail* na vida real.

5.2.2 Tratamentos temáticos, simulações e finalidades didáticas

Como todas as propostas de escrita do *e-mail* são na verdade simulações, os tratamentos temáticos refletem a ficcionalidade (eventos que simulam as ações cotidianas reais), afinal, os alunos deverão imaginar o contexto de situação, mergulhar em papéis para agir discursivamente. Essa é uma tipicidade dos gêneros escolares e didáticos. Contudo, nas atividades 1, 2 e 3, elas desvelam-se pela cientificidade (por seu caráter de pesquisa escolar), em que o aluno deve ajudar o colega na pesquisa, enquanto que, na maioria das atividades (4, 5, 6 e 7), as atividades são factuais aos usos do *e-mail* na vida social. Ressaltamos que os tratamentos conferidos ao tema, embora sejam diversificados em sua maioria, todos estão relacionados ao tema de cada unidade, e essa maioria prevalece numa única coleção.

5.3 Papéis Sociais

Os papéis sociais indicam a maneira como os interlocutores se portam na interação por determinados gêneros. Conforme Paré e Smart (1994, p.149 apud Carvalho, 2005, p.136), “as características dos papéis sociais delineiam o que pode ser dito, feito ou não por cada indivíduo”. Nesse sentido, os papéis sociais indicam escolhas estilísticas e intencionalidades. Nas atividades de escrita de *e-mail* no LD, encontramos os seguintes papéis:

Quadro 3: Regularidades sobre os papéis sociais

	Papel Social	Tipo de Interação
Atividade 1	amigos (brasileiro e francês)	interlocutores fabricados
Atividade 2	amigos (brasileiro e francês)	interlocutores fabricados

Atividade 3	amigos (-)	interlocutores fabricados
Atividade 4	telespectador e estação de TV (-)	interlocutores fabricados
Atividade 5	amigos (americano e americano)	interlocutores fabricados
Atividade 6	amigos (-)	interlocutores fabricados
Atividade 7	amigos (brasileiro e estrangeiro)	interlocutores fabricados

5.3.1 Interlocutores fabricados e interlocutores reais

Na maioria das atividades, os papéis sociais são entre amigos, portanto, os interlocutores reais, alunos, interagem como fabricados, simulando essa interação. Entretanto, devemos esclarecer que na interação entre amigos, a relação normalmente é simétrica. Como os *e-mails* produzidos não serão lidos pelos amigos (interlocutores fabricados), mas por seus professores (interlocutores reais), a tendência é que a interação entre os interlocutores reais seja assimétrica, pois aos escreverem, os alunos interagirão com seus professores, avaliadores de sua escrita. Brito (1997 apud Menegassi, 2011, p.170) reconhece essa dificuldade da escola em criar situações realísticas, e aponta como problema a forte presença do interlocutor professor, que impossibilita do aluno fazer escolhas linguísticas baseadas em seu destinatário fabricado. A interação entre amigos há pouca monitoração da escrita, assim, pensamos que o ideal seria que nas práticas simuladas da escrita do *e-mail*, os livros propusessem trocas de mensagem entre alunos sem a preocupação na correção do mesmo.

5.3.2 Interação entre diferentes nacionalidades

Na maioria das atividades (1,2, 5 e 7) a relação de amizade construída decorre entre nacionalidades diferentes, como brasileiros, franceses e americanos. Essa recorrência envolve os aspectos reais de utilização da língua, pois o inglês como língua estrangeira é utilizado internacionalmente pela maioria das pessoas. Portanto, utilizar a língua com interlocutores fabricados estrangeiros baseia-se numa função comunicativa real nos *e-mails*.

5.4 Propósitos comunicativos

Os propósitos comunicativos são as finalidades que os interlocutores possuem para agir discursivamente por um gênero (SWALES, 1990). Cada gênero possui suas regularidades

de propósitos. O *e-mail*, por exemplo, possui multipropósitos que se tipificam conforme as necessidades, o contexto e os papéis sociais dos envolvidos na comunicação. Vejamos as regularidades sobre os propósitos comunicativos nas atividades:

Quadro 4: Regularidades sobre os propósitos comunicativos

	Propósito didático / real	Propósito didático	Propósito real
Ativ. 1	ajudar o amigo, fazendo uma pesquisa escolar sobre Santos Dummont	usar a estrutura linguística e temática da unidade	
Ativ. 2	ajudar o amigo, fazendo uma pesquisa escolar sobre o Brasil e os países vizinhos	usar a estrutura linguística e temática da unidade (implícito)	
Ativ. 3	ajudar o amigo, fazendo uma pesquisa escolar sobre Einstein	escrever sobre o tema da unidade	
Ativ. 4		usar a estrutura linguística e temática da unidade (implícito)	contar uma novidade para o amigo
Ativ. 5		usar a estrutura linguística e temática da unidade	sugerir um artigo esportivo sobre seu atleta favorito
Ativ.6		usar a estrutura linguística e temática da unidade (implícito)	convidar o amigo para passar as férias
Ativ.7			convidar o amigo para uma festa

5.4.1 Propósitos comunicativos e os conteúdos didáticos

Percebemos que todas as atividades recorrem na utilização da temática da unidade, e na maioria delas (exceto atividade 3) exploram também a estrutura linguística. Evidenciamos que esse propósito da atividade é forçosamente didático, mas que em algumas atividades não chocam com os propósitos reais, por exemplo, na atividade 7, o propósito de escrever o *e-mail* para um amigo dar-se pelo convite de férias, de modo que o aluno possa usar a estrutura linguística da unidade. Esse propósito baseia-se no real uso que fazemos desse gênero. Envolve-se assim um enfoque retórico e linguístico. Entretanto, na maioria das atividades percebemos que há um descompasso entre os propósitos (linguístico e real). Conforme Alves Filho (2011, p. 36), muitos gêneros do LD possuem foco gramatical, e não nas funções do gênero. Analisando as atividades 1,2,3,5 e 6, constatamos que essa finalidade gramatical ainda é recorrente nos LDs. Vejamos um exemplo:

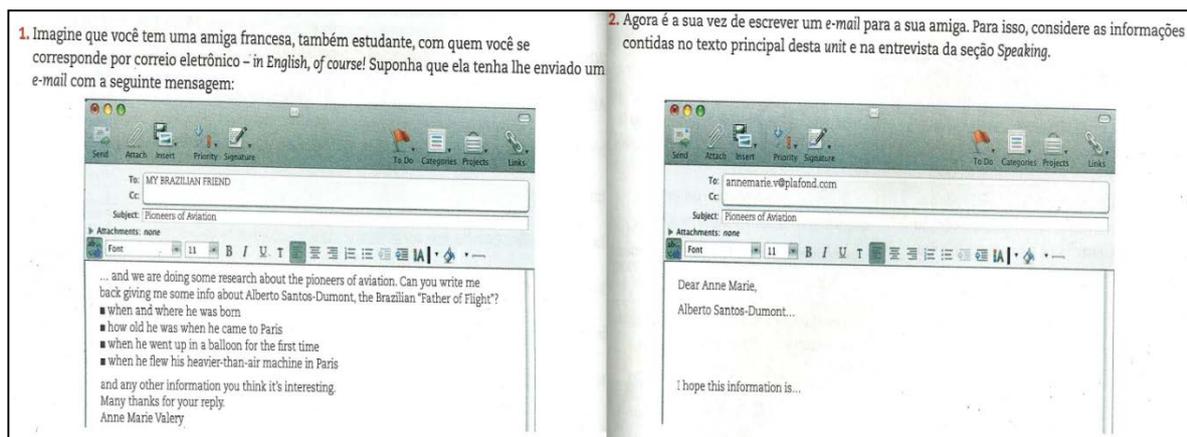
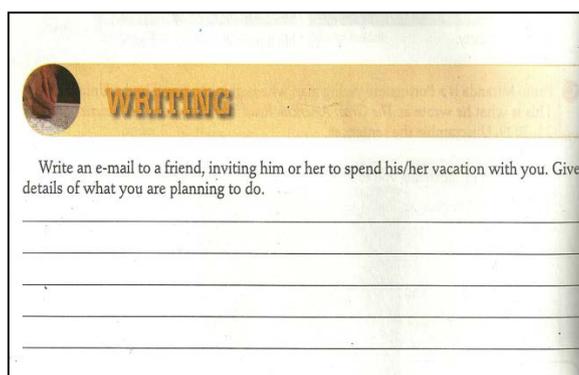


Fig. 1 Atividade 1. Fonte: Marques (2010a, p.76).

A atividade propõe que o aluno ajude a amiga francesa em sua pesquisa escolar sobre Santos Dumont. No corpo de sua mensagem, há direcionamentos gramaticais (*when and where he was born; how old he was when he came to Paris;*) para que o aluno utilize o tempo passado na resposta do e-mail. Percebemos que o gênero mais adequado para essas finalidades seria a biografia e não o e-mail, pois o aluno deveria, na verdade, fazer uma descrição sobre a vida de Dumont, logo, consideramos que as propostas dessas atividades são didáticas, e a maioria não se fundamenta nas funcionalidades retóricas do e-mail na vida social.

5.4.2 Propósitos implícitos, papéis e estilos

Verificamos que nas atividades a maioria dos propósitos linguísticos, na verdade, são mascarados no interior das mensagens (atividades 1, 2 e 3) ou através de palpites como o aluno deveria escrever (atividades 4, 5 e 6). Vejamos um exemplo:

Fig.2 atividade 6. Fonte: Aun, Morais e Sansanovicz (2010^a, p. 108).

Nessa atividade, observamos claramente que o propósito está subtendido, e que na verdade, a atividade sugere que o aluno fale sobre o que fará nas férias, intencionando que o mesmo utilize o tempo futuro em inglês. É um propósito do LD fazer com o aluno se aproprie das estruturas de acordo com o contexto, baseados na abordagem sociointeracional. Mas, devemos salientar que numa situação real não nos preocuparíamos com a escrita naquele meio, principalmente quando os interagentes são amigos. Apenas duas atividades (2 e 3) pediram que os alunos observassem os recursos estilísticos típicos do *e-mail*, como carinhas e abreviações, portanto, não é um propósito regular que as atividades de escrita do *e-mail* no LD reflitam sobre a variedade linguística dos gêneros digitais.

5.5 Estilos

O estilo do gênero corresponde às regularidades linguísticas, lexicais, gramaticais que o mesmo apresenta. Segundo Bakhtin (1997, p.284), o estilo está intimamente ligado ao enunciado, e então ao gênero do discurso. Por isso o autor defende, e tantos outros, que a abordagem da língua deve ser situada nos contextos de utilização da mesma, percebendo as formas linguísticas mediante os usos sociais que fazemos.

As escolhas estilísticas do gênero *e-mail* variam de acordo com os interlocutores, por exemplo, em um *e-mail* recebido de um advogado, notamos que se regularizam por um estilo mais impessoal e com uma linguagem mais rebuscada, em outra situação, quando recebemos um *e-mail* de um irmão, poderá haver uma linguagem bem mais direta e recheada de coloquialismos.

5.5.1 Escolhas estilísticas e propósitos didáticos

É uma tendência nos *e-mails* de amigos a utilização de expressões, abreviações e gírias devido pouco monitorarem sua escrita. Todavia, verificamos que nas atividades analisadas os estilos são majoritariamente determinados pelos propósitos didáticos, e isso entra em conflito com os papéis sociais dos interlocutores fabricados: amigos. Destarte, a regularidade se dá numa variante que destoa daquela em que normalmente amigos se comunicam, pois, geralmente, utilizamos a linguagem menos monitorada nas mensagens pessoais, e as atividades evidenciam o conteúdo linguístico específico de cada unidade. Observemos um exemplo:

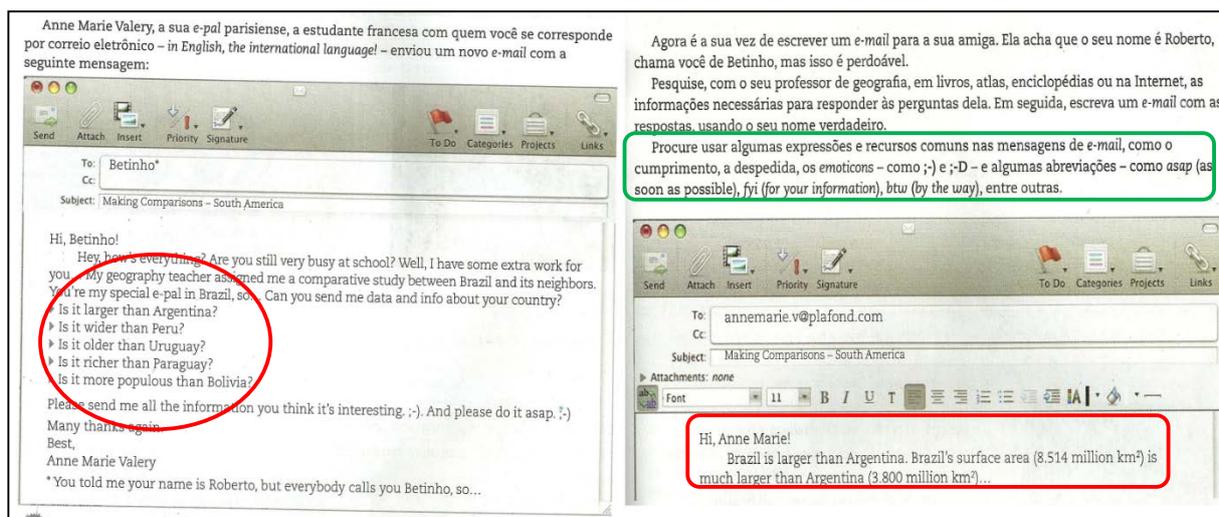


Fig.3 Atividade 2. Fonte: Marques (2010b, p.18).

Percebemos nessa atividade que as escolhas estilísticas são regidas pelos conteúdos linguísticos trabalhados na unidade. Em relação à variedade linguística da mensagem eletrônica, constatamos que as atividades 2 e 3 sugerem que os alunos possam se apropriar das mesmas, entretanto isso não foi percebido nas outras atividades, sendo assim, não é recorrente nas atividades a preocupação com essa variedade da língua regular na vida real entre contatos pessoais próximos, como amigos. Devemos ressaltar que na elaboração de um *e-mail*, dependendo dos interlocutores, não nos preocupamos de forma alguma com a escrita, assim é a língua em situação social, temos a competência em adequar nossas variantes para determinados interlocutores.

5.6 Estrutura composicional

A estrutura composicional refere-se as formas reconhecíveis dos gêneros envolvidos por suas características estilísticas e conteudistas que são tipificadas de acordo com as especificidades de cada esfera (BAKHTIN,1997, p. 279). Embora o *e-mail* possua sua regularidade, sua estrutura é bastante variável. Em *e-mails* mais formais é possível encontrar uma saudação, vocativo, corpo da mensagem, despedida e assinatura, mas na interação contínua, pode haver outras variedades. Independente dos participantes, os textos possuem dimensões e tipos textuais variados, podem ter diferentes gêneros intercalados como as piadas,

fábulas, petições, notas fiscais eletrônicas, etc., tudo isso dependendo dos demais elementos que o regularizam.

5.6.1 Apropriação da estrutura composicional

Observamos que as atividades 1, 2 e 3 buscam fazer sempre com que os alunos respondam a uma mensagem já presente nas mesmas. Isso conduz a apropriação da estrutura composicional do *e-mail* pelos alunos, de forma que percebam que o *e-mail*, na verdade, trata-se de uma escrita dialógica:

Susan enviou a Michael um e-mail com um pedido um tanto inusitado. Como os dois são meus amigos, ela sabe que o rapaz não vai se sentir explorado – na verdade, ele sempre recebe com alegria qualquer oportunidade de ajudar a divulgar assuntos relacionados à ciência, uma de suas grandes paixões.

Imagine que você é o Michael: faça uma pesquisa nos textos e billboards desta Unit (p. 54, 55, 57, 58, 60, 61 e 62) e em outras fontes na internet. Em seguida, escreva um e-mail respondendo à mensagem de Susan.

Oriente os alunos a observarem as características de um e-mail em tom informal (o uso de *Hi* para cumprimentar, *please write soon* para pedir resposta, de *Best* para se despedir), comparando a mensagem de Susan com a de Estela (Unit 1, Writing, page 20).

O draft (rascunho) abaixo pode inspirar você a escrever a resposta para Susan:

Hi Michael,
I'm writing because I know you love mathematics, physics, and of course you are a big fan of Albert Einstein.
Well, we're doing a Project at school about... yes, your hero... Albert Einstein!
I know a little about the great man, but of course not as much as you. Mr. Parker, our physics teacher, asked us to choose one of Einstein's quotations (Mr Parker said that are dozens of them) and write a few words about its message. It would be great if you could help me. No, I'm not a lazy girl, don't say that! It's just that I completely trust you when the subject is science.
Many thanks, please write soon.
Best,
Susan

Hi Susan,
No problem. I'll be glad to help you.
You're right. There are dozens of Einstein's quotations and it's difficult... My favorite one is... because...
I also like this one: ...
I believe.../ In my opinion...
Best,
Michael

Fig. 4 Atividade 3. Fonte: Marques (2010c, p.64).

Essas atividades trazem o layout usual, de forma que o aluno possa simular como esse gênero acontece na virtualidade. Notamos ainda que nas mensagens a saudação inicial é a mesma para todos: “*Hi!*”, e os cumprimentos finais são os mesmos: “*Best,*”. Esses termos são regulares, mas como o livro propõe que os alunos aprendam a interagir em inglês, seria importante que houvesse uma variação entre essas formas de tratamento, pois não são as únicas que utilizamos nos *e-mails*.

Porém, essa representatividade é pequena e ocorre em apenas em uma coleção didática. Nas demais atividades (4,5,6 e 7) não há a apropriação da estrutura composicional. Nessas atividades, as mensagens são partidas inicialmente sempre do interlocutor aluno e o layout só é apresentado na atividade 4, nas demais apenas apresentam linhas que mais parecem a folha pautada do caderno do aluno ou uma folha de redação. Acreditamos que o layout seja

importante para que o aluno possa simular essa interação mesmo que seja no livro, mas isso não é um fator agravante para que comprometa o *e-mail* enquanto sua função social. Verificamos que algumas composições já iniciam o corpo da mensagem diretamente:

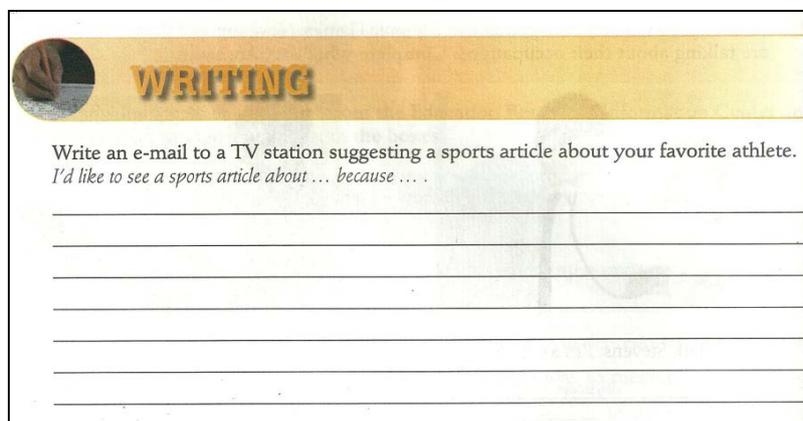


Fig.5 atividade 4. Fonte: Aun, Morais e Sansanovicz (2010a, p. 76).

Sabemos que isso pode ocorrer no *e-mail*, pois, dependendo dos atores e do envolvimento dos mesmos, eles podem ser diretos, contudo não é comum, principalmente iniciar o texto abruptamente como: “*I'd like to see a sports article about...because...*”, geralmente somos diretos quando já tivemos algumas trocas de mensagem sobre o mesmo assunto. Portanto, consideramos que essa prática não se regulariza aos *e-mails*.

6. Considerações finais

Submersos no virtual, em que o tempo e o espaço são ressignificados, as interações comunicativas vêm contraindo novas formas sociais de interação mediante suas especificidades. Gêneros como o *e-mail*, complexos, fluidos e evoluídos de outros, tem nos proporcionados variações criativas da língua, sobretudo na escrita (CRYSTAL, 2006).

Concordamos com Schneuwly e Dolz (2004 apud AGUIAR, 2012, p.38) que os gêneros são essenciais para o ensino de produção escrita, deste modo, acreditamos que a esfera escolar necessita repercutir essas novas escritas contemporâneas, não se limitando a simulação de práticas orais e escritas do universo concreto (fora da *web*), mas também do universo digital. O livro didático, instrumento que norteia o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, deve acompanhar essa efervescência, não só possibilitando o reconhecimento dos suportes, mas dos usos sociais que fazemos desses gêneros, dos papéis sociais que desenvolvemos etc. Nessa perspectiva, concordamos com Alves Filho (2011, p. 29):

Poderíamos dizer, então, que conhecer apropriadamente um gênero implica também saber escolher qual conteúdo é apropriado, adequado e se ajusta a determinados propósitos comunicativos e em qual forma textual ele pode ser expresso de modo a se obter o sucesso desejado na ação comunicativa.

No presente artigo, analisamos as atividades de escrita do gênero *e-mail* em livros didáticos. Reconhecendo que esses, na verdade, são gêneros do discurso, e como tal possuem uma função social que é didatizar sequencialmente a aprendizagem de línguas, constatamos que essa função construída enunciativamente pelos seus autores repercutirá nos gêneros listados nos livros. Algumas tendências previsíveis, nesse sentido, foram percebidas, pois os propósitos das atividades se regularizam em aspectos linguísticos e temáticos de cada unidade didática, refletindo sobremaneira nos estilos dos gêneros a serem produzidos pelos alunos e nos papéis sociais dos interlocutores fabricados, que em sua maioria eram amigos estrangeiros.

A própria conjuntura escolar, e os papéis sociais desempenhados historicamente por professores e alunos, muitas vezes, não favorece uma escrita em que simule situações reais, pois a leitura do *e-mail*, não é exercida pelos interlocutores fabricados, mas por professores, que possuem tradicionalmente o papel de corrigir e avaliar. Logo, comprovamos que os livros didáticos embora já reflitam sobre os gêneros digitais, como o *e-mail*, ainda pouco espelham sobre as variedades linguísticas permitidas pelos usos síncronos e assíncronos da escrita digital, principalmente quando seus interlocutores são próximos e íntimos. Nisto, o gênero *e-mail*, nas atividades, revelam enfoques linguísticos enrijecidos às sequências didáticas e a escolha do mesmo não se baseia em sua função social, pois os eventos deflagradores, temas, propósitos, papéis e estilos conflitam-se, e não se regularizam, em sua maioria, no uso cotidiano que fazemos do *e-mail*. Mas, infelizmente, essa tendência não é o esperado, conforme as OCEM (2006, p.36):

Pode-se pensar na proposição de sequências didáticas que envolvam agrupamentos de textos, baseados em recortes relativos a: temas neles abordados; mídias e suportes em que circulam; domínios ou esferas de atividades de que emergem; seu espaço e/ou tempo de produção; tipos ou sequências textuais que os configuram; gêneros discursivos que neles se encontram em jogo e funções sociocomunicativas desses gêneros; práticas de linguagem em que se encontram e comunidades que os produzem.

Claramente, o livro didático deve propiciar o desenvolvimento pleno das habilidades integradas do aluno, principalmente em língua inglesa por se tratar de uma língua não materna, portanto, seu sequenciamento gradual linguístico deve ser contextualizado às práticas reais de utilização da língua seguindo os pressupostos sociointeracionais. Concordamos com Alves

Filho (2011, p.67) quando diz que o ideal seria que a abordagem pudesse privilegiar os dois enfoques (linguístico e retórico) “quando elas se mostrarem adequadas aos seus propósitos pedagógicos”. Verificamos que poucas atividades puderam contemplar esses dois enfoques, na verdade, a maioria revela uma maior preocupação com o enfoque gramatical, cuja relação, muitas vezes, destoa da função comunicativa de um propósito.

Se os livros didáticos buscam fazer o uso das funções comunicativas de nossas interações contemporâneas norteados pelo ensino de gêneros do discurso, há de se preocuparem em refletir também sobre as outras variações que não seja a elitista. Dessa forma, a construção do gênero deve ser pensada em como articular todos os elementos que regularizam o gênero. Acreditamos e esperamos que os livros possam ser instrumentos de mediação que valorizem todas as formas letradas, variações estilísticas, buscando nos gêneros as funções regulares que utilizamos na vida real, pois pensamos que ao serem avaliados segundo critérios que busquem a melhor formação para os alunos, o livro de certa maneira conduz a formação contínua dos professores, trazendo-os a reflexão de que o gênero deva ser percebido em sua natureza sociorretórica.

Referências bibliográficas

AGUIAR, A. A. S. Gêneros textuais e produção de texto em inglês. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R.L.P. (orgs.) **Gêneros textuais: Teorias e práticas de ensino em LE**. Campinas: Mercado de letras, 2012.

ALVES FILHO, F. **Gêneros Jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, M. de S. Gêneros textuais e atividades de compreensão leitora: o que mostra o livro didático de inglês do ensino médio? In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R.L.P. (orgs.) **Gêneros textuais: Teorias e práticas de ensino em LE**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. Oxford: **Applied Linguistics Journals**, 2001, p.195-212. Disponível na web: doi:10.1093/applin/22.2.195. Acesso em: 31 de julho de 2013. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1093/applin/22.2.195>

AUN, E.; MORAES, M. C. P. de; SANSANOVICZ, N. B. v.1,2 e 3. **English for all**. São Paulo: Saraiva, 2010.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONÍSIO, A. P; HOFFNAGEL, J. C. (orgs.) Tradução: Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 3ed., 2009.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEZERRA, B. G. **Gêneros introdutórios em ambiente virtual**: uma (re) análise dos propósitos comunicativos. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 9, p. 463-487, 2009.

BIASI-RODRIGUES, B. O papel do propósito comunicativo na análise de gêneros: diferentes versões. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 4, 2007, Tubarão. **Anais**. Tubarão: UNISUL, 2007. Disponível em <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/28.pdf>> Acesso em: 31 de julho de 2013.

BUNZEN, C. O livro didático de português como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: **Anais do I Simpósio sobre o livro didático de Língua materna e estrangeira- I SILID**. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. **PNLD 2012**. Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático 2012. Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>. Acesso em: 30 de julho de 2013.

CARVALHO, G. “Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação”. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. Parábola, São Paulo, 2005.

CRYSTAL, D. **Language and the Internet**. New York: Cambridge University Press, 2ed., 2006. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511487002>

DEVITT, A. **Writing Genres**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 8.ed. Campinas: Papyrus, 2003

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. (orgs.). São Paulo: Cortez, 3ed, 2010.

MARQUES, A. **On Stage**: Ensino Médio. v.1,2,3. São Paulo: Ática, 2010.

MENEGASSI, R. J. O interlocutor nas propostas de produção textual no livro didático. **Trab. linguist. apl.** [online]. 2011, vol.50, n.1, pp. 169-187. ISSN 0103-1813. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132011000100010>>. Acesso em: 08 de agosto de 2013.

MILLER, C. R. Gênero como ação social. In: DIONÍSIO, J.; HOFFNAGEL, C. **Gênero Textual, Agência e Tecnologia**: estudos. São Paulo: Parábola, 2012.

PAIVA, V. L. M. de O. *E-mail: um novo gênero textual*. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. (orgs.). São Paulo: Cortez, 3ed, 2010.

PIRES, C. L. Um olhar sobre o comentário na Internet a partir da teoria de gêneros textuais. In: REINALDO, M. A.; MARCUSCHI, B.; DIONÍSIO, A. (Orgs.) **Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino**. Recife: Ed.Universitária da UFPE, 2012.

REINALDO, M. A.; BEZERRA, M. A. Gêneros Textuais como prática social e seu ensino. In: REINALDO, M. A.; MARCUSCHI, B.; DIONÍSIO, A. (Orgs.) **Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino**. Recife: Ed.Universitária da UFPE, 2012.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. Parábola, São Paulo, 2005.

SOUSA, E. M. de F.; VIANA, L. D. C. Livro didático como gênero do discurso complexo. In: **Anais do SILEL**. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SWALES, J. M. Repensando gêneros: nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. **Gêneros e sequências textuais**. Recife: EDUPE, 2009.

Artigo recebido em: 19.10.2014

Artigo aprovado em: 03.02.2015

Mapeamento construcional e fraseológico do verbo *get*: uma abordagem baseada na Linguística de *Corpus* e na Gramática de Construções Cognitiva

Constructional and phraseological mapping of *get*: an approach based on Corpus Linguistics and Construction Grammar

Rodrigo Garcia Rosa*
Stella E. O. Tagnin**

RESUMO: Este trabalho investiga os usos de *get* nos contextos em que o verbo é seguido de sintagmas nominais com a finalidade geral de apresentar um mapeamento das construções em que esse predicado pode ocorrer. A pesquisa adota a perspectiva metodológica da Linguística de *Corpus* (McENERY; WILSON, 1996), para a seleção e extração de dados da língua em uso por meio da utilização de um *corpus* de inglês americano (*Corpus of Contemporary American English - COCA*) e o embasamento teórico adota a perspectiva da Gramática de Construções Cognitiva (GOLDBERG, 1995; 2006) para a análise e classificação dos dados em construções. Mais especificamente, o referido mapeamento construcional tem como objetivo descrever o comportamento linguístico de *get* em dois níveis de análise, a saber: (1) No nível construcional, ao salientar as principais características sintáticas, semânticas e pragmáticas dos contextos gramaticais em que o verbo ocorre e; (2) No nível lexical, ao focalizar e discutir os principais fraseologismos nucleados por *get*.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística de *Corpus*. Gramática de Construções. Construções. Fraseologismos. *Get*

ABSTRACT: This paper examines the uses of *get* in contexts where the verb is followed by nominal phrases, aiming at proposing a mapping of the constructions where this predicate may occur. The research adopts the methodological perspective of Corpus Linguistics (McENERY; WILSON, 1996) for the selection and extraction of data of language in use from a corpus of American English (*Corpus of Contemporary American English - COCA*), and the theoretical framework adopts the perspective of Cognitive Construction Grammar (GOLDBERG, 1995; 2006), for the analysis and categorization of the data in constructions. More specifically, the constructional mapping referred to has the objective to describe the linguistic behavior of *get* at two levels of analysis, namely: (1) At the constructional level, by highlighting the main syntactic, semantic and pragmatic characteristics of the grammatical contexts in which the verb occurs and; (2) At the lexical level, by emphasizing and discussing the main phraseologisms headed by *get*.

KEYWORDS: Corpus Linguistics, Construction Grammar, constructions, phraseologisms, *get*.

1. Considerações iniciais

* Mestre pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP).

** Livre Docente pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP).

Em uma comunicação intitulada *Looking Back: the past 25 years in Cognitive Linguistics*¹, George Lakoff traçou um panorama geral dos principais desenvolvimentos na área de linguística cognitiva e fez menção aos trabalhos que colocaram essa área de investigação da linguagem dentro da agenda dos estudos linguísticos. Muitos nomes importantes nesse cenário foram mencionados, tais como Ronald Langacker, Charles Fillmore, Leonard Talmy, Dirk Geeraerts, Adele Goldberg, entre outros; e comentários foram feitos a respeito da significância de seus trabalhos na construção dessa corrente teórica, que tem crescido e angariado adeptos nos últimos anos. Embora os trabalhos citados nessa ocasião tenham aplicação nos mais variados níveis de descrição linguística, da fonologia ao discurso, da análise da língua falada à língua de sinais, é notável o papel que o estudo do significado linguístico desempenhou e desempenha nos estudos de orientação cognitiva.

Essa busca pelo significado linguístico parece ser um caminho inevitável dadas as principais premissas teóricas que embasam a família de abordagens de orientação cognitiva, isto é, a visão segundo a qual a língua opera sob duas funções básicas: a função *simbólica* e a *interativa* da língua (LANGACKER, 2013; EVANS; GREEN, 2006). Por *função simbólica*, entende-se a capacidade humana de externar pensamentos por meio da língua que, por sua vez, consiste em símbolos formados a partir de associações convencionais entre forma e significado (GOLDBERG, 1995; 2006). Dessa maneira, a gramática de uma língua, segundo a linguística cognitiva, não é somente parte integrante da cognição humana, mas também é vista como uma janela através da qual podemos ter acesso à cognição. A cognição, no entanto, não é vista como um construto estático e isolado do contexto físico, linguístico, social e cultural de seus falantes. Ao contrário, a *conceitualização*, termo utilizado por Langacker (1987, 2013) para exprimir o dinamismo que tem o processo de interpretação por parte dos falantes, é diretamente estimulada pela interação social em um contexto sociocultural. Dessa forma, o significado é, em parte, cognitivo, na medida em que ele é criado por meio das conceitualizações de símbolos linguísticos, e, em parte, interacional, na medida em que o sistema cognitivo dos falantes é constantemente alterado a partir de estímulos socioculturais e experienciais. Essa visão de linguagem é compartilhada pela grande maioria das abordagens cognitivas ou modelos

¹ 12th International Cognitive Linguistics Conference (12-ICLC). Edmonton, Canadá. 2013

baseados no uso (do inglês *usage-based*)², como se convencionou denominar essas correntes teóricas.

Segundo Boas (2013) e Bybee (2006, 2013), a expressão *baseado no uso*, cunhada por Ronald Langacker, refere-se, resumidamente, ao impacto que tem a experiência linguística de um falante na representação cognitiva de sua língua, como dito anteriormente. Sendo assim, uma *gramática cognitiva baseada no uso* procura também definir o nível de *entrenchamento* (do inglês *entrenchment*) de uma unidade simbólica na cognição de falantes, bem como o nível de *convencionalização* (do inglês *conventionalization*) ao qual chegam algumas unidades em determinada comunidade de fala.

Uma das condições amplamente aceitas (BARODAL, 2008; BYBEE, 2006; GOLDBERG, 2006; LANGACKER, 1987, 2013; WRAY, 2002) para que dada unidade simbólica tenha um alto nível de entrenchamento, podendo assim adquirir o *status* de unidade convencionalizada, é a *frequência* que essa unidade tem no discurso (oral e escrito), como afirma Bybee (2006):

[...] certas facetas da experiência linguística, tais como a frequência de uso de instâncias particulares de construções, têm um impacto na representação, que podemos ver evidenciado de várias maneiras, por exemplo, no reconhecimento que falantes têm do que é e do que não é convencionalizado. (BYBEE, 2006, p. 711)³³

A frequência no uso de palavras, expressões e construções gramaticais tem sido um ponto central de discussão também na área de aquisição da linguagem (GOLDBERG, 2003; ISRAEL, 2004; TOMASELLO, 2003), na medida em que os estudos tentam mostrar como se dá a relação entre o tipo e a frequência do *input* que as crianças recebem e as generalizações linguísticas a que elas chegam. Já no âmbito dos estudos cognitivos de aquisição de segunda língua (ELLIS, 2013) e do ensino de língua estrangeira (LEWIS, 2002; O'KEEFFE et al., 2007), a frequência e os estudos de análise de *corpora* também são fatores determinantes na

² Segundo Evans e Green (2006), a maioria das abordagens que incorporam a ideia de símbolos ou construções em seus arcabouços teóricos, tais como a gramática cognitiva de Langacker (1987, 2013), a gramática de construções de Goldberg (1995, 2006) e a gramática de construções radical de Croft (2001), são modelos baseados no uso. No entanto, embora a gramática de construções de Kay e Fillmore (1999) compartilhe dessa visão, ela não pode ser classificada como um modelo baseado no uso, uma vez que adota em seu modelo as noções de gramática universal e competência linguística, que são conceitos basilares da gramática gerativa.

³ Original: "...certain facets of linguistic experience, such as the frequency of use of particular instances of constructions, have an impact on representation that we can see evidenced in various ways, for example, in speakers' recognition of what is conventionalized and what is not."

investigação do poder que algumas unidades simbólicas têm na comunicação real dos falantes, uma vez que esses estudos são capazes de determinar quantitativamente os elementos mais salientes no discurso, podendo assim, servir como indícios de processos linguístico-cognitivos gerais de aprendizes de uma segunda língua.

2. A relevância da análise: frequência do uso de expressões linguísticas no sistema

Entre as expressões linguísticas que mais se destacam com relação ao seu poder comunicativo, os *verbos deslexicalizados* (LEWIS, 2002, p. 143-144), geralmente definidos como verbos de semântica esvaziada e que são poderosos geradores de padrões linguísticos (do inglês *pattern generator*), têm recebido especial atenção nos estudos aplicados por conta da alta recorrência desses itens na língua de um modo geral, isto é, esses itens mostram-se frequentes, independentemente dos gêneros discursivos analisados, como mostra a Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Distribuição dos 10 verbos mais frequentes em cinco gêneros discursivos (COCA)

Rank	Língua Falada		Ficção		Revista		Jornal		Acadêmico	
	Verbo	Frequência	Verbo	Frequência	Verbo	Frequência	Verbo	Frequência	Verbo	Frequência
1	KNOW	301147	KNOW	77553	GET	38619	SAY	53201	SEE	48070
2	THINK	296322	THINK	48592	WANT	38234	THINK	43837	NEED	18903
3	WANT	102209	WANT	44958	SEE	36850	WANT	37549	INCLUDE	16025
4	MEAN	96888	GET	39086	THINK	35928	GET	29760	MAKE	14573
5	SAY	79153	SEE	36525	MAKE	34081	KNOW	28390	PROVIDE	13747
6	THANK	72499	GO	32764	KNOW	33789	NEED	21907	USE	13509
7	GET	62100	COME	32563	NEED	30219	GO	21291	KNOW	13337
8	GO	57680	LOOK	31067	SAY	27882	SEE	20608	THINK	13234
9	LOOK	47869	SAY	29105	TAKE	26670	MAKE	19854	SUGGEST	11113
10	LET	46068	LET	27384	GO	25667	TAKE	17266	WANT	11035

Como podemos ver pela tabela acima, uma busca pelos 10 verbos mais frequentes no *Corpus of Contemporary American English (COCA)*, que contém 450 milhões de palavras, mostra que, em todos os gêneros discursivos disponíveis para busca, há pelo menos um verbo deslexicalizado, isto é, um verbo cujo sentido depende de outros elementos sintagmáticos para que seu uso e compreensão sejam plenos por parte de seus falantes. São eles: *get, go, look, make e take*.

Ao buscarmos a frequência de cada um desses verbos no *website wordandphrase.info*, que fornece o ranqueamento das primeiras 60.000 palavras, das 450 milhões disponíveis no COCA, obtivemos os seguintes resultados: *go* (posição 35 com 1.251.786 ocorrências), *get*

(posição 39 com 1.080.432 ocorrências), *make* (posição 45 com 932.443 ocorrências), *take* (posição 63 com 726.578 ocorrências) e *look* (posição 85 com 534.884 ocorrências). Os números parecem ser suficientemente expressivos, dado o total de palavras contido no *corpus* utilizado (450 milhões de palavras).

Dentre os verbos dessa busca, no entanto, destacamos a presença de *get*, que ocorre em 4 dos 5 gêneros disponíveis e que, como veremos mais detalhadamente adiante, ocorre em uma gama de contextos sintáticos e semânticos tão frequentes e variados que pode ser considerado um dos verbos mais polissêmicos ou abstratos da língua inglesa (ISRAEL, 2004; BEREZ; GRIES, 2008).

Posto isso, entendemos que uma discussão mais aprofundada acerca das propriedades semânticas e sintáticas de *get* faz-se necessária no âmbito teórico, dada a sua grande ocorrência no sistema da língua. Em segundo lugar, uma investigação a respeito desse verbo também se justifica, em termos aplicados, devido ao grande número de aprendizes de inglês como língua estrangeira que hoje temos, tanto em escolas regulares como em cursos livres de idiomas. Ademais, em termos comparativos, os estudos linguísticos mais sistemáticos tradicionalmente costumam concentrar-se quase que majoritariamente na pesquisa das propriedades sintáticas desse verbo na função de auxiliar de construções passivas (QUIRK et al., 1985; CARTER; McCARTHY, 2006; O'KEEFFE et al., 2007, entre outros). Portanto, tanto de um ponto de vista teórico quanto aplicado, o estudo sobre a versatilidade semântica de *get* encontra respaldo na ausência de uma análise unificada que explique de forma satisfatória os vários sentidos que esse item lexical pode ter a depender do contexto sintático e semântico no qual está inserido. Em outras palavras, além de uma carência de análises unificadoras para os sentidos de *get*, poucos estudos dedicam-se à investigação das propriedades construcionais e fraseológicas, isto é, das “combinações de palavras que ocorrem de forma recorrente em dado idioma” (TAGNIN, 2011, p. 278), específicas desse item.

É com base nessa lacuna que este artigo analisa, por meio da utilização de um *corpus* da língua em uso (COCA), os vários sentidos que *get* pode ter e como a interação com seus complementos nominais em determinados co-textos⁴⁴ é fundamental na definição de cada

⁴⁴ “Co-texto” opõe-se, na tradição da Linguística de *Corpus*, à ideia de “contexto”. Assim sendo, este se refere a características extralinguísticas ao momento da enunciação, ao passo que aquele faz referência exclusiva ao ambiente morfossintático que rodeia determinada palavra. Isto é, uma análise que leva o co-texto em consideração investiga os elementos linguisticamente adjacentes ao objeto de análise, como, no caso deste trabalho, os complementos nominais de *get*.

sentido. Sendo assim, as seções seguintes trarão um mapeamento dos contextos construcionais e fraseológicos em que *get* foi encontrado nos dados analisados, mas antes traremos uma breve discussão acerca das bases teóricas e metodológicas que fundamentam a análise a ser traçada.

3. Diga-me com quem andas e te direi quem és: a problematização no significado de *get*

Além de altamente frequente na língua em termos absolutos, *get* é reconhecidamente um verbo de extremo poder comunicativo no que se refere ao número de fraseologismos que pode nuclear. No entanto, se por um lado *get* é altamente produtivo, por outro lado os vários sentidos que ele pode ter e as várias construções nas quais pode ocorrer transformam-no num objeto de difícil descrição, assim como declara Israel (2004 p. 1): “A gramática de *get* pode ser vista como um drama entre as forças competitivas da idiomatidade e da sistematicidade”.⁵

Essa versatilidade semântica e sintática pode ser verificada no Quadro abaixo por meio de algumas linhas de concordância retiradas do COCA.

Quadro 1 – Linhas de concordância para *get* retiradas do COCA

(01) playing in the woods."	Get	kids away from TV and video games
(02) she eventually	got	a job at the courthouse
(03) They've	got	the message that it is something that really works.
(04) but I've	got	a call on another line.
(05) he eventually	got	hold of the Hudson River Railroad and
(06) concerns me is how we	get	the hosts involved in the conversation about class
(07) make that California trip.	Get	your kicks on Route Sixty-six !
(08) Brian Hunter	gets	a chance to produce at first
(09) annoying exception.	Get	the assumptions wrong and everything that follows
(10) Even psychiatrists	get	the blues.

Ao olharmos para as linhas no Quadro acima, já podemos identificar alguns pontos importantes para a descrição fraseológica do verbo em questão. O primeiro deles refere-se ao sentido que *get* tem nas várias linhas. Se tentarmos pensar no sentido que *get* tem na primeira sentença, podemos hipotetizar de maneira informal um sentido abstrato como mover x de y, assim como mostra a sentença abaixo.

(11) Get_[mover] kids_[x] away from TV and video games_[de y]

⁵ Original: “The grammar of *get* may be seen as a drama between the competing forces of idiomatity and systematicity”.

No entanto, se olharmos as demais linhas de concordância, não poderíamos hipotetizar o mesmo significado, pois em (2), por exemplo, *get (a job)* poderia ser lido como *obter*, e não como *mover*. Isso parece nos mostrar que o sentido que *get* apresenta depende de um co-texto maior ou, em outras palavras, que o significado veiculado numa dada sentença, como naquelas do Quadro acima, parece ser, em parte, oriundo do sentido dos itens lexicais que compõem a sentença, como também da construção gramatical específica em questão (EVANS, 2006; GOLDBERG, 1995).

Uma outra questão importante refere-se aos fraseologismos que podemos identificar. Ainda que sejam poucas, nas 10 linhas de concordância levantadas, já podemos verificar uma rica gama de expressões que diferem quanto ao seu nível de especificidade, fixidez estrutural e idiomaticidade. Pelo exposto acima, parece-nos plausível aceitar que, para que o falante atribua um significado a uma sentença como (1), o fraseologismo *get X away from Y* desempenha uma função importante. O mesmo é verdadeiro para as demais sentenças, que contêm fraseologismos frequentes na língua, ou seja: *get a job*, *get the message* (com sentido de ‘entender’), *have got a call*, *get hold of*, *get X participio passado*, *get your kicks on (Route sixty-six)*, *get a chance to*, *get X wrong* e *get the blues* (com o sentido de ‘ficar triste’). No entanto, fraseologismos como *get the message* ou *get the blues* demonstram um nível maior de idiomaticidade se comparados a *get a job* ou *have got a call*, em que as sentenças podem ser processadas de maneira analítica e composicional (WRAY, 2002). Para casos mais idiomáticos como *get the message* e *get the blues*, o falante precisa atribuir uma interpretação que abarque o fraseologismo como um todo e que leve em conta a idiomaticidade presente nessas expressões. Na terminologia apresentada em Wray (2002), uma abordagem puramente *analítica* para esses casos não é capaz de capturar as particularidades lexicais, semânticas e até mesmo sintáticas dessas expressões. Essa tarefa interpretativa, segundo a linguista, requer que o falante faça uso de um processamento *holista* para dar conta de dados como esses. Portanto, quanto à visão de linguagem adotada nesta pesquisa, que partilha dos fundamentos teóricos da Linguística Cognitiva e metodológicos da Linguística de *Corpus*, necessitamos de uma teoria que equacione sentidos lexicais e significados construcionais na explicação dos sentidos de *get*. Ademais, pelos desafios descritivos e explanatórios apresentados pelos possíveis fraseologismos que *get* pode nuclear, necessitamos de uma teoria que não faça distinções rígidas entre o que se convencionou denominar léxico e gramática. Ao contrário, precisamos de uma teoria que

explique o que brevemente os dados no Quadro 1 acima mostraram, ou seja, que entre léxico e sintaxe há uma ponte e não uma muralha.

A seguir trazemos uma breve discussão acerca das bases teóricas e metodológicas que fundamentam esta pesquisa.

4. Gramática de Construções Cognitiva e a Linguística de *Corpus*

A Gramática de Construções Cognitiva (doravante GCC), como tem sido chamada essa teoria desde a publicação de *Constructions at Work* (GOLDBERG, 2006), baseia-se na premissa de que a língua é composta por símbolos linguísticos formados a partir de um pareamento entre *forma* e *função*. No entanto, essa análise é levada para além do signo saussuriano ao abarcar também estruturas ‘menores’ e ‘maiores’ que palavras, ou seja, a ideia de um pareamento entre forma e função é igualmente aplicada a morfemas, palavras, expressões idiomáticas e até mesmo às chamadas *estruturas argumentais*, como orações causativas, resultativas, bitransitivas etc.

Especificamente para os casos das estruturas argumentais, a ideia central de Goldberg é que Construções argumentais são na realidade reflexos de cenas básicas da experiência humana, como *alguém causando o recebimento de algo por alguém, alguém causando o movimento ou mudança de estado de alguém, algo movendo* etc. Desse modo, estruturas argumentais esquemáticas também podem ser vistas como Construções com significados e funções próprias e que independem dos itens lexicais que as preenchem.

Para Goldberg (2006), portanto, um símbolo linguisticamente convencionalizado é chamado de *Construção* e é definido da seguinte maneira:

Qualquer padrão linguístico é reconhecido como uma construção, desde que algum aspecto de sua forma ou função não possa ser diretamente previsível a partir de suas partes ou de outras construções reconhecidamente existentes. Além disso, padrões são armazenados como construções mesmo que eles sejam completamente previsíveis, mas desde que eles ocorram de maneira suficientemente frequente. (GOLDBERG, 2006, p. 5, grifo nosso)⁶

⁶ Original: “Any linguistic pattern is recognized as a construction as long as some aspect of its form or function is not strictly predictable from its component parts or from other constructions recognized to exist. In addition, patterns are stored as constructions even if they are fully predictable as long as they occur with sufficient frequency.”

A definição proposta por Goldberg, diferentemente de outras abordagens construcionais (vide nota 2), inclui a significância que a frequência de uso tem na aceitação de expressões linguísticas como Construções. Isto é, padrões linguísticos previsíveis passam a ser considerados Construções desde que exibam uma frequência alta no discurso dos falantes de determinada comunidade de fala. Em outras palavras, passam a ser consideradas Construções aquelas expressões que tenham alcançado um alto grau de *entrincheiramento* na cognição e, conseqüentemente, de *convencionalização* em um grupo de falantes. A inclusão de uma referência explícita à frequência de uso na definição proposta por Goldberg reflete a natureza cognitiva da abordagem e enfatiza que os fundamentos da teoria encontram respaldo no uso linguístico.

Do ponto de vista descritivo, o potencial da GCC decorre, em parte, da perspectiva adotada pelo modelo com relação à distinção tradicionalmente feita entre léxico e sintaxe, que não se sustenta nesse paradigma. A GCC assume a visão segundo a qual não há fronteiras bem delimitadas entre as duas esferas da língua, mas sim um *contínuo* entre áreas.

Uma evidência da inexistência de fronteiras limítrofes entre os dois referidos níveis de análise linguística é fornecida por Goldberg (1995) por meio de exemplos de verbos utilizados em contextos de inovação, isto é, verbos cuja realização sentencial destoa da estrutura argumental considerada convencional e prototípica, como no exemplo (12) abaixo (GOLDBERG, 1995, p. 55).

(12) *Sam sneezed the napkin off the table.*

O significado prototípico de *sneeze*, isto é, *v [I] to send air out from the nose and mouth explosively, in a way that you cannot control*⁷,⁷ classifica o verbo como intransitivo, informação essa trazida na própria entrada do dicionário, que fornece ao consulente a estrutura argumental do verbo ([I(ntransitivo)])⁸.⁸ Porém, como podemos ver, (12) exhibe um uso que ‘desrespeita’ a estrutura argumental prototípica e dicionarizada e, ainda assim, se mantém como uma sentença aceitável.

Exemplos como (12) também são utilizados por Goldberg para reforçar a hipótese de um significado que não se encontra somente no item lexical, nesse caso um verbo, mas sim na

⁷ *Cambridge International Dictionary of English*: Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

⁸ Se pensarmos na estrutura argumental de *sneeze*, podemos aventar a possibilidade de um único participante, isto é, o *sneezzer*.

estrutura semântica da Construção na qual os itens lexicais se acomodam⁹. Segundo a linguista, a capacidade dos falantes de interpretar sentenças como (12) é oriunda do conhecimento construcional que temos (neste caso de uma construção de movimento causado – *Suj V Obj Obl*), que somado ao significado do item lexical, gera as condições necessárias para a aceitabilidade e, conseqüentemente, para a interpretação e uso dessa sentença. Essa hipótese, além de capturar satisfatoriamente aspectos sintaticamente relevantes do significado verbal (PINKER, 1989¹⁰ apud GOLDBERG, 1995), também se mostra mais econômica e elegante em termos epistemológicos, uma vez que restringe a proliferação de diferentes representações lexicais de um mesmo item. Em outras palavras, em termos descritivos esse modelo poupa-nos o trabalho de hipotetizar um sentido e uma estrutura argumental diferentes para cada um dos usos que fazemos de um mesmo item lexical. Além disso, um processo dinâmico de interação entre significados lexicais e construcionais mostra-se cognitivamente mais plausível do que um modelo segundo o qual um item lexical tem inúmeros sentidos convencionalizados e armazenados para uso por parte dos falantes.

Com base nessa proposta, Goldberg dá um tratamento construcional, similar ao apresentado acima, para outros casos de estruturas argumentais, como vemos abaixo:

Quadro 2 – Construções Argumentais

Construção	Representação Semântica	Estrutura Sintática
Bitransitiva	x causa y a receber z	Suj V Obj Obj ₂ <i>Pat faxed Bill the letter</i>
Movimento Causado	x causa y a mover para/sobre z	Suj V Obj Obl <i>Pat sneezed the napkin off the table</i>
Resultativa	x causa y a se tornar z	Suj V Obj Xcomp <i>She kissed him unconscious</i>
Movimento Intransitivo	x move para y	Suj V Obl <i>The fly buzzed into the room</i>

Fonte: Goldberg (1995, p. 3)

Como podemos ver, a GCC nos oferece uma abordagem teórica de alto poder descritivo. No entanto, o principal motivo para a adoção desse arcabouço teórico não se justifica pela

⁹ É importante salientar que nem todos os verbos são aceitos em qualquer Construção. Na GCC, a integração entre verbos e construções se dá de maneira sistemática ao envolver relações de instanciação entre os *papéis argumentais* das construções e os *papéis participantes* dos verbos (GOLDBERG, 1995).

¹⁰ Pinker, S. (1989) *Learnability and Cognition: The Acquisition of Argument Structure*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

facilidade com que as estruturas a serem analisadas se acomodam dentro das estipulações da teoria, mas sim pelo seu poder de análise como um todo, além de suas principais premissas, entre as quais destacamos a visão de léxico e gramática como um contínuo.

Outra característica fundamental na base da abordagem construcional refere-se ao fato de que a teoria vê a língua como um conjunto de estruturas simbólicas que se realizam através de uma função comunicativa em uma comunidade de fala específica. Essa característica faz da teoria construcional uma abordagem cujas bases estão estabelecidas no uso linguístico que fazemos dos símbolos convencionalizados, isto é, das estruturas linguísticas pertencentes ao inventário de Construções que compõem a gramática mental dos falantes. Além disso, em um modelo cognitivo *baseado no uso linguístico* abrem-se possibilidades de diálogo com estudos voltados à verificação da frequência de uso de certas estruturas, pois a frequência pode ser vista como um índice sistemático da convencionalização linguística, servindo assim, como uma poderosa ferramenta de diagnóstico para o que é mais arraigado no sistema cognitivo dos falantes de dada comunidade.

Segundo Bybee (2006), teóricos de orientação baseada no uso linguístico veem a gramática como uma organização cognitiva das experiências que um indivíduo tem com sua língua. A respeito dessas experiências codificadas como linguagem, Bybee declara que, com os avanços existentes em abordagens empiristas como a Linguística de *Corpus*, o acesso à natureza dessa experiência objetiva pode ser atualmente contemplado como objeto teórico dos pesquisadores que se ocupam da descrição da língua em uso.

Sendo assim, vemos nas afirmações de Bybee (2006) e Goldberg (2006) um ponto de convergência importante entre a Gramática de Construções Cognitiva e a Linguística de *Corpus*, pois os resultados obtidos nesta podem ser encarados como indícios fortes da convencionalização de expressões linguísticas, investigação essa perseguida pelos estudos de orientação cognitivista. Ademais, a visão segundo a qual a linguagem está associada a uma função comunicativa e outra simbólica (EVANS; GREEN, 2006; LANGACKER, 2013) está em perfeita consonância com a ideia de se trabalhar com dados da linguagem em uso, pois a observação de dados empíricos confere à pesquisa que se está realizando os subsídios teóricos e metodológicos necessários para se falar não somente das *possibilidades*, mas principalmente das *probabilidades* da língua. Em outras palavras, a Linguística de *Corpus* não fornece somente uma análise *qualitativa* do comportamento linguístico, mas também é capaz de propor uma investigação *quantitativa* dos dados de maneira a validar as análises e generalizações a que

chegam os pesquisadores. Esses são os chamados *estudos baseados em corpus*, quadro no qual se encontra este estudo.

5. Extração dos dados e a composição do *corpus* de estudo

Como dito anteriormente, a variabilidade semântica e sintática de *get* garante ao verbo que ele ocorra em um grande número de contextos sintáticos. Pelos mesmos motivos, os colocados de *get* podem pertencer a diferentes categorias gramaticais, como mostra Tagnin (1977, p. 254):

- | | |
|---|-------------------|
| (12) Uso de posse: <i>He got a book</i> | (GET + SN) |
| (13) Uso incoativo: <i>He got poor</i> | (GET + SAdj) |
| (14) Uso de movimento: <i>He got safe to land</i> | (GET + SPrep) |
| (15) Uso causativo: <i>They got my father to contribute</i> | (GET + SN + inf.) |

Embora *get* seja produtivo em todos os contextos apresentados acima, nem todos eles apresentam um desafio analítico do ponto de vista do significado do item lexical. Nos contextos em que *get* ocorre com colocados adjetivais (uso incoativo), por exemplo, o conceito lexical abstrato de *mudança de estado* do verbo parece manter-se inalterado independente do adjetivo com o qual ele coocorre. No caso do *uso de movimento*, em que *get* coocorre com um SPrep locativo (*to land*) ou uma expressão dêitica (*there, here*), a leitura de movimento parece ser favorecida pela presença da expressão locativa. Sendo assim, em contextos como esses, isto é, antecedendo expressões locativas, o conceito lexical do verbo apresentará uma leitura abstrata de movimento que pode ser parafraseada por *arrive*, por exemplo. Entretanto, se por um lado nos contextos sintáticos discutidos até o momento (exemplos (14) e (15) acima) *get* tenha sentidos relativamente claros, os contextos em que o colocado é nominal, isto é, *get* + SN (exemplos (13) e (16) acima), o verbo parece demonstrar mais do que apenas um único sentido. *Posse* e *Causação* são apenas dois dos possíveis significados possíveis para a sequência *get* + SN. Nesse contexto, *get* pode também nuclear Construções Resultativas (*I got the oven ready*), Construções de Movimento Causado (*He got the group into the show*), Construções Transitivas Simples (*I got the letter yesterday*) e Construções Bitransitivas (*She got me a glass of water*). Além disso, o conceito lexical de *get* não se mantém o mesmo em todas essas Construções. Posto isso, vemos que nos contextos em que *get* coocorre com um colocado nominal,

diferentemente dos demais casos discutidos, há um claro caso de polissemia, para o qual uma investigação baseada em *corpus* pode em muito contribuir para o esclarecimento dos contextos construcionais em que esse verbo pode ocorrer e quais conceitos são apresentados por quais Construções.

Pelos motivos apresentados acima, o contexto *get* + SN pareceu-nos mais problemático e igualmente interessante do ponto de vista da descrição linguística. Além disso, se pensarmos nesse contexto construcional sob a perspectiva do falante (tanto nativo quanto aprendiz da língua), este parece ser o contexto de uso mais problemático no que se refere à definição de um sentido para o verbo. Desse modo, tendo em vista essa problemática, nossa busca no *corpus* restringiu-se ao contexto em que o colocado é nominal. Outra escolha metodológica que deve ser mencionada refere-se ao número que especificamos na busca pelo colocado nominal. Optamos por uma janela de duas palavras à direita da palavra de busca, como vemos na Figura 1:



Figura 1 – Contexto de busca do colocado nominal para *get* no COCA

O espaço destinado à palavra de busca foi preenchido pelo verbo na sua forma lematizada a fim de gerar resultados com todas as formas morfológicas possíveis do verbo, isto é, *get*, *gets*, *getting*, *got* e *gotten*. Embora a frequência geral de formas morfológicas específicas sejam importantes em itens convencionalizados, como expressões idiomáticas (BARODAL, 2008; BARNBROOK, et al., 2013¹¹; BYBEE, 2006), acreditamos que uma busca pelo item

¹¹ Barnbrook et al. (2013) contrastam o uso da forma morfológica *gotten* na variante britânica e americana da língua inglesa a fim de validar ou refutar, por meio de uma análise baseada em *corpus*, a crença comum de que na variante britânica a forma *gotten* foi suplantada pela forma *got*, que assim passou a ser ambígua. Os dados analisados mostraram que de fato a forma *gotten* perdeu parte de seu uso construcional na variante britânica, mas sobrevive em expressões cristalizadas como *ill-gotten gains* (ganhos ilícitos).

lematizado é capaz de abarcar tanto instâncias fraseológicas, como também Construções argumentais não fixas, como as Construções argumentais mencionadas acima.

Visto que as formas morfológicas específicas dos colocados também não eram relevantes para nossa busca, fizemos uso de outra ferramenta disponibilizada pelo *corpus*, que permite ao pesquisador obter resultados em que as duas palavras, tanto a de busca quanto os colocados, são dadas em suas formas lematizadas. Essa busca pode ser realizada ao selecionarmos a especificação *both lemmas* na opção *group by*, como mostra a Figura 2.



Figura 2 – Busca por colocados lematizados para *get* no COCA

Dessa maneira, os colocados obtidos também foram apresentados em suas formas lematizadas, isto é, para o primeiro colocado [JOB], as linhas de concordância contavam com instâncias tanto de *job*, no singular, quanto de *jobs*, no plural.

Escolhida a sintaxe de busca para a seleção das ocorrências que constituiriam um *corpus* de estudo compilado a partir dos dados disponíveis no COCA, obtivemos uma lista de palavras (substantivos), da qual selecionamos as cinquenta primeiras mais frequentes, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 2 – Lista de palavras resultante da busca por *get + noun* com até duas palavras à direita

Rank	Colocado	Frequência absoluta	Rank	Colocado	Frequência absoluta
1	[GET] [JOB]	14030	26	[GET] [WAY]	2608
2	[GET] [PEOPLE]	11322	27	[GET] [PICTURE]	2600
3	[GET] [MONEY]	9596	28	[GET] [POINT]	2560
4	[GET] [CHANCE]	8478	29	[GET] [NEWS]	2526
5	[GET] [THING]	7216	30	[GET] [PHONE]	2470
6	[GET] [CALL]	6138	31	[GET] [LETTER]	2442
7	[GET] [INFORMATION]	5912	32	[GET] [VOTE]	2414

8	[GET] [ATTENTION]	5622	33	[GET] [GUY]	2322
9	[GET] [IDEA]	5584	34	[GET] [FOOD]	2204
10	[GET] [HELP]	5548	35	[GET] [LIFE]	2194
11	[GET] [TROUBLE]	4880	36	[GET] [RESULT]	2092
12	[GET] [MESSAGE]	4816	37	[GET] [LOOK]	2064
13	[GET] [SHOT]	4614	38	[GET] [BALL]	2006
14	[GET] [HAND]	4462	39	[GET] [QUESTION]	1994
15	[GET] [SENSE]	4062	40	[GET] [SUPPORT]	1954
16	[GET] [KID]	3934	41	[GET] [CHILD]	1952
17	[GET] [WORD]	3468	42	[GET] [SLEEP]	1902
18	[GET] [ANSWER]	3312	43	[GET] [GUN]	1880
19	[GET] [WORK]	2864	44	[GET] [STORY]	1762
20	[GET] [PROBLEM]	2830	45	[GET] [BREAK]	1720
21	[GET] [NAME]	2750	46	[GET] [CAR]	1696
22	[GET] [FEELING]	2738	47	[GET] [TREATMENT]	1696
23	[GET] [CREDIT]	2736	48	[GET] [FOOT]	1680
24	[GET] [TIME]	2672	49	[GET] [WATER]	1644
25	[GET] [HOLD]	2610	50	[GET] [HELL]	1622

A frequência absoluta somente das primeiras cinquenta palavras, com as duas palavras em suas formas lematizadas, gerou um total de 184.198 ocorrências da sequência *get* + *substantivo*.

Diante da lista de palavras obtida por meio da busca especificada, precisávamos selecionar os dados para a composição do nosso *corpus* de estudo de maneira a contemplar duas variáveis que acreditamos serem importantes e que poderiam afetar a análise e os resultados. São elas: *quantidade de dados por cada palavra vs. número de palavras selecionadas*. Se, por exemplo, decidíssemos selecionar todas as ocorrências das três primeiras palavras, isto é, *job*, *people* e *money*, teríamos à nossa disposição 9.596 enunciados, que já comporiam um *corpus* de estudo robusto dados os objetivos analíticos da pesquisa. No entanto, embora essa escolha seja quantitativamente plausível, ela resvala em problemas de ordem qualitativa, pois se por um lado teríamos um número que nos possibilitaria chegar a generalizações sobre o comportamento construcional de *get*¹², por outro lado, os tipos de substantivos contemplados por essa análise seriam muito restritos em termos semânticos. Desse modo, a seleção realizada precisava abarcar

¹² Segundo Biber (1993), generalizações sobre o comportamento de certas estruturas linguísticas podem ser feitas até mesmo com 1000 ocorrências de dado item, desde que os critérios seletivos sejam delimitados de modo que as instâncias capturadas sejam representativas da variabilidade linguística inerente ao *corpus* como um todo.

tanto uma quantidade significativa de dados por palavra, quanto uma variedade igualmente significativa de tipos de substantivos. Com isso em mente, optamos por selecionar as cinquenta palavras mais frequentes dadas pela busca, pois nesse conjunto há uma boa variabilidade linguística entre os elementos nominais, isto é, esse grupo compreende nomes concretos (*money*), abstratos (*trouble*), animados (*people*), inanimados (*job*) etc. Do número total de ocorrências para cada palavra, decidimos selecionar 5% delas a fim de contemplar de maneira igualitária e proporcional tanto os substantivos mais frequentes quanto os menos frequentes. Essa seleção resultou no conjunto de dados abaixo:

Tabela 3 – Dados que compõem nosso *corpus* de estudo

Número	Colocado	Freq. absoluta	5%	Soma
1	[JOB]	14030	702	702
2	[PEOPLE]	11322	566	1268
3	[MONEY]	9596	480	1747
4	[CHANCE]	8478	424	2171
5	[THING]	7216	361	2532
6	[CALL]	6138	307	2839
7	[INFORMATION]	5912	296	3135
8	[ATTENTION]	5622	281	3416
9	[IDEA]	5584	279	3695
10	[HELP]	5548	277	3972
11	[TROUBLE]	4880	244	4216
12	[MESSAGE]	4816	241	4457
13	[SHOT]	4614	231	4688
14	[HAND]	4462	223	4911
15	[SENSE]	4062	203	5114
16	[KID]	3934	197	5311
17	[WORD]	3468	173	5484
18	[ANSWER]	3312	166	5650
19	[WORK]	2864	143	5793
20	[PROBLEM]	2830	142	5934
21	[NAME]	2750	138	6072
22	[FEELING]	2738	137	6209
23	[CREDIT]	2736	137	6346
24	[TIME]	2672	134	6479
25	[HOLD]	2610	131	6610
26	[WAY]	2608	130	6740
27	[PICTURE]	2600	130	6870
28	[POINT]	2560	128	6998
29	[NEWS]	2526	126	7124
30	[PHONE]	2470	124	7248
31	[LETTER]	2442	122	7370
32	[VOTE]	2414	121	7491

33	[GUY]	2322	116	7607
34	[FOOD]	2204	110	7717
35	[LIFE]	2194	110	7827
36	[RESULT]	2092	105	7931
37	[LOOK]	2064	103	8035
38	[BALL]	2006	100	8135
39	[QUESTION]	1994	100	8235
40	[SUPPORT]	1954	98	8332
41	[CHILD]	1952	98	8430
42	[SLEEP]	1902	95	8525
43	[GUN]	1880	94	8619
44	[STORY]	1762	88	8707
45	[BREAK]	1720	86	8793
46	[CAR]	1696	85	8878
47	[TREATMENT]	1696	85	8963
48	[FOOT]	1680	84	9047
49	[WATER]	1644	82	9129
50	[HELL]	1622	81	9210
TOTAL		184.198	9.210	

Com o número total de enunciados que compoem o nosso *corpus* de estudo, o próximo passo na sua construção estava na seleção dos enunciados de cada uma das palavras para chegarmos ao número total de 9.210 linhas de concordância. Como dito em Biber (1993), a captura da variabilidade gramatical de um *corpus* depende mais dos critérios utilizados na seleção dos dados do que da quantidade de dados extraídos. Assim, para cada uma das palavras, precisávamos recolher o número de enunciados especificado na Tabela 3 de maneira randômica, a fim de evitarmos, como advertem McEnery e Wilson (1996), a captura de Construções que se encontram concentradas somente em uma parte específica do *corpus*. Para tanto, utilizamos a ferramenta disponibilizada pelo próprio COCA, isto é, a KWIC (*Key Word In Context*), que gera um conjunto randômico de enunciados oriundos de diferentes partes do *corpus*, isto é, os dados obtidos respeitam a variabilidade de gênero e período histórico necessários para que as explicações e análises sejam confiáveis.

Portanto, resumidamente, esse *corpus* de estudo conta com 9.210 enunciados da sequência *get* + *substantivo* com uma variabilidade colocacional de 50 substantivos semanticamente distintos. Os enunciados que compõem nosso *corpus* de estudo pretendem refletir o comportamento de *get* na língua inglesa na sua variedade americana e cobrem esse comportamento nos últimos 23 anos, uma vez que a data das publicações de onde as ocorrências foram retiradas variam de 1990 a 2013. No que se refere aos gêneros do discurso, o *corpus* de

estudo é constituído por enunciados oriundos de cinco gêneros do discurso, isto é, *spoken*, *fiction*, *news*, *magazine* e *academic*. A distribuição da porcentagem dos enunciados por gênero pode ser vista na Figura abaixo:

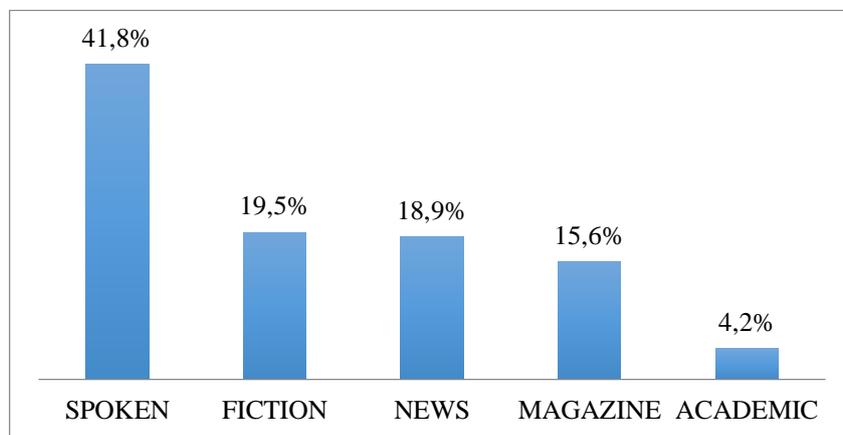


Figura 3 – Distribuição dos enunciados do *corpus* de estudo por gênero discursivo

Como mostra o gráfico na Figura 3, fica-nos evidente que os dados desse *corpus* são percentualmente mais representativos do discurso falado em comparação a outros gêneros. No entanto, a distribuição entre discurso escrito e falado parece estar balanceada, pois se somados, os outros gêneros juntos, que são gêneros do discurso escrito, totalizam 58% das ocorrências. Posto isso, a distribuição dos dados apresentada no gráfico acima previne que a análise do comportamento construcional de *get* com esses dados seja tomada como característica de um único gênero do discurso.

6. A categorização semântica: Construções e fraseologismos

Realizada a seleção automática dos dados, passamos à categorização semântica de enunciados, que se baseou na tipologia de Construções de Goldberg (1995) como ponto de partida. A categorização dos 9.210 enunciados e suas respectivas Construções são apresentadas abaixo.

Tabela 4 – Distribuição dos dados em Construções

Construção	Sentido Central	Ocorrências
Transitiva		6220
	<i>Obtenção</i>	4192
	<i>Recebimento</i>	874
	<i>Posse</i>	565

	<i>Existência</i>	428
	<i>Entendimento</i>	94
	<i>Propósito</i>	67
Movimento Causado	<i>Mover</i>	1284
Resultativa	<i>Fazer</i>	293
Causativa	<i>Fazer</i>	872
Intransitiva de Movimento	<i>Mover</i>	476
Bitransitiva	<i>Transferir</i>	66
<hr/>		
Total		9210

A categorização semântica dos dados foi acompanhada de um isolamento dos fraseologismos que instanciaram lexicalmente as Construções encontradas no *corpus*.

A identificação dos fraseologismos seguiu a definição de Gries (2008) segundo o qual,

[...] um fraseologismo é definido como a coocorrência de uma forma ou um lema de um item lexical e um ou mais elementos linguísticos adicionais de vários tipos, que funcionam como uma unidade semântica em uma oração ou período e cuja frequência de coocorrência seja maior que aquela esperada ao acaso. (GRIES, 2008, p. 6)¹³

À luz dessa definição, expressões com estruturação sintática como *get SN away from SN* (parcialmente preenchida com itens lexicais) e *get the job done* (consideravelmente fixa em nosso *corpus* de estudo), puderam ser agrupadas sob o título de fraseologismos. Da mesma maneira, expressões com diferentes níveis de idiomaticidade como *get the message* (expressão idiomática que pode ser parafraseada por *understand*) ou *get people into trouble* (expressão figurativa mais transparente) também foram agrupadas sob a mesma categoria de fraseologismo.

7. Construções argumentais com *get*

Feita a compilação dos dados descrita acima, passamos à classificação e análise dos enunciados a fim de gerarmos um mapeamento dos contextos construcionais em que *get* podia

¹³ Original: [...] a phraseologism is defined as the co-occurrence of a form or a lemma of a lexical item and one or more additional linguistic elements of various kinds which functions as one semantic unit in a clause or sentence and whose frequency of co-occurrence is larger than expected on the basis of chance.

ocorrer. Essa análise explicitou 13 contextos específicos, isto é, contextos que se estruturavam sintática e/ou semanticamente de maneira particular. Essa busca pelas especificidades linguísticas dos contextos construcionais foi uma preocupação em nossa análise, pois, lembramos que a definição de Construção aqui adotada (GOLDBERG, 2006) salienta que *uma* diferença entre duas Construções, tanto de ordem morfossintática quanto de ordem semântica e/ou pragmática, é evidência suficiente para postularmos que duas Construções são independentes; entretanto, mesmo sendo independentes, as Construções relacionam-se em redes complexas de maneira que uma Construção mais central possa motivar a existência de uma Construção linguisticamente mais específica.

7.1 Construções Transitivas com sentidos múltiplos: 6220 enunciados

(16) *Sentido de obtenção*: 4192 enunciados

*She was told she'd **get her money back** in five years and earn about 8% a year.*
[1992/NEWS]

(17) *Sentido de recebimento*: 874 enunciados

*I think that you'll **get an answer** from a lot more people.* [2007/SPOK]

(18) *Sentido de posse*: 565 enunciados

*If you've **got enough money**, hiring decent help is no problem.* [2000/FIC]

(19) *Sentido existencial*: 428 enunciados

*We have **got some people** in the West that are standing.* [1995/SPOK]

(20) *Sentido de entendimento*: 94 enunciados

*I didn't really **get the point** of it until labor was well under way.* [2005/MAG]

(21) *Sentido de propósito*: 67 enunciados

*Besides, where would we **get the money** to build a house?* [1995/FIC]

Para as Construções transitivas, exemplificadas acima, exploramos a hipótese de Goldberg (1995) segundo a qual os vários sentidos que essa Construção pode ter estão, na

realidade, vinculados a uma Construção de sentido geral, ou seja, x age sobre y, sendo os elementos co-textuais os responsáveis pela delimitação de um sentido lexical específico para *get*. Os sentidos de *obtenção* e *recebimento*, por exemplo, foram diferenciados (principalmente) com relação ao papel argumental dos sujeitos para ambos sentidos. A análise dos dados mostrou que, com o sentido de *obtenção*, *get* ocorre com sujeitos agentivos com traços de volição, ao passo que com o sentido de *recebimento*, o sujeito desempenha um papel mais *paciente* no evento. Essa distinção foi salientada pela presença de *from phrases* (LEVIN, 1993), que ocorreram em 56,86% dos dados com a leitura de *recebimento* contra 5,29% dos dados com leitura de *obtenção*. Isso nos mostra que os sujeitos de *get* com leitura de *recebimento* são interpretados como os *recipientes* do elemento denotado pelo objeto de *get*.

A mesma relação foi traçada entre as Construções em que o verbo exibe a leitura de *posse* ou *existência*. A hipótese de Construções independentes para esse grupo já encontra respaldo na sua forma morfossintática. Diferentemente de todos os demais dados de nosso *corpus* de estudo, essas leituras são licenciadas por uma forma morfológica específica do verbo, isto é, *got*, que pode vir acompanhado ou não do auxiliar *have*. Com relação a sua função, identificamos entre os dados com *got* duas possíveis leituras, ou seja, *posse* e *existência*. A diferença semântica entre essas duas Construções se dá por meio dos tipos de sujeitos das duas Construções (*agente* para aquela e *loc_[+anim.]* para esta), bem como pela aceitação ou não de uma paráfrase com uma existencial canônica com *there*, que somente é aceita para o *got existencial*.

Por fim, na categoria transitiva tivemos duas outras Construções de menor expressividade quantitativa. Trata-se das transitivas com leitura de *entendimento* e *propósito*. O sentido de *entendimento* é quase totalmente licenciado por fraseologismos específicos em que *get* pode ser parafraseado por *understand* e exibe um sentido mais idiomático. Já com relação à Construção de *propósito* (BYBEE, 2006), a sequência *get* + SN é seguida de um verbo na forma infinitiva que exprime o propósito dessa sequência. Argumentamos que essa leitura diferencia-se de demais casos em que temos *get* + SN + *V_{inf}*, pois somente as Construções de *propósito* admitem a inserção da conjunção *in order to* sem que haja alteração em seu sentido original.

7.2 Construções Causativas com três estruturas: 872 enunciados

(22) *Analítica com participio passado*: 720 enunciados

*It would be about how you could **get** more people **connected** to a strong economy.*
[1997/FIC]

(23) *Analítica com infinitive*: 65 enunciados

*What's the toughest age to **get** a kid **to** really **be** interested in reading...* [2001/SPOK]

(24) *Analítica com -ing*: 87 enunciados

***Get** the ball **rolling** at the new "Library of Congress Experience".* [2000/FIC]

Assim como ocorre com as transitivas, as Causativas também se estruturam em redes construcionais em que umas motivam a existência de outras. Essa relação é evidenciada pela estrutura básica da Construção que envolve dois predicados, isto é, uma *causa* e um *efeito* (KEMMER; VERHAGEN, 1994). O elemento de variação, no entanto, encontra-se no segundo predicado que, no caso das Causativas Analíticas, está convencionalmente associado a três formas distintas: com *particípio passado* (exemplo (23)), *forma infinitiva* (exemplo (24)) e com *-ing* (exemplo (25)).

A análise das causativas de *particípio passado* mostrou que essa Construção com *get* exibe um sujeito agentivo responsável por executar o evento denotado pela sequência V + SN + Part. Pass., diferentemente da leitura convencionalmente associada a essa Construção (principalmente quando está vinculada ao verbo *have*), em que um sujeito *paciente* é afetado pela ação causada por outro argumento. Dessa forma, em fraseologismos como *get the job done*, o sujeito da expressão tem um papel agentivo e designa o actante responsável por fazer o trabalho. Essa análise é corroborada pelo fato de podermos incluir um reflexivo na estrutura, que mantenha correferência com o sujeito da sentença, como ocorre em *I'll get the job done myself*. Por esse motivo, embora essa Construção tenha uma estrutura Causativa, ela exibe uma leitura transitiva.

Diferente das Analíticas com Part. Pass., as Causativas com infinitivo têm uma leitura segundo a qual um *agente volitivo* faz com que um *paciente* desempenhe determinada ação. Ademais, outra característica que distingue essa Construção da Analítica com Part. Pass. refere-se à natureza semântica do argumento *paciente* nas Analíticas com infinitivo, que é majoritariamente especificado por um traço de [+animado] em nossos dados.

Por último, a Analítica com *-ing* exibe a interpretação de acordo com a qual um sujeito, também volitivo, faz com que o objeto *paciente* realize uma ação. Porém, nessa Construção a ação especifica-se por ser um movimento literal ou metafórico. Como vemos no exemplo (9) acima, *get the ball rolling* é um fraseologismo idiomático com o sentido de *início* de uma certa atividade. A leitura idiomática dessa expressão pode ser atestada pelo uso em um contexto no qual a ideia de uma *bola rolando* não faz sentido, como em ...*at the new "Library of Congress Experience*.

7.3 Construções de Movimento Causado: 1284 enunciados

(25) *How do we start to get our message out to the audience directly?* [1993/MAG]

As Construções de Movimento Causado, ao serem instâncias mais específicas de Construções Causativas, foram analisadas sob essa perspectiva em nossos dados, isto é, sob a perspectiva de que Construções de Movimento Causado são Causativas em que o segundo predicado denota o movimento físico de um *paciente* causado por um agente. No entanto, como ressalta Goldberg (1995), as Construções de Movimento Causado são, na realidade, uma categoria radial em si, sendo possível atribuir a ela pelos menos três leituras semânticas mais específicas a depender do verbo que se associe a ela.

Uma vez que em nossos dados a lacuna verbal do primeiro predicado é invariavelmente ocupada por *get*, essa polissemia construcional não se apresentou, de maneira que todos os enunciados classificados sob o título de *Construções de Movimento Causado* exibiram a leitura mais central da Construção, isto é, *x causa y a mover (para/sobre) z*.

Os dados exemplificados por (26) descrevem os tipos de movimento realizados pelo segundo predicado por meio das preposições introdutoras do argumento oblíquo. Isto é, esse argumento realiza-se com diversas preposições e partículas que apresentamos a seguir na ordem da mais frequente para a menos frequente: *out of, in, off, into, on, to, down, away* (partícula), *up* (partícula), *through, over* e *across*.

7.4 Construções Resultativas: 293 enunciados

(26) *I often find myself helping people get their life back in order.* [2000/MAG]

Em uma análise resumida, as Construções Resultativas assemelham-se com as Construções de Movimento Causado, uma vez que o argumento que segue o SN pode ser um oblíquo em ambas Construções. No entanto, nas Resultativas o SN *paciente* é interpretado como uma entidade que passa por uma *mudança de estado* desencadeada pelo sujeito agentivo da sentença, o que não ocorre com as Construções de Movimento Causado. Esse estado causado codifica-se sintaticamente como um SAdj ou SPrep com função adjetiva, como no exemplo (27) acima. Contudo, em nosso *corpus*, 84,30% dos dados mostraram que o argumento oblíquo está convencionalmente associado a SAdjs e esses números são corroborados pelos principais fraseologismos que instanciaram essa Construção: *get one's hands dirty* (50 ocorrências), *get DET thing straight* (32 ocorrências), *get SN ready* (21 ocorrências), *get SN in order* (9 ocorrências) e *get SN in trouble* (6 ocorrências). Em outras palavras, os fraseologismos que mais frequentemente instanciaram a Construção Resultativa apresentaram argumentos oblíquos na forma de SAdjs.

Embora seja uma Construção independente, em vista das propriedades linguísticas sumarizadas acima, Goldberg (1995) faz uso da metáfora conceitual *mudança de estado também é mudança de local* para afirmar que as Construções Resultativas herdam parte de sua estrutura e função da Construção de Movimento Causado. Em nossa análise, partilhamos dessa ideia com a afirmação de que tanto as Resultativas quanto as Causativas Analíticas com *-ing* (cuja leitura central é a de um objeto forçado a realizar um movimento literal ou metafórico) herdam parte de suas estruturas linguísticas da Construção de Movimento Causado.

7.5 Construções Intransitivas de Movimento: 476 enunciados

(27) *I mean, can't other people get to your database if you're on-line?* [1997/FIC]

Com 476 enunciados em nosso *corpus* de estudo, as Construções Intransitivas de Movimento ilustraram casos produtivos de *coligações verbais* (TAGNIN, 2013), isto é, fraseologismos em que *get* arbitrariamente se associa a SPreps que denotam movimento. Entre todas as Construções discutidas e analisadas nesta pesquisa, os dados referentes às Intransitivas de Movimento apresentaram uma grande quantidade de fraseologismos, comparativamente com os enunciados analisados como resultante de uma combinação livre e analítica de palavras. Isto é, dos 476 enunciados, 89,91% deles são formados por fraseologismos recorrentes.

7.6 Construções Bitransitivas: 66 enunciados

(28) *How to get your child a Private School Education in a Public School* [1993/NEWS]

As especificações gramaticais e semânticas discutidas em Goldberg (1995) para as Construções Bitransitivas foram todas confirmadas com os dados em que *get* se associa a essa Construção. Desse modo, nos 66 enunciados em que *get* ocorreu em uma Construção Bitransitiva, a estrutura sintática convencionalmente associada à estrutura, isto é, V + SN_[hum.] + SN foi a mesma e a leitura de *transferência intencional*, também discutida pela linguista, pôde ser averiguada. Contudo, diferentemente das demais Construções em nosso *corpus*, essa categoria não exibiu um comportamento fraseológico. Isto é, não tivemos expressões recorrentes que instanciaram lexicalmente essa Construção gramatical.

8. Construções e fraseologismos

A frequência de uso de expressões linguísticas, sejam elas construções ou fraseologismos, é reconhecidamente um fator necessário para que uma expressão seja considerada convencional (BOAS, 2013; BYBEE, 2006; GOLDBERG, 2006; GRIES, 2008; TAGNIN, 2013; LANGACKER, 2013); entretanto, ela também pode trazer pistas sobre quais sentidos de uma expressão linguística são mais centrais na cognição dos falantes (DIESEL, 2013; ELLIS, 2013). Em nossos dados, a distribuição por Construções e suas respectivas frequências deram-se conforme os números apresentados na Tabela abaixo.

Tabela 5 – O licenciamento dos sentidos de *get* pela frequência

Construção	Sentido Central	Freq. Abs.	Freq. Relativa
Transitiva com sentido de <i>obtenção</i>	<i>Obtain</i>	4192	45,51%
Movimento Causado	<i>Move</i>	1284	13,94%
Transitiva com sentido de <i>recebimento</i>	<i>Receive</i>	874	9,48%
Causativa Analítica	<i>Make</i>	872	9,46%
Transitiva com sentido de <i>posse</i>	<i>Have</i>	565	6,13%
Intransitiva de Movimento	<i>Move</i>	476	5,16%
Transitiva com sentido <i>existencial</i>	<i>Existential</i>	428	4,64%
Resultativa	<i>Make</i>	293	3,18%
Transitiva com sentido de <i>entendimento</i>	<i>Understand</i>	94	1,02%
Transitiva com sentido de <i>propósito</i>	<i>Obtain</i>	67	0,72%

Bitransitiva	<i>Transfer</i>	66	0,71%
Total		9210	

A distribuição por frequência apresentada acima aponta para o sentido de *obtenção* como sendo o mais central de *get*. Porém, é importante lembrarmos que alguns dos outros sentidos apresentados pelos dados estão associados a fraseologismos e formas morfológicas específicas. Em outras palavras, podemos dizer que o sentido de *obtenção* é o mais central para as formas *get*, *gets*, *getting* e *gotten*, mas não para a forma *got*, por exemplo, cujos usos são mais frequentemente associados aos sentidos de *posse* e *existência*. O mesmo se aplica aos casos em que um determinado sentido está vinculado a construções que são altamente instanciadas por fraseologismos recorrentes, como mostramos acontecer com as Construções Intransitivas de Movimento, em que 89,91% dos dados decodificam-se em unidades fraseológicas recorrentes.

Abaixo apresentamos os 74 fraseologismos que ocorreram frequentemente em cada categoria e que instanciam lexicalmente as Construções que analisamos¹⁴.

8.1 Fraseologismos Transitivos com sentido de *obtenção*

get one's money's worth, get a hold of, get cold feet, get DET chance to, get the credit for, get a shot of, get the feeling that, get a job as a, get DET idea for, get DET sense about, get a shot at, get SN from, get the attention of, get SN back, get DET sense of, get the idea that, get one's way, get information on, get a look at, get information about, get DET idea of.

8.2 Fraseologismos Transitivos com sentido de *recebimento*

get a shot of, get a (phone) call, get DET message, get SN from, get DET letter, get treatment (for), get the word.

8.3 Fraseologismos Transitivos com sentido de *entendimento*

get a sense (for), get the message (loud and clear), get the picture, get DET point.

¹⁴ As categorias acima não incluem duas Construções, pois nelas não houve ocorrência de fraseologismos, ou seja, nas Construções de *propósito* e nas Bitransitivas. Quanto às Causativas, os três tipos sintáticos foram agrupados aqui em uma única categoria.

8.4 Fraseologismos Transitivos com sentido de *posse*

got one's hands full, got one's work cut out for, got a way with, got a hell of, got a thing for, got a problem with, got a point.

8.5 Fraseologismos Transitivos com sentido de *existência*

got SN ADV, got SN V-ing, got SN for, got SN that, got SN ADJ, got SN V_{Infinitivo}.

8.6 Fraseologismos Causativos

get the job done, get DET thing done, get DET work done, get one's feelings hurt, get DET thing going, get SN involved.

8.7 Fraseologismos com leitura de Movimento Causado

get DET message out, get the word out, get one's hands on, get DET message across, get DET information out, get DET point across, get DET foot in the door, get DET story out, get SN back on track, get one's hands off, get one's hands around, get DET shot off.

8.8 Fraseologismos com leitura Resultativa

get one's hands dirty, get DET thing straight, get SN ready, get SN in trouble.

8.9 Fraseologismos Intransitivos com leitura de Movimento

get the hell SPrep, get the hell out of here, get in trouble, get off work, get under way, get into trouble.

9. Conclusões

Os resultados a que este estudo chegou confirmam o comportamento polissêmico e a versatilidade sintática de *get* (ISRAEL, 2004), ao explicitarem 13 contextos construcionais em que esse verbo é produtivo. Entretanto, a análise quantitativa dos dados demonstra a preferência

de *get* pela construção transitiva, contexto no qual o sentido central licenciado é o de *obtenção*. No que se refere ao comportamento de *get* no nível lexical, o *corpus* de estudo salientou 74 unidades fraseológicas nucleadas pelo verbo.

Embora este trabalho não dê como concluída a discussão acerca do comportamento polissêmico de *get*, uma vez que o recorte deste estudo privilegiou unicamente os contextos em que o verbo é seguido de complementos nominais, acreditamos que os resultados obtidos contribuem para um melhor entendimento do comportamento construcional e fraseológico deste item lexical, que é tão recorrente na língua inglesa.

Referências bibliográficas

BARNBROOK, G., O. MASON, e R. KRISHNAMURTHY. **Collocation: Applications and Implications**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2013.

BARODAL, J. **Productivity: Evidence from Case and Argument Structure in Icelandic**. Amsterdam: John Benjamins, 2008. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1075/cal.8>

BEREZ, A. L., GRIES, S. In defense of corpus-based methods: a behavioral profile analysis of polysemous *get* in English. In STEVEN MORAN, DARREN S. TANNER, & MICHAEL SCANLON (eds.), **Proceedings of the 24th Northwest Linguistics Conference**. University of Washington Working Papers in Linguistics Vol. 27, 2008, p. 157-166. Seattle, WA: Department of Linguistics.

BIBER, D. Using register-diversified corpora for general language studies. **Journal Computational Linguistics - Special issue on using large corpora: II** 19, n. 2, p. 219 - 241, 1993.

BOAS, H. C. Cognitive Construction Grammar. In: TROUSDALE, T., HOFFMANN, G. **The Oxford Handbook of Construction Grammar**. Nova York: Oxford University Press, 2013, p. 233 - 252. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195396683.013.0013>

BYBEE, J. L. From usage to Grammar: The Mind's Response to Repetition. **Language**, n. 82, p. 711 - 733, 2006. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1353/lan.2006.0186>

BYBEE, J. L. Usage-based Theory and Exemplar Representations of constructions. In: TROUSDALE, T., HOFFMANN, G. **The Oxford Handbook of Construction Grammar**. Nova York: Oxford University Press, 2013, p. 49 - 69. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195396683.013.0004>

CARTER, R., e M. McCARTHY. **Cambridge Grammar of English: a Comprehensive Guide**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

DIESSEL, H. Construction Grammar and First Language Acquisition. In: TROUSDALE, T., HOFFMANN, G. **The Oxford Handbook of Construction Grammar**. Nova York: Oxford

University Press, 2013, p. 347 - 364. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195396683.013.0019>

ELLIS, N. Construction Grammar and Second Language Acquisition. In: TROUSDALE, T., HOFFMANN, G. **The Oxford Handbook of Construction Grammar**. Nova York: Oxford University Press, 2013, p. 365 - 378. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195396683.013.0020>

EVANS, V., e M. GREEN. **Cognitive Linguistics - An Introduction**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

GOLDBERG, A. E. **A Construction Grammar Approach to Argument Structure**. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

GOLDBERG, A. E. **Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

GRIES, S. Phraseology and linguistic theory: a brief survey. In: GRANGER, S. e MEUNIER F. (eds.) **Phraseology: an interdisciplinary perspective**. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2008, p. 3 - 25. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1075/z.139.06gri>

ISRAEL, M. (2004). **How children get Constructions**. Disponível em <http://terpconnect.umd.edu/~israel/Israel-GetConstructs.pdf>. Acesso em 20 de Julho de 2012.

KEMMER, S., e A. VERHAGEN. The grammar of causatives and the conceptual structure of events. **Cognitive Linguistics**, n. 5, p. 115-156, 1994. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1515/cogl.1994.5.2.115>

LANGACKER, R. W. **Essentials of Cognitive Grammar**. New York: Oxford University Press, 2013.

LANGACKER, R. W. **Foundations of Cognitive Grammar, Volume I**. Stanford, CA: Stanford University Press, 1987.

LEVIN, B. **English Verb Classes and Alternations: a Preliminary Investigation**. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

LEWIS, M. **The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward**. Boston: Thompson Heinle, 1993.

McENERY, T., e A. WILSON. **Corpus Linguistics**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.

O'KEEFFEE, A., M. McCARTHY, e R. CARTER. **From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511497650>

QUIRK, R., S. GREENBAUM, G. LEECH, e J. SVARTVIK. **A Comprehensive Grammar of the English Language**. Edinburgh: Longman, 1985.

TAGNIN, S. E. O. Get: A Study Of Its Deep Meanings. **Língua e Literatura**, São Paulo, n. 6 p. 245-264, 1977.

TAGNIN, S. E. O. Linguística de Corpus e Fraseologia: uma feita para a outra. In: ALVAREZ, M. L. O. e UNTERNBAUMEN, E. H. (Orgs.) **Uma (Re)Visão da Teoria e da Pesquisa Fraseológicas**. Campinas, Pontes, 2011, p. 277 - 302.

TAGNIN, S. E. O. **O jeito que a gente diz**. São Paulo: Disal Editora, 2013.

TOMASELLO, M. **Constructing a Language: a Usage-Based Theory of Language Acquisition**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.

WRAY, A. **Formulaic Language and the Lexicon**. Cambridge: Cambridge University Press

Artigo recebido em: 24.10.2014

Artigo aprovado em: 27.03.2015

Do prazer ao mal-estar do sexo: análise semiótica da publicidade de *Ninfomaníaca* de Lars Von Trier

From the pleasure to the uneasiness of sex: semiotic analysis of the advert of *Nymphomaniac* by Lars Von Trier

Juliane de Araujo Gonzaga*

RESUMO: Este artigo propõe analisar semioticamente o texto verbo-visual produzido para a publicidade do filme *Ninfomaníaca* de Lars Von Trier (2013). Tendo como aparato teórico pressupostos de Greimas e Floch concernentes à semiótica plástica, pretendemos analisar a relação entre os modos de expressão visual e verbal e, por conseguinte, depreender as categorias de sentido fundamentais do texto. Além disso, buscamos demonstrar a hipótese de que o objeto constitui um sistema semi-simbólico de significação, pois traços do plano do conteúdo recobrem traços do plano da expressão visual no processo de geração dos sentidos. Defendemos neste artigo, ainda, que o sujeito-produtor instaura na enunciação jogos de implícitos, que resultam em homologações de sentido com o ato sexual. Por fim, problematizamos a produção de sentidos de “prazer” e “mal-estar” do ponto de vista discursivo, a fim de compreender os efeitos da oposição de contrastes na leitura do texto verbo-visual.

PALAVRAS-CHAVE: Semiótica plástica. Verbo-visual. Semi-simbolismo.

ABSTRACT: This paper aims to analyze semiotically the verb-visual text produced for the advert of the film *Nymphomaniac* by Lars Von Trier (2013). Based on theoretical assumptions of Greimas and Floch about plastic semiotics, we intend to analyze the relation between verbal and visual modes of expression and therefore to deduce the categories of fundamental meanings of the text. Besides, we intend to demonstrate the hypothesis that the object is a semi-symbolic system, because traces of content plan cover traces of expression plan in the generative process of meanings. In this paper we also argue that the producer-subject establishes implicit meanings in the enunciation which result in homologations of meaning with the sexual act. Finally, we question the meaning production of “pleasure” and “uneasiness” from the discursive perspective to understand the effects of the opposition of contrasts in the reading of the verb-visual text.

KEYWORDS: Plastic semiotics. Verb-visual. Semi-symbolism.

1. Considerações iniciais

Dentre os temas que emergem cotidianamente na sociedade Ocidental, destacamos neste artigo aquele que, desde o chamado “processo civilizatório”, permeia as relações entre homens e mulheres: o sexo. A conduta sexual humana, tão cara às teorias do sujeito, é definida e regulada através das dispersas relações na malha social, e se materializam nas e pelas distintas

*Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP de Araraquara (PPGLLP/UNESP/FCLAr). Mestre em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (PPGL/UFSCar). Agência de fomento: CAPES. Email: gonzagajuliane@gmail.com.

expressões da linguagem. Distribuídas como “rastros”, essas expressões manifestam significantes de sentidos sócio-históricos, que, analisados semioticamente, podem nos indicar os processos de significação do sexo em épocas específicas.

Na contemporaneidade, uma das categorias de linguagem mais mobilizadas pelo homem no processo de significação do sexo é a verbo-visual, modo de expressão que se manifesta sobremaneira na mídia, na publicidade, na internet, no cinema, etc. Soma-se a isso o fato de que as narrativas sobre a sexualidade ganham espaço cada vez maior na atualidade, visto a flexibilização das regras de formação dos discursos sobre o sexo. Nesse contexto, destacamos as materialidades verbo-visuais do filme “*Ninfomaníaca*” de Lars Von Trier (2013), mais especificamente, a publicidade distribuída nos cinemas, como objeto de análise do presente artigo.

Segundo o diretor, o filme trata da “evolução erótica”¹ de uma mulher que se declara ninfomaníaca e busca compreender a própria situação à luz de discussões filosóficas. O filme narra a trajetória da personagem Joe, que ao ser resgatada em condições sofríveis por um senhor desconhecido na rua, diz-se indigna de qualquer demonstração de compaixão, pois é uma pessoa de natureza má. O enredo se desenvolve, então, a partir de um interrogatório em que o desconhecido busca justificativas para que Joe se considere má. Para provar, ela narra os principais episódios de sua vida e explica como se tornou ninfomaníaca². O que chama a atenção neste filme – que fala abertamente sobre a compulsão por sexo na mulher – é justamente a composição da personagem, que assume uma forma de vida em que o prazer convive com a sensação de culpa, pecado e maldade.

O contexto do filme permite-nos, já de antemão, identificar sentidos fundamentais em oposição, tais como prazer e mal-estar, por exemplo. E será a partir da enunciação de contrastes e valores, que analisaremos essas materialidades sincréticas, buscando compreender quais sentidos são produzidos e manifestados no plano de expressão. Propomos, assim, os seguintes objetivos: i) descrever o processo de produção dos sentidos na relação entre texto verbal e visual e, no interior dessa relação, identificar as oposições de sentido do nível fundamental; ii) analisar as categorias de linguagem gestuais a fim de demonstrar que constituem sistemas semi-simbólicos de significação, e compreender as relações de junção no nível narrativo; iii) analisar

¹ Informação extraída de entrevista de Lars Von Trier durante o Festival de Cannes de 2011. Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=545ThYz7eJc>>. Data de acesso: 26 de agosto de 2014.

² O resumo do filme pode ser conferido no site da revista “Fiches du cinéma”. Disponível em: <<http://www.fichesducinema.com/spip/spip.php?article4383>>. Data de acesso: 26 de agosto de 2014.

o papel da disposição topológica das fotografias na produção dos sentidos para, então, verificar se o recurso enunciativo mobilizado apresenta jogos argumentativos ou implícitos no nível discursivo.

O aparato teórico-metodológico que conduzirá esta pesquisa é o da semiótica plástica, que visa compreender as condições de produção e identificar se há alguma intencionalidade na relação entre um significante (visual) e um significado (FLOCH, 1985a). A semiótica plástica parte do pressuposto de que traços do plano de conteúdo devem recobrir traços do plano de expressão para que o visual se torne objeto significante. A condição de existência do objeto plástico é, portanto, a correspondência entre conteúdo e expressão. Nesse sentido, a oposição de valores e texturas e as posições das imagens no texto visual, por exemplo, podem ser homologadas com determinados sentidos. Logo, a escolha de certas categorias de expressão pelo sujeito-produtor demonstra intenções de sentido na composição do texto. Ademais, visto que o texto plástico, assim como o texto linguístico, é produzido de modo geracional, mobilizaremos o percurso gerativo de sentido greimasiano a fim de observar a produção de sentidos nos níveis fundamental, narrativo e discursivo.

2. A relação entre o verbal e o visual: a figuratividade de traços semânticos do sexo

O cartaz de divulgação de *Ninfomaníaca* nos cinemas teve grande repercussão na mídia e, sobretudo, nas redes sociais, por compor-se de imagens em que os personagens do filme representam gestual e corporalmente a sensação do orgasmo. Seguindo procedimento frequente do campo publicitário, a composição do cartaz mobiliza materialidades visuais que expressam conteúdos próprios do mundo dos enunciatários, bem como materialidades verbais cujos sentidos remetem a práticas discursivas legitimadas socialmente. Assim, considerando o caráter sincrético deste objeto, neste primeiro momento, propomos descrever as relações entre as linguagens verbais e visuais a fim de compreender como se manifesta a figuratividade de traços semânticos do sexo.

Compreendemos o objeto de análise como texto que apresenta distribuição de figuratividade tanto entre sistemas de significação verbal quanto de significação visual, o que demanda postura teórico-metodológica que possibilite a descrição das relações dos planos de expressão linguístico e imagético e a interpretação de homologações no plano de conteúdo existentes nesses sistemas de significação. Para tanto, partimos do pressuposto desenvolvido

por Roland Barthes (1990), segundo o qual o texto produz sentidos junto à imagem que o acompanha, explicando-a e reduzindo sua polissemia.

Entretanto, não é nossa pretensão aqui fazer uso de uma semiologia barthesiana que vislumbre efeitos de construção da imagem, tais como truncagem e pose, tampouco interpretar a eficácia do “conceito” publicitário do ponto de vista retórico³. Isso porque pensamos que “a retórica da imagem intervém somente no momento em que o ‘conceito’ se torna figurativo”⁴ (FLOCH, 1985b, p. 160), e não ao longo do processo de figuratividade, o que nos interessa de fato analisar. Além disso, pensamos que a imagem, na semiótica plástica, não tem o estatuto de signo icônico. Nesse sentido, assumimos a concepção de que a imagem é “um texto-ocorrência, isto é, o resultado de um processo complexo de produção do sentido, cujas etapas, em essência, não são diferentes daquelas do processo que gera qualquer outro tipo de texto, seja linguístico ou não”⁵ (FLOCH, 1985a, p. 12).

Situamo-nos, assim, em parte daquilo que diz Barthes em *A mensagem fotográfica*, mais especificamente, na descrição das relações entre texto e imagem. Segundo o autor, “a estrutura da fotografia não é uma estrutura isolada; identifica-se, pelo menos, com uma outra estrutura, que é o texto (título, legenda ou artigo), que acompanha toda fotografia [...]” (BARTHES, 1990, p. 12). Junto à imagem, o texto tem o papel de “insuflar-lhe” um ou vários significados, o que decorre da seguinte inversão histórica: a imagem não ilustra mais a palavra e sim o contrário. O texto carrega a imagem de significações, impondo-lhe uma cultura, uma moral, uma imaginação, logo, é o texto que esclarece, sublima, racionaliza a imagem (BARTHES, 1990, p. 20).

Na semiótica, o plano de conteúdo se forma gerativamente e é manifestado no plano de expressão, sem que haja, para tanto, relação de dependência entre eles. Na articulação entre o verbal e o plástico, a figuratividade, formada no plano do conteúdo, pode ser manifestada por distintas formas de expressão: “essas diferentes formas – verbais e/ou plásticas – manifestam a figuratividade em distribuições diferentes” (PIETROFORTE, 2008, p. 108). Sendo assim, mesmo através de formas de expressão diferentes é possível identificar formas de conteúdo semelhantes. Daí pensar em outro tipo de sistema de significação, pois, se há relação entre o que é visto e o que é dito, ou seja, se a figuratividade nos distintos planos de expressão

³ Postura teórico-metodológica que pode ser vista na análise dos anúncios da massa *Panzani*, no capítulo “A retórica da imagem” (BARTHES, 1990, p. 27-44).

⁴ Tradução minha.

⁵ Tradução minha.

corresponde àquela dos planos de conteúdo, temos um sistema *semi-simbólico* (PIETROFORTE, 2008, p. 111). Nessas condições, ao depreender as relações entre as formas de expressão visual e verbal, a análise semiótica objetiva “mostrar como o mesmo plano de conteúdo é manifestado entre o verbal e o plástico” (PIETROFORTE, 2008, p. 107).

A partir dessas considerações, observaremos como o plano de conteúdo das materialidades visuais e verbais na publicidade de *Ninfomaníaca* constroem categorias semânticas fundamentais, que, por sua vez, manifestam e figurativizam determinados valores nos planos de expressão. Para tanto, uma breve descrição: o cartaz compõe-se de nove fotografias que representam gestualmente os efeitos do orgasmo, posicionadas lado a lado (mulheres e homens em ordem aleatória) em três fileiras. Logo abaixo das fotografias, segue-se a legenda “Esqueça o amor” e o título do filme, expresso graficamente do seguinte modo: NINF()MANÍACA.



Figura 1: Cartaz de divulgação do filme *Ninfomaníaca* de Lars Von Trier (2013)

O filme é narrado por Joe, personagem principal interpretada pela atriz Charlotte Gainsbourg, que é uma ninfomaníaca confessa. A história começa com Joe sendo socorrida por

um desconhecido, para quem se abre através de uma narrativa sobre sua forma de vida e suas paixões no que concerne ao sexo. Joe relata o modo como se tornou fissurada por sexo e detalha, inclusive, episódios e experiências que modificaram seu modo de ser, seus valores e seus estados sexual e sentimental ao longo da vida.

Tomemos, então, nosso objeto de análise. O cartaz acima foi produzido com a finalidade de divulgar e promover esse longa-metragem que aborda a compulsão por sexo na personagem Joe. Tendo em vista uma série de elementos, tais como, o referente da publicidade, o significado de ninfomaníaca⁶, as representações gestuais do orgasmo nas imagens, a legenda “Esqueça o amor”, podemos depreender que o tema do texto é o sexo.

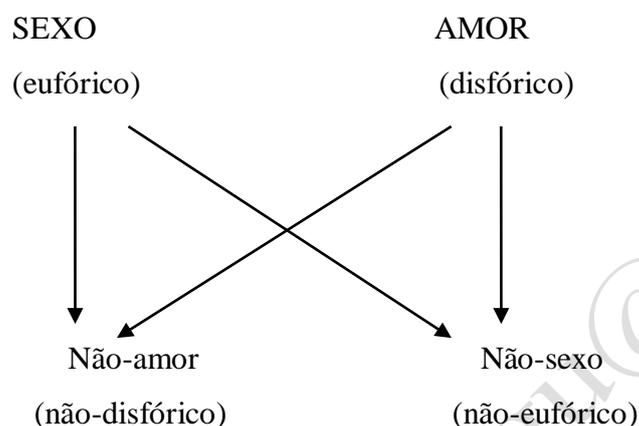
Para analisar o nível fundamental deste texto, é preciso levar em conta a existência de um plano de conteúdo que se apresenta na forma de categorias que articulam os sentidos do texto. Visto que a “categoria semântica compreende, em sua estrutura elementar, dois termos em oposição de contrariedade” (FIORIN, 1990, p. 92), identificamos figuratividades, no plano da expressão, que manifestam os sentidos de dois elementos em relação de contraste: amor vs sexo. Essa oposição de sentidos é manifestada na composição sincrética do plano de expressão, isto é, na relação entre a materialidade verbal “Esqueça o *amor*” e as representações visuais do orgasmo. As categorias do plano de expressão demonstram que, mesmo entre figuratividades diferentes (o visual e o verbal), é possível estabelecer contrastes no plano do conteúdo. O sentido de amor (manifestado pela expressão verbal) e o sentido de sexo (manifestado pela expressão visual) contribuem, portanto, para a formação de categorias semânticas fundamentais que se opõem.

Se “cada um dos termos da oposição recebe, no discurso, um investimento axiológico, sendo um considerado /eufórico/ e outro /disfórico/” (FIORIN, 1990, p. 92), podemos verificar que o texto atribui valores positivos e negativos aos elementos contrastados. Ao observar o modo como se compõe o texto, verificamos que a legenda “Esqueça o amor”, em relação às imagens de orgasmos, constrói sentidos negativos para o sentimento e sentidos positivos para o sexo. O sentido da legenda delimita o da imagem nesta situação de enunciação, mobilizando valores próprios do conhecimento de mundo do público receptor, isto é, os valores que circulam na sociedade Ocidental contemporânea, que resultam na supervalorização do sexo em detrimento do amor. Ao serem atualizadas nesta relação de oposição, a sensação de prazer é

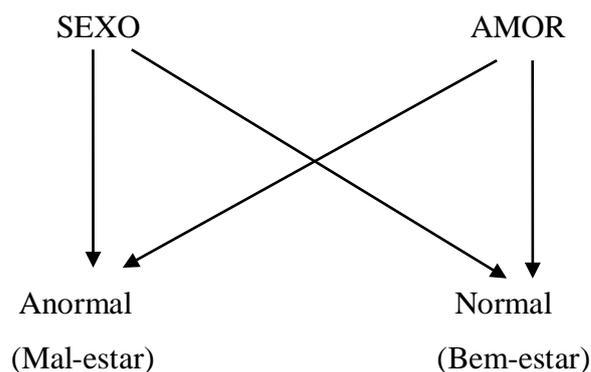
⁶ O Dicionário Houaiss de língua portuguesa define ninfomaníaca como mulher que apresenta “desejo sexual anormalmente forte” (2009, p. 1356).

tida como positiva e a emoção como negativa. Logo, podemos interpretar o sexo como sendo de valor eufórico e o amor de valor disfórico.

Identificadas as oposições fundamentais do texto, podemos esquematizar as relações de contraste no quadrado semiótico da seguinte maneira:



Ainda no que concerne aos valores compartilhados na sociedade Ocidental, podemos verificar que o imperativo marcado na linguagem verbal “*Esqueça o amor*” materializa práticas da contemporaneidade que atestam as relações sexuais como mais valorizadas que as afetivas para os sujeitos. Tornou-se regra desvincular sexo e amor e, mais, tornou-se regra buscar incessantemente o prazer e situar o amor como idealização romântica (GIDDENS, 1992). Embora a relação entre o verbal e o visual construa esses valores, o sentido do termo /ninfomaníaca/ contradiz o discurso de que o sexo é positivo e o amor é negativo, uma vez que atualiza sentidos da compulsão por sexo associados à patologia e à anormalidade. Nessas condições, é possível identificar, também, relações de contradição que demonstram a produção de outro sentido no texto: a obsessão e a supervalorização do sexo, na mulher, é uma doença, uma anormalidade na sociedade contemporânea. Vejamos essas relações de contradição esquematizadas no quadrado semiótico:



Os eixos do quadrado acima demonstram as contradições resultantes da distribuição da figuratividade dos planos de conteúdo e de outra possível relação de sentido entre as categorias fundamentais /sexo/ e /amor/. A interpretação do quadrado permite inferir que os sentidos de normalidade e bem-estar, pertencentes ao plano de conteúdo do /amor/, configuram a contradição do /sexo/. Já os sentidos de anormalidade e mal-estar, presentes no plano de conteúdo de /sexo/, constituem a contradição do /amor/. Assim, é possível compreender que o sexo – mesmo com valor eufórico – implica discursivamente a situação de anormalidade e mal-estar; e que o amor – embora seja aqui construído como disfórico – implica no discurso a posição daquilo que é normal e associado ao bem-estar.

Por fim, ao verificar que as manifestações visuais e verbais são recobertas pelo mesmo plano de conteúdo, defendemos a hipótese de que essas linguagens constituem sistemas semi-simbólicos de significação. Isso porque tanto o plano de expressão visual quanto o verbal produzem o sentido de supervalorização do sexo em detrimento do amor. Ainda que através de diferentes planos de expressão, essas linguagens manifestam formas de conteúdo semelhantes, logo, a relação entre o verbal e o visual constitui um sistema semi-simbólico. A seguir, analisaremos o nível narrativo do texto buscando demonstrar, ainda, que as formas do conteúdo do cartaz correspondem às da expressão e que, portanto, constituem sistemas semi-simbólicos.

3. A categoria de linguagem gestual enquanto sistema semi-simbólico

Nos estudos semióticos, o ramo que se dedica a investigar como categorias de linguagem visuais produzem sentidos é denominado semiótica plástica. Esse campo de investigação busca circunscrever os processos de geração de sentidos nas materialidades visuais, admitindo que aspectos não-verbais como traços, cores e ordem de disposição produzem sentidos, e que seus conjuntos podem constituir sistemas de significação

(GREIMAS, 2004). Na semiótica plástica o figurativo é compreendido como a representação de um referente, cuja identificação, por parte do leitor, é possível graças ao conhecimento de traços semânticos. O que torna um objeto significante é justamente o crivo de leitura, isto é, uma espécie de “significado do mundo”, um “código de reconhecimento” que se compõe de traços pertencentes ao plano de conteúdo (GREIMAS, 2004, p. 79). Logo, a leitura e a produção de sentidos de uma imagem dependem de um conjunto de significados do mundo, sociais e culturais, que tornam a materialidade visual um objeto significante.

Segundo Floch, os propósitos da semiótica plástica são “compreender as condições de produção, bem como a intencionalidade de certo tipo de relação entre um significante (visual) e um significado [...]”⁷ (1985a, p. 13). As qualidades visíveis têm papel na produção dos sentidos, pois, assim como as qualidades do verbal, podem estabelecer elementos fundamentais de significação a partir da oposição de contrastes. Nos sistemas semióticos, em que a significação entre o plano de expressão e o plano de conteúdo é arbitrária, evidencia-se uma relação imotivada entre o *visível* e o *dizível*⁸. Todavia, para a semiótica plástica, é preciso evidenciar a relação entre o que é visto e dito, pois se trata “de uma semiótica das relações entre qualidades visíveis e qualidades inteligíveis dos objetos de sentidos visuais”⁹ (FLOCH, 1985a, p. 14).

A análise semiótica plástica propõe a leitura do texto visual em sua globalidade, de modo a definir por etapas um sistema de sentidos em que “os dois termos de uma categoria do significante podem ser homologados às de uma categoria do significado”¹⁰ (FLOCH, 1985a, p. 13-14). Esse tipo de relação, em que traços do conteúdo recobrem traços da expressão, ocorre em todos os processos de produção dos sentidos na semiótica plástica. Desta maneira, podemos afirmar, consonantes à perspectiva de Floch (1985a), que o sistema de significação próprio da semiótica plástica é o semi-simbólico.

Conforme visto anteriormente, o sistema semi-simbólico se dá quando há conformidade de categorias de expressão e de categorias de conteúdo. Para reconhecer esse tipo de relação

⁷ Tradução minha.

⁸ Em “*Petites mythologies de l’oeil et de l’esprit*” (1985), Floch desenvolve fundamentos operacionais para a semiótica plástica a partir da seguinte problematização: aquilo que é visível (domínio “de l’oeil”) recobre aquilo que também é inteligível (domínio “de l’esprit”)? A resposta é afirmativa, pois Floch compreende que no texto plástico há relações entre o plano de expressão e o plano de conteúdo. Desse modo, o autor define a semiótica plástica como um tipo de sistema semi-simbólico de significação.

⁹ Tradução minha.

¹⁰ Tradução minha.

entre os dois planos de linguagem, é preciso compreender as diferenças entre os demais sistemas de significação, conceituados por Hjelmslev (2009): os sistemas simbólicos e os sistemas semióticos. Nos sistemas simbólicos, os planos de expressão e de conteúdo estão em conformidade total, de modo que para cada elemento da expressão há um e único elemento do conteúdo. Não é preciso, aqui, distinguir os planos, pois eles têm a mesma forma¹¹ (FLOCH, 1990). Em contrapartida, nos sistemas semióticos,¹² não há conformidade, nem motivação entre os dois planos, o que implica distinguir e estudar separadamente a expressão e o conteúdo. Nesse sentido, podemos pensar os sistemas semi-simbólicos¹³ como um terceiro tipo de sistema de significação, pois abrange materialidades visuais e descreve outro tipo de semiose, aquela resultante da conformidade entre expressão e conteúdo (FLOCH, 1990, p. 89).

Tendo em vista a publicidade do filme *Ninfomaníaca*, propomos nesta seção analisar somente a parte visual do cartaz, atentando para as fotografias, mais especificamente, para as categorias de linguagem gestuais que as compõem. Se “os sistemas semi-simbólicos podem ser realizados por sons ou por gestos, isto é, por outras substâncias da expressão¹⁴” (FLOCH, 1985c, p. 79), consideramos, a princípio, que as materialidades visuais constituem um sistema semi-simbólico. Isso porque as imagens dos atores do filme trazem expressões gestuais que podem ser homologadas com a sensação de prazer, o que demonstra relações entre o plano de conteúdo e o plano de expressão do termo /orgasmo/.

Nesse sentido, podemos dizer que a produção dos sentidos no texto é possível graças ao crivo de leitura comum compartilhado pelo público-leitor. As imagens constituem um código semi-simbólico, pois à medida que o leitor entra em contato com o texto, mobiliza e seleciona uma série de significados do mundo para interpretar o objeto significante. Traços figurativos do orgasmo pertencentes ao conteúdo são atualizados na leitura para recobrir os traços figurativos da expressão. Em suma, é devido à “capacidade de realizar certas categorias do sensível e, sobretudo, do visível”¹⁵ (FLOCH, 1990, p. 79), que o leitor interpreta aqui os

¹¹ Um exemplo de sistema simbólico de significação são as linguagens formais, tais como o semáforo e as sinalizações de luzes nas estradas (FLOCH, 1990).

¹² Os sistemas semióticos compreendem as línguas naturais, pois línguas como francês, inglês, russo, português, etc. não apresentam manifestações verbais e não-verbais da mesma maneira. Os modos de expressão dos sentidos, ainda que semelhantes, são distintos (FLOCH, 1990).

¹³ Os gestos são um exemplo de sistema semi-simbólico, pois são resultantes da relação entre plano de conteúdo e plano de expressão. É somente em função dos sentidos que os gestos tornam-se objetos significantes.

¹⁴ Tradução minha.

¹⁵ Tradução minha.

sentidos do orgasmo. A leitura da publicidade corresponde, assim, a um processo de significação do tipo semi-simbólico.

Ao analisar a dimensão figurativa do plano de expressão, verificamos que o objeto não foi construído de qualquer modo, e sim, segundo condições particulares cujo conhecimento permite interpretar as motivações dos gestos. É justamente por ser motivado por sentidos compartilhados social e historicamente, que podemos pensar que os gestos aí representados se inserem numa sintaxe narrativa que produz valores modais, relações de junção e a sensibilização de paixões. Assim sendo, segmentaremos a parte visual do cartaz a fim de: atentarmos detalhadamente para a sintaxe narrativa construída pelas fotografias; identificar os valores de euforia e disforia manifestados no plano de expressão; descrever as paixões, os estados de junção e as modalizações dos sujeitos. Vejamos a figura a seguir:

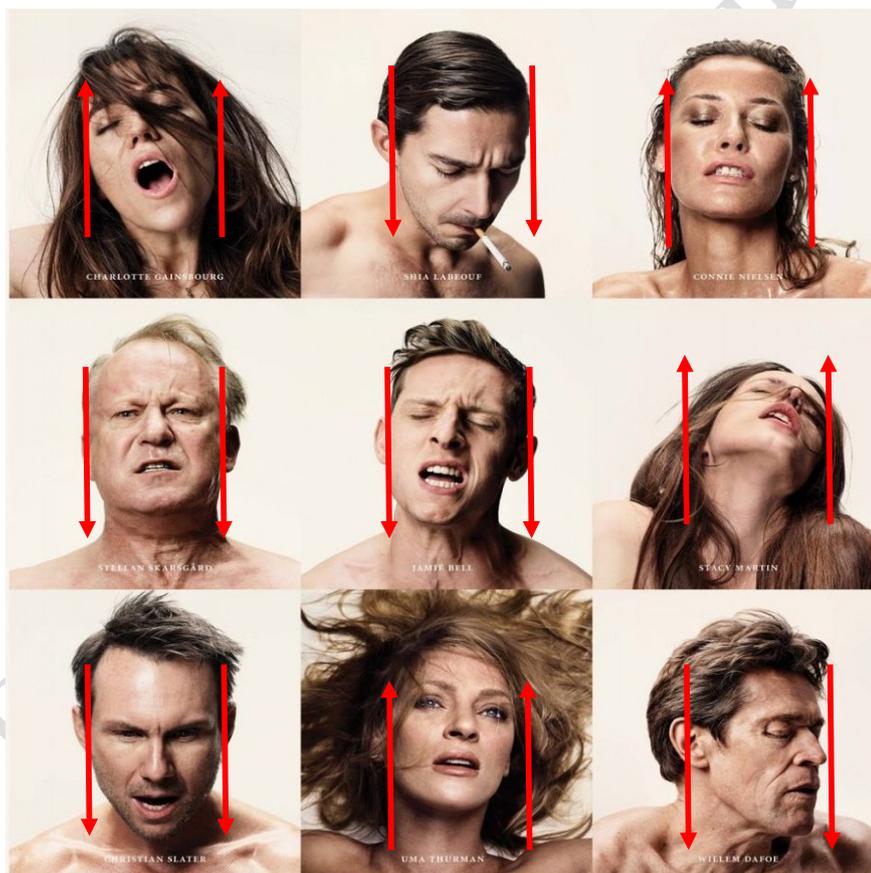


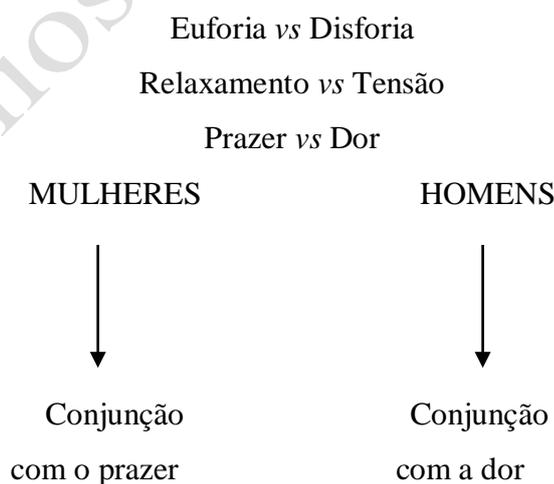
Figura 2: Expressões gestuais do orgasmo

Segundo Floch (1990), as categorias semânticas de valor eufórico e disfórico devem ser consideradas na articulação e na estruturação das paixões, ou seja, participam do universo da sensibilidade dos sujeitos na enunciação, determinando, por um lado, as sensações de bem-

estar, prazer, calma, e por outro, de tristeza, dor, angústia. Os gestos acima são objetos significantes do sentido do prazer, uma vez que têm como referente um filme sobre sexo e, também, porque tornam “visíveis” traços semânticos do orgasmo no plano da expressão. Observando os gestos de cada um dos atores, podemos distinguir valores no plano da expressão que são selecionados conforme os estados da alma e de determinadas capacidades modais.

Para as expressões das mulheres, verificamos a ocorrência de gestos mais relaxados e tranquilos; traços da expressão que podem ser homologados com os sentidos de /prazer/ e /bem-estar/. Já os homens apresentam gestos mais tensos e rígidos, expressão que pode ser homologada com os sentidos de /mal-estar/ e, inclusive, /dor/. O contraste das expressões gestuais manifestam figurativamente conteúdos que se opõem e que determinam valores e categorias fundamentais de sentido: /prazer/ (eufórico) *vs* /dor/ (disfórico). Desse modo, depreendemos que as mulheres manifestam sentidos associados ao prazer, ao passo que os homens expressam sentidos ligados à dor. Portanto, as mulheres apresentam sentidos de valor eufórico (sinalizado por flechas no sentido ascendente), e os homens expressam sentidos de valor disfórico (sinalizado por flechas no sentido descendente).

A identificação de valores eufóricos e disfóricos permite verificar, ainda, estados de junção entre os sujeitos e os objetos /prazer/ e /dor/. Vejamos esquematicamente as oposições de contraste e de valores, bem como as relações de conjunção:



Algumas considerações sobre o filme, bem como sobre a história da sexualidade no Ocidente devem ser aqui retomadas para elucidarmos discursivamente a manifestação de tais valores e estados da alma no objeto de análise. No filme, a ninfomaníaca Joe relata suas

experiências sexuais, que vão desde relações múltiplas ao dia até orgias e práticas de sadomasoquismo. O contraste entre prazer e dor é presente ao longo da narrativa, o que evidencia, igualmente, o contraste entre as sensações de bem-estar e mal-estar. A personagem principal tem como objeto de desejo o prazer, visado a partir da manipulação e da competência dos demais sujeitos, o que pode ser justificado por diversas cenas em que Joe persuade seus parceiros sexuais, levando-os ao ato sexual.

Historicamente, o acesso à sexualidade para as mulheres é marcado por regras e transformações. No período em que o cristianismo mais exerceu influência nas práticas sociais no Ocidente, o sexo era estritamente vinculado à reprodução, de modo que toda prática que desviasse tal norma era considerada pecado. A regulação do sexo se deu, sobretudo, por meio de práticas de confissão e vigilância da sexualidade das mulheres e das crianças (FOUCAULT, 1999). Nesse contexto, as regras atribuíam às mulheres o sexo com finalidade de procriação, e ao homem, o lugar de responsável pelo crescimento da prole e, ainda, a função de “cabeça da família”, de “provedor do pão” e de “dono da casa” (BAUMAN, 1998, p. 183).

A regulação do sexo se transformou à medida que a economia passou a visar não a multiplicação dos indivíduos, e sim a redução, a contenção de habitantes (FOUCAULT, 1999). Esse fator juntamente aos movimentos de liberação resultou em uma sexualidade desprovida da reprodução para as mulheres, que passaram a exercê-la também por prazer. A história mostra a transformação do sexo para as mulheres, de genitoras a sujeitos de liberação, assim como situa os homens como sujeitos marcados por uma “obrigação” de virilidade e potência (SOHN, 2008). Tais regras discursivas indicam que para o homem é preciso sempre desempenhar o papel ativo no ato sexual, legitimando a noção de masculino enquanto patriarca e viril por excelência.

Nesse sentido, podemos compreender os estados da alma – manifestados pelo plano da expressão do cartaz – como materialização dessas práticas discursivas, que atestam as seguintes competências para mulheres e homens:

Mulheres são dotadas de *querer/fazer* sexo.

vs

Homens são dotados de *dever/fazer* sexo.

Com essas considerações, não compreendemos que o prazer – sob o ponto de vista sócio-histórico – não seja em absoluto objeto de desejo dos homens. As modalizações e as sensações do sujeito aqui constatadas são resultantes do modo como o /prazer/ e a /dor/ são atualizados no texto de análise e do modo como são mobilizados nos estados da alma dos personagens do filme.

A sintaxe narrativa é marcada por estados e transformações dos sujeitos, que determinam os prazeres e as paixões, bem como os valores inscritos nos objetos (FIORIN, 1990). No nível narrativo do texto, identificamos que os estados e as modalizações são distribuídos de forma a determinar a mulher como sujeito *desejante* e o homem como sujeito de *obrigação*. Logo, tanto a sintaxe narrativa do cartaz quanto a do filme demonstram que a mulher é dotada de um querer/fazer sexo. E é em função dessa modalização que a mulher atribui ao homem um dever/fazer sexo (fase da manipulação), tornando-o dotado de um poder/fazer (fase da competência) para, então, chegar ao desempenho de um fazer sexo (fase da performance).

Os modos de figuratividade da expressão, isto é, as categorias de linguagem gestual se tornam objetos significantes em função da mobilização de sentidos do prazer e, ainda, das formas de distribuição e exercício do prazer para mulheres e homens na sociedade Ocidental. Por fim, corroboramos o argumento de que as categorias de linguagem gestuais da publicidade de *Ninfomaníaca* constituem sistemas semi-simbólicos de significação. A justificativa para tanto é a relação de conformidade entre os sentidos (/prazer/ e /dor/) e os significantes gestuais (/relaxados/ e /tensos/); os gestos somente se tornam significantes porque recobertos pelos sentidos e pelo conhecimento de mundo compartilhado pelo público-leitor.

4. O dispositivo topológico: a sintaxe das imagens e a produção de sentidos

Nesta seção, propomos analisar ainda o texto visual que compõe a publicidade de *Ninfomaníaca*, porém, atentando para outra categoria desenvolvida pela semiótica plástica: o dispositivo topológico. Visto que o leitor diante dessa série de fotografias depreende e mobiliza sentidos do orgasmo, consideramos essas materialidades visuais enquanto objetos significantes. E aqui é necessário levar em conta que o visual torna-se objeto signifiante não só em função da relação de conformidade com traços semânticos, mas também pela possibilidade de “decomposição em partes menores e pela reintegração das partes nas totalidades que constituem” (GREIMAS, 2004, p. 85). Isso implica pensar o visual como um signifiante

segmentável, o que demanda uma decomposição da sintaxe a fim de compreender suas possíveis relações e homologações com os traços de conteúdo.

Para explorar o significante visual, é preciso seguir um percurso gerativo que se inicia pela problematização das condições de leitura. Diferentemente do texto escrito, cuja leitura é linear e unidimensional, a superfície visual não indica artifícios ostensivos dos processos semióticos que aí se inscrevem. O visual deve ser tomado como o único ponto de partida, pois única propriedade expressiva que pode dar conta da produção dos sentidos. A função de operatividade metodológica cabe, então, à segmentação do visual e à descrição das características de composição.

A leitura do texto visual se apresenta mediante determinadas categorias, tais como as topológicas, que podem ser “‘retilíneas’ umas (como alto/baixo ou direito/esquerdo), ‘curvilíneas’ outras (como periférico/central ou englobante/englobado) [...]” (GREIMAS, 2004, p. 86). Ademais, podemos elencar as categorias eidéticas, que trabalham as formas de figuratividade (arredondado, pontiagudo, quadrado, etc.), e as categorias cromáticas, que se referem às cores e às oposições de contrastes entre claro e escuro (GREIMAS, 2004). A fim de delimitar esta análise, exploraremos somente o dispositivo topológico e o seu papel na produção de sentidos, visto que a característica do texto que mais “salta aos olhos” é a organização das fotografias (dispostas lado a lado, nos sentidos horizontal e vertical).

Nesse sentido, é profícuo pensar nas condições de leitura do visual, mais especificamente, na orientação de leitura, pois o percurso que o leitor faz com os olhos pode ser significativo em termos semi-simbólicos. Diferentemente do texto verbal, em que há uma linearidade de leitura, no texto visual o trajeto unidimensional inexistente. Logo, o trajeto do olhar sobre a superfície é determinada diretamente pela organização e pela ordem de disposição dos objetos no cartaz. O exame da disposição topológica coaduna-se com aspectos da sintaxe dos objetos (eixos, curvas, circunscrição), o que pode evidenciar a produção de sentidos pretendidos pelo enunciador. É por isso que a segmentação do visual e a orientação de leitura são compreendidas por Greimas como consequência do “ato de enunciação plástica” (2004, p. 91). Sendo assim, é preciso compreender não só as relações que a sintaxe das imagens estabelece com o plano do conteúdo (homologações de sentido), mas, também, verificar se há, na ordem de disposição, a produção deliberada de sentidos por parte do sujeito-enunciador.

Essas considerações nos levam à seguinte questão: no percurso de leitura e apreensão das imagens do cartaz de *Ninfomaníaca*, o enunciador estabeleceu com o enunciatário algum

jogo persuasivo a partir de posições ou de implícitos? Pensando nessa problemática iniciaremos a descrição do dispositivo topológico do objeto de análise. A seguir as imagens com indicações gráficas da organização do texto visual:



Figura 3: A disposição topológica das imagens no cartaz de *Ninfomaníaca*.

A ordem das imagens apresenta a formação de eixos que circunscrevem dados objetos. Na primeira e na terceira linha o ângulo formado verticalmente entre a posição das mulheres circunscreve o personagem de Shia LaBeouf, de modo que temos a seguinte disposição topológica: mulheres (englobantes) < homem (englobado). O mesmo tipo de eixo pode ser identificado também na parte inferior do texto, pois a posição dos homens na terceira e na primeira linha forma ângulo que circunscreve a personagem de Uma Thurman. A disposição topológica aqui se configura desta forma: homens (englobantes) < mulher (englobada). É possível ainda notar que os ângulos se encaixam: há uma intersecção entre os eixos formados pelas mulheres e pelos homens.

Ora, tanto as relações de englobante e englobado entre as mulheres e os homens quanto o encaixe formado pela intersecção dos ângulos remetem ao conteúdo da /penetração/. Assim, a disposição topológica das imagens pode ser homologada aos sentidos do ato sexual. Tal leitura é condicionada não só pelo exame das ordens topológicas, mas também pelo assunto do texto analisado: a compulsão anormal por sexo na mulher. No interior de um texto dessa temática, o plano da expressão, que manifesta encaixes, pode ser compreendido como traço significante da /penetração/. Se o dispositivo topológico pode ser interpretado como manifestação figurativa de conteúdos semânticos ligados ao sexo, temos um tipo particular de semiose, o que justifica a hipótese levantada de que este texto visual constitui um sistema semi-simbólico.

É necessário ainda atentar para outra característica topológica do cartaz. A ordem “aleatória”¹⁶ das imagens dos atores circunscreve, por meio de ângulos e encaixes, o personagem de Jamie Bell ao centro. Tendo em vista que o conteúdo do texto refere-se ao ato sexual e que o englobado ao centro é um homem, podemos realizar outra homologação. O personagem englobado manifesta traços do plano da expressão ligados ao masculino que, no contexto do sexo, podem ser associados à noção de falo¹⁷. Se a expressão manifesta os sentidos do /falo/ e se a composição englobante das imagens manifesta a /penetração/, podemos compreender, novamente, a atualização de sentidos ligados ao ato sexual. Podemos dizer ainda que a posição periférica do significante fálico evidencia um formato oval resultante do encaixe entre os eixos (indicados pelas curvas em vermelho). A expressão da forma ovalar aqui se torna significante quando, em oposição ao falo, mobilizamos traços semânticos ligados à vulva¹⁸. Dessa forma, a disposição topológica (plano de expressão) figurativiza o ato sexual, e atualiza e contrasta os significados: /falo/ vs /vulva/.

Entretanto, a ocorrência do formato oval não se dá somente na parte visual do cartaz. O título do filme expresso na parte inferior traz graficamente referência ao mesmo traço semântico: NINF()MANÍACA. A decodificação do sentido produzido pelos parênteses empregados no plano da expressão só é possível em virtude do conhecimento de mundo dos leitores sobre o que é a vulva. Uma das características da vulva, no mundo real, é o formato oval da genitália feminina, o que corrobora a produção de sentidos semi-simbólica: “quando

¹⁶ A palavra aleatória está entre aspas porque questionamos se a disposição topológica, no nível discursivo, é efeito de um jogo de implícitos produzido pelo enunciador.

¹⁷ Segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, o falo corresponde à imagem do órgão reprodutor masculino. Além disso, o falo tem função simbólica na psicanálise representada pelo pênis (2009, p. 870).

¹⁸ A vulva é definida como o conjunto das partes externas do órgão sexual feminino. Na anatomia humana, compreende aos grandes e pequenos lábios, o clitóris e a vagina (HOUAISS, 2009, p. 1961).

formas do conteúdo são relacionadas a formas da expressão, ocorre o que a semiótica chama semi-simbolismo” (PIETROFORTE, 2008, p. 111). Assim, tanto no plano de expressão visual quanto no plano de expressão verbal há semiose do tipo semi-simbólica, pois há conformidade entre o sentido e o significante.

A mesma relação entre englobante/englobado e falo/vulva pode ser identificada em outro cartaz de divulgação do filme na versão do diretor, disponível na página de uma rede social. Na imagem, o diretor Lars Von Trier¹⁹ (significante do /falo/) é englobado pelos parênteses (significante da /vulva/):



Figura 4: Cartaz de *Ninfomaníaca* na versão do diretor

A disposição das figuras no texto visual pode ser compreendida como ato de enunciação do sujeito-produtor, que se insere no espaço de enunciação “fora-do-cartaz”, instaurando, através de uma debreagem, “um espaço enunciado do qual será o único comandante” (GREIMAS, 2004, p. 85). Ainda que não seja imediatamente reconhecível na materialidade do cartaz, o dispositivo topológico se fundamenta na convenção e no relativismo cultural, o que garante um contrato de leitura entre o enunciador-produtor e o enunciatário-leitor.

E é justamente em função dos sentidos sociais e culturais do ato sexual que o enunciador pôde, neste cartaz, lançar mão de recursos topológicos que produzem sentidos de /penetração/

¹⁹ Imagem extraída da página oficial do filme *Ninfomaníaca* no facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/NymphomaniacTheMovie>>. Acesso em: 12 de agosto de 2014.

e /vulva/. Ao produzir o visual e o verbal, o enunciador recorreu ao crivo de leitura comum como forma de garantir a interpretação dos sentidos manifestados no cartaz a partir da distribuição dos actantes da enunciação (os atores do filme). Essa debreagem do tipo enunciva – aquela que oculta o sujeito da enunciação e mostra apenas os actantes do enunciado em terceira pessoa – tem efeito de objetividade, realidade e distanciamento com a situação (FIORIN, 1995). Mobilizar a debreagem enunciva permitiu ao enunciador estabelecer com o enunciatário um jogo de implícitos, pois, os sentidos produzidos pela disposição das imagens não são tão evidentes na superfície do texto. Assim, concluímos que o enunciador-produtor do cartaz imprimiu, através do dispositivo topológico, intenções de significação, pois, atualizou sentidos do sexo no mundo real e os materializou de forma bastante sutil na ordem de disposição das imagens.

5. Considerações finais: prazer ou mal-estar?

Nos níveis fundamental, narrativo e discursivo, pudemos verificar distintas oposições de contrastes, tais como: /sexo/ vs /amor/; /anormal/ vs /normal/; /mal-estar/ vs /bem-estar/; /prazer/ vs /dor/; /tenso/ vs /relaxado/ e /falo/ vs /vulva/. Ao longo do processo de geração dos sentidos, identificamos que a composição do cartaz se dá pela tensão de conteúdos e valores eufóricos e disfóricos atribuídos ao sexo, resultando em coerências e contradições. E é justamente na tensão dessas oposições que podemos concluir que o produtor-enunciador deste texto lançou mão de intenções significantes para o público-enunciatário. Na intersecção entre valores que privilegiam o prazer e valores que atestam o mal-estar provocado pela patologia do sexo, o texto materializa a contradição característica dos discursos da sexualidade que circulam na contemporaneidade.

Do ponto de vista discursivo, as materialidades sincréticas trazem à tona discussões desenvolvidas no campo psicanalítico, filosófico e histórico. Remontando ao que disse Freud, em *Mal-estar na civilização* (1997), podemos identificar no objeto sentidos ligados à tensão entre natureza e cultura, própria do processo civilizatório do homem, que culmina na sublimação dos desejos e das pulsões sexuais. A culpa é efeito constante da repressão do comportamento sexual, condição *sine qua non* de entrada do homem na civilização.

Entretanto, as transformações históricas e sociais mostram que a interpretação do sexo foi deslocada do âmbito da culpa e da repressão. O sentimento de culpa é analisado historicamente por Foucault (1999), como mecanismo de controle e disciplinarização. As

práticas de confissão da Igreja Católica, assomadas à vigilância constante do corpo, evidenciam não mais um sentido de repressão, e sim de incitação, pois é preciso revelar e falar incessantemente sobre o sexo. No filme, o procedimento de confissão é evidente, pois a personagem narra e explica seu desejo insaciável, sempre buscando, por meio de uma autovigilância, situar-se em relação às normas de conduta sexual.

Com efeito, na contemporaneidade, os discursos se caracterizam pela heterogeneidade de dizeres anteriores, porém, instauram distintas formas de exercício da sexualidade. O presságio de liberação conclamado pelas revoluções sexuais não extraíram do sexo funções sociais nem resultaram na emancipação sexual dita “plena” no senso comum. Para Bauman, em vez disso, o que se vê é “um sucessiva ‘redisposição’ do sexo a serviço de um novo padrão de integração social e reprodução” (1998, p. 183). Logo, o sexo ainda tem uma função, porém, distinta. Se em dado momento o sexo foi mobilizado na função de vigilância, na contemporaneidade, o sexo insere-se nos problemas do autocontrole e da identidade. Atualmente, o acúmulo de experiências sexuais valida ao indivíduo a sensação de controle sobre sua própria vida e delimita a forma como é visto pelos demais.

Contudo, a heterogeneidade dos discursos é constitutiva do que se diz e do como se diz. É por isso que o objeto pode ser interpretado como materialização de regras diversas, como, por exemplo, as que determinam ao homem a obrigação de fazer sexo, e à mulher, a condição de anormal caso sinta desejo sexual insaciável. Quanto à ninfomania, o texto verbo-visual legitima o discurso de que o *querer/sentir* prazer nas mulheres, ainda que autorizado, é passível de controles e autodeterminações. Portanto, apesar das transformações históricas e dos movimentos de liberação da mulher, as materialidades corroboram que ainda circulam na sociedade Ocidental discursos que normalizam a conduta sexual feminina, estabelecendo padrões e níveis de desejo ditos “aceitáveis”.

Efeito de sentido: prazer e mal-estar não são excludentes. Andam juntos.

Referências bibliográficas

BARTHES, R. A mensagem fotográfica. Tradução de Léa Novaes. In: **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p. 11-25.

BAUMAN, Z. Sobre a redistribuição pós-moderna do sexo: a história da sexualidade de Foucault revisitada. In: **O mal-estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 177-189

FIORIN, J. L. Sobre a tipologia dos discursos. In: **Significação**. Revista Brasileira de semiótica. São Paulo, n. 8/9, p. 91-98, out. 1990. **crossref** <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-7114.sig.1990.65501>

_____. A pessoa desdobrada. In : **Revista Alfa**, São Paulo, n. 39, 1996, p. 23-44.

FLOCH, J.-M. Introduction : pour une sémiotique plastique. In : _____. **Petits mythologies de l'oeil et de l'esprit**. Hadès-Benamins, Actes Sémiotiques, 1985a (p. 11-19).

_____. Le refus de l'éuphorie : un désaccord entre laboratoires pharmaceutiques et médecins généralistes. In : _____. **Sémiotique, marketing et communication** : sous les signes, les stratégies. Paris : PUF, 1990, p. 83-118.

_____. Sémiotique plastique et communication publicitaire. In : _____. **Petits mythologies de l'oeil et de l'esprit**. Hadès-Benamins, Actes Sémiotiques, 1985b, p. 139-186.

_____. « Un nid confortable » de Benjamin Rabier. In : _____. **Petits mythologies de l'oeil et de l'esprit**. Hadès Benjamin, Actes Sémiotiques, 1985c, p. 79-98.

FOUCAULT. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13^a. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FREUD, S. **O mal estar na civilização**. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GIDDENS, A. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

GREIMAS, A. J. Semiótica figurativa e semiótica plástica. Tradução de Ignácio Assis Silva. In: OLIVEIRA, A. C. (Org.). **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004, p. 75-96. Título original: Sémiotique figurative et sémiotique plastique. In: **Actes Sémiotiques** (Documents). Paris: GRSL/EHESS, vol. 60, 1984, p. 5-24.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. Tradução de J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2009.

HOUAISS, A., VILLAR, M. S., FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2011.

PIETROFORTE, A. V. O sincretismo entre o verbal e o plástico. In: _____. **Tópicos de semiótica**: modelos teóricos e aplicações. São Paulo: Annablume, 2008, p. 107-119.

SOHN, A. M. O corpo sexuado. In: CORBIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. (Orgs.). **História do corpo 3. As mutações do olhar**: o século XX. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 109-154.

Bibliografia

BARTHES, R. A retórica da imagem. Tradução de Léa Novaes. In: **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p. 27-44.

MARCADÉ, N. Nymphomaniac: volume 1. In: **Fiches du cinéma**. Paris, n. 2053, jan. 2014. Disponível em: <<http://www.fichesducinema.com/spip/spip.php?article4383>>. Acesso em 26 de agosto de 2014.

NYMPHOMANIAC. Nymphomaniac, the Movie. Disponível em: <<https://www.facebook.com/NymphomaniacTheMovie>>. Acesso em: 12 de agosto de 2014.

VON TRIER, L. Lars Von Trier Interview Nymphomaniac/Audio clip Cannes 2011 : entrevista. [16 de junho de 2013]. **Youtube**. Disponível em : <<https://www.youtube.com/watch?v=545ThYz7eJc>>. Acesso em 26 de agosto de 2014.

VON TRIER, L. **Nymphomaniac**. [Filme-vídeo]. Produção: Louise Vesth. Direção: Lars Von Trier. Alemanha, Bélgica, Dinamarca, França, Zentropa Entertainments, 2013. DVD, 117 min

Artigo recebido em: 06.11.2014

Artigo aprovado em: 10.02.2015

Pesquisa sobre o Ensino e a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: campos atravessados

Research on Teaching and Learning Foreign Languages: crossed fields

Ernesto Sérgio Bertoldo *

RESUMO: Este artigo visa a problematizar abordagens de pesquisa que investigam a aprendizagem de uma língua estrangeira para responder ao desafio de compreender porque há aqueles aprendizes que têm sucesso e aprendem uma língua estrangeira e outros que fracassam. Tratamos das mudanças ocorridas nas tendências de pesquisas, tendo em vista a possibilidade de problematizar questões relativas aos estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, levando-se em consideração o seu atravessamento por conceitos tanto da Análise de Discurso de orientação peucheutiana, quanto da Psicanálise Freudo-lacanianiana. Fizemos um histórico dos principais tipos de pesquisa que, tradicionalmente, constituíram as investigações nesse campo. Além disso, discutimos as implicações, para o campo, de dois artigos: *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio* e *O desejo pelas línguas estrangeiras*, de Revuz e de Prasse, respectivamente. Constituiu nosso argumento o fato de que quando um campo se deixa *atravessar-afetar*, pela via de um pesquisador, a maneira de se olhar e, por conseguinte, o ponto de vista sobre o objeto de estudo se desloca; e, ao se deslocar, abre-se a possibilidade de outros espaços de reflexão sobre os processos de aprendizagem de uma língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem. Línguas estrangeiras. Discurso. Atravessamento de campos.

ABSTRACT: This article discusses research approaches that investigate the learning of a foreign language in an attempt to understand why some have success and learn a foreign language, while others fail. So, the changes in the main trends of research were approached to show the possibility of discussing issues related to studies on the teaching and learning of foreign languages by taking into account what happens when they are crossed by concepts from both Discourse Analysis and the Psychoanalysis. We also did a brief history of the main types of research which constituted the investigations in this field. In addition, the implications for the field of studies on the teaching and learning of foreign languages were discussed by reviewing the contribution of two articles, namely, *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio* e *O desejo pelas línguas estrangeiras*, by Revuz and Prasse, respectively. We have dealt with the argument under which when a field allows itself to be crossed by concepts provided by another one, its object of study moves itself and, as a consequence, the possibility of knowing more about it is open.

KEYWORDS: Teaching and learning foreign languages. Speech. Crossing fields.

* Professor Associado do ILEEL/UFU.

1. Introdução

O ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira, já, há muito, ocupa a atenção de pesquisadores que se indagam sobre como os aprendizes, tornando aquilo que lhes parece, inicialmente, tão estranho, em algo, familiar, aprendem uma língua estrangeira, fazendo-nos recordar do *Unheimliche*¹ de Freud (1919) que, por sua vez, nos reporta a uma experiência de estranheza psíquica que, inexoravelmente, afeta-nos a todos. Em sendo assim, este artigo visa a problematizar abordagens de pesquisa que procuram investigar a aprendizagem de uma língua estrangeira numa tentativa de responder ao desafio de compreender porque alguns aprendizes têm sucesso nessa empreitada e aprendem uma língua estrangeira, ao mesmo tempo em que outros fracassam.

Interessa-nos, particularmente, tratar das mudanças ocorridas nas tendências de pesquisas, tendo em vista a possibilidade de mostrar e problematizar questões relativas aos estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, levando-se em consideração o seu atravessamento por conceitos oriundos tanto da Análise de Discurso de orientação peuchetiana, quanto da Psicanálise Freudolacanianiana.

Para isso, fazemos um breve histórico dos principais tipos de pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras que, tradicionalmente, constituíram as investigações nesse campo. O artigo de Moita Lopes (1996), *Tendências da pesquisa na sala de aula no Brasil*², é utilizado para esse fim por trazer, a nosso ver, as principais abordagens teórico-metodológicas de pesquisas que, notadamente, marcaram os estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, levados a termo, sobretudo no Brasil, nas últimas décadas do século XX, por linguistas aplicados, dentre outros estudiosos. A escolha desse artigo não foi aleatória. O autor, ao mostrar as principais abordagens de pesquisa, faz alusão a autores estrangeiros que abordam o tema, ao mesmo tempo em que ilustra seu texto, mencionando pesquisas, no âmbito brasileiro, que sofreram influências das abordagens aludidas em seu artigo.

¹ Conceito freudiano que se refere ao sentimento de estranheza diante de um ser ou de um objeto conhecido. Para maiores esclarecimentos sobre o conceito, além do texto de Freud propriamente dito, sugerimos a leitura de Chemama (1993).

² Reiteramos que o artigo escolhido está longe de representar a totalidade dos estudos produzidos por Moita Lopes. Sua escolha relaciona-se ao fato de, dentre outros aspectos, estar inserido em um livro escrito pelo autor cuja circulação e influência para as pesquisas sobre o assunto, no âmbito da Linguística Aplicada, serem significativas.

Em seguida, discutimos as implicações, para o campo dos estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, de dois artigos, quais sejam, *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio* e *O desejo pelas línguas estrangeiras*, de Revuz (2006) e de Prasse (1997), respectivamente.

Esses artigos, ao mobilizarem conceitos da psicanálise lacaniana, notadamente a maneira de abordar a subjetividade e suas decorrências para o sucesso e/ou o fracasso no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira, trouxeram um outro olhar para as indagações sobre o porque de alguns aprendizes obterem êxito em sua trajetória de aprendizagem de uma língua estrangeira enquanto outros assim não o fazem, conforme aludido anteriormente.

Na esteira da problematização desses artigos, discutimos, também, a constituição do campo de pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas a partir de conceitos oriundos da análise de discurso de orientação peuchetiana. Para isso, mobilizamos exemplos de pesquisas realizadas por duas pesquisadoras brasileiras, filiadas a esse campo, quais sejam: Maria José Coracini e Silvana Serrani-Infante³. No caso dessas duas autoras, é preciso dizer que suas pesquisas também sofreram a influência da Psicanálise Freudolacanian, no âmbito do escopo dos estudos discursivos, conforme mostraremos ao longo de nossa exposição.

Constitui nosso argumento, ao considerar os artigos aqui elencados, o fato de que, quando um campo se deixa *atravessar-afetar*, pela via de um pesquisador, a maneira de se olhar e, por conseguinte, o ponto de vista sobre o objeto de estudo se desloca; e, ao se deslocar, abre-se a possibilidade de outros espaços de reflexão sobre os processos de aprendizagem de uma língua estrangeira.

2. Tendências de pesquisa no campo dos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas: tradições

Para tratar do percurso das pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, predominantes, sobretudo nas décadas de 80 e 90 do século XX, recorreremos, como dito anteriormente, às considerações de Moita Lopes (1996) que traça, de forma sucinta, as principais tendências praticadas no campo do ensino e da aprendizagem de línguas. Trata-se, portanto, de um pesquisador que contribuiu para a discussão, sobretudo nos estudos realizados

³Esclarecemos que, para os propósitos deste artigo, fizemos um recorte dos estudos dessas duas autoras, longe de representar um conjunto completo de seus estudos, porque se trata de um marco importante para as pesquisas, sob o viés discursivo, atravessadas, ainda, por conceitos da Psicanálise Freudolacanian.

no escopo da Linguística Aplicada. Assim, Moita Lopes (1996) afirma que a tradição de pesquisa no campo pode ser enquadrada em duas perspectivas, quais sejam: (1) a investigação teórico-especulativa e (2) a investigação do produto da aprendizagem de línguas.

No primeiro caso, a investigação teórico-especulativa prima por considerar informações teóricas oriundas da Linguística, o que, segundo o autor (1996, p.83)

estabelece implicações para como se proceder em sala de aula, sem que esta seja objeto de investigação. Ou seja, a relação com a sala de aula é por idealização. Por exemplo, a partir de princípios de lingüística textual que teorizam sobre tipos de texto, levantam-se implicações sobre como proceder no ensino de redação.

Moita Lopes (1996) vai adiante com sua crítica a respeito da investigação teórico-especulativa, denunciando o fato de que esse tipo de pesquisa não leva em conta a sala de aula como alvo de pesquisa. Segundo ele (1996, p.84), os pesquisadores, aí envolvidos,

ignoram que a descrição de um fato lingüístico não tem uma relação direta com o ato de ensinar/aprender línguas. Estas descrições precisam ser filtradas a partir de teorias de psicologia da aprendizagem, teorias de ensino, da psicologia social etc.. E é possível até que, ao se fazer esse filtramento, chegue-se à conclusão de que aspectos de uma descrição lingüística formal venham a ser preteridos por aspectos da intuição do usuário sobre o fenômeno da linguagem.

No segundo caso, a investigação do produto da aprendizagem de línguas seria, de acordo com o autor, uma extensão da tradição da pesquisa teórico-especulativa, uma vez que

leva, para a sala de aula, as implicações de uma determinada teoria lingüística (...), que embasa uma certa abordagem a ser investigada em termos de uma relação de causa e efeito quanto ao desempenho de aprendizes ou do produto final da aprendizagem. Assim, a abordagem a ser investigada constitui uma hipótese sobre o processo de ensinar/aprender línguas a ser testada em sala de aula através de um desenho de pesquisa quase-experimental, envolvendo grupo experimental e controle, como também a manipulação de variáveis que possam afetar a validade externa e interna à pesquisa. Submetem-se os alunos, então, a testes para aferir o produto final da aprendizagem, cujos resultados são, então, tratados estatisticamente, de modo a se poder estabelecer relações de causa e efeito entre a hipótese testada (tratamento experimental) e o produto da aprendizagem. (MOITA LOPES, 1996, p.85)

As considerações de Moita Lopes (1996) sobre essas duas tradições de pesquisa alertam para o fato de que, em ambos os casos, o processo de ensino e de aprendizagem não é atingido pelo pesquisador, fazendo uma distinção sobre uma pesquisa orientada para a sala de aula e pesquisa na sala de aula.

Feitas essas observações sobre os tipos de tradição de pesquisa na área de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras, o autor afirma que o foco da pesquisa estaria, então, no processo de ensinar e aprender línguas, enfatizando que as pesquisas seriam na sala de aula. A partir disso, Moita Lopes (1996) distingue dois tipos básicos de pesquisa. A primeira, denominada de pesquisa de diagnóstico, enfatiza como o ensino de línguas se concretiza de forma efetiva na sala de aula; e a segunda, chamada de intervenção, focaliza a possibilidade de se modificar uma determinada situação problemática, identificada na sala de aula.

Moita Lopes (1996) observa que esses dois tipos de pesquisa, cujo foco se encontra no processo de ensino e de aprendizagem, adotam o uso de abordagens de pesquisa denominadas de qualitativa, as quais adotam, via de regra, uma metodologia etnográfica, diferenciando-se de abordagens de pesquisa que olhavam a sala de aula com categorias pré-determinadas⁴, cujos resultados de análises eram, via de regra, tratados estatisticamente.

Uma última tendência tratada por Moita Lopes (1996) diz respeito ao professor-pesquisador. Neste caso, o professor se envolve na investigação de sua própria prática pedagógica.

É curioso notar que em uma passagem, ainda que rápida pelos programas de pós-graduação em Linguística Aplicada no Brasil, sobretudo nas décadas de 80 e 90 do século XX, deixa flagrar que a tradição, ou a tendência de pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, é a qualitativo-etnográfica, conforme postulou Moita Lopes (1996), o que nos permite afirmar que essa metodologia, assim como as tendências de pesquisa, a ela atreladas, funcionaram como um dos regimes de verdade, conforme Foucault (1979), caracterizando uma perspectiva monolítica de se fazer pesquisa no campo do ensino e da aprendizagem de línguas, tanto estrangeira quanto materna⁵.

Outro aspecto que deve ser apontado, e que também caracterizou os trabalhos de dissertação e de teses desse período, refere-se aos conceitos mais utilizados que marcaram as filiações teóricas, idealizadas ou mesmo psicologizantes, das pesquisas. Trata-se de conceitos

⁴ A esse respeito, fazemos referência a Flanders (1970), como um exemplo de pesquisa que trabalha com categorias prévias para a investigação da sala de aula.

⁵ Ao afirmarmos isso não desconsideramos a importância da metodologia etnográfica de pesquisa encampada por estudos em Linguística Aplicada, sobretudo pelo fato de que, notadamente, essa metodologia possibilitou aos pesquisadores prestar mais atenção ao processo de ensino e de aprendizagem de línguas, rompendo, assim, de certa forma, com abordagens mais comprometidas com a verificação do produto da aprendizagem que, por sua vez, marcou o campo dos estudos aplicados.

tais como: evolução e desempenho, motivação, aptidão, afetividade, personalidade, bom aprendiz, dentre outros.

Nas palavras de Bolognini (1996, p.12),

A ênfase das teses, de modo geral, recai sobre a interação construída pelos participantes da sala de aula, a importância da formação do professor e da potencialização crítica e estratégico-cognitiva dos aprendizes. O leque temático-teórico vai de variáveis krashenianas como afeto, motivação e insumo lingüístico, a questões de assimetria na interação social, do papel e análise do livro didático a estratégias discursivas em contextos de aprendizagem formal e informal, dos conceitos de autenticidade na comunicação a estudos sócio-interativos, da análise de instrumentos de coletas de dados ao mapeamento de estratégias e estilos de aprendizagem, das noções de competência e suas implicações culturais à análise da relação entre ensino e avaliação. Embora rica e diversificada, a temática resumida aqui tende a enfatizar o processo social da linguagem, onde social é a teia formada pelos indivíduos interactantes.

Importante notar que não há, dentre a gama de conceitos tratados, uma discussão sobre *sujeito* que problematizasse as suas implicações para a pesquisa, tomando como pressuposto uma noção de sujeito cognoscente, ou seja, o sujeito tal qual abordado pelas várias teorias de educação, as quais se propõem a resolver problemas de aprendizagem. E, em decorrência, teorias que se apóiam na possibilidade do controle por parte do aprendiz de seu processo de aprendizagem.

Bertoldo (2003) discute o fato de que uma parte da literatura sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras privilegiou a verificação das razões pelas quais o acesso às línguas estrangeiras não raro se apresentava como um grande insucesso para aprendizes que não conseguiam os resultados esperados. Isso gerou entre pesquisadores da área do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras uma preocupação de pesquisa que teve como um de seus objetivos principais solucionar essa situação vista como um problema que, ao ser detectado, deveria ser solucionado. Sendo assim, a ideia de se trabalhar com o chamado “bom aprendiz” foi privilegiada. A aposta na ideia de que, ao se observar as estratégias usadas pelo “bom” aprendiz, seria possível fazer considerações que levassem aquele não bem-sucedido a seguir as estratégias do chamado “bom” aprendiz, constituiu a mola propulsora de inúmeras pesquisas. Isso foi viabilizado pela crença na possibilidade de conscientização. Se o aluno, dito não bem-sucedido, se conscientizasse das estratégias empregadas pelo “bom aprendiz”, ele poderia ter sucesso em sua aprendizagem.

Em síntese, o que essas tendências de pesquisa, sucintamente descritas aqui, no campo de ensino e aprendizagem de línguas, sobretudo estrangeiras, faz crer é que é possível que o pesquisador controle, quase que incondicionalmente, o processo de investigação. Isso porque as filiações teóricas com que operam levam adiante uma noção de sujeito cognoscente, conforme aludido anteriormente, a quem poderia ser dito o que se deve fazer para aprender. Essa noção de subjetividade torna-se possível e ganha força, dentre outros aspectos, pelo fato de se trabalhar com uma noção de linguagem como “condição e solução”, conforme postulou Moita Lopes (1994). Ocorre que, para que a linguagem se configurasse como condição e solução, seria preciso que o sujeito que a colocasse em uso fosse consciente de seu dizer, capaz, inclusive, de controlar os sentidos que produz. Não partilhamos desse postulado, uma vez que a relação sujeito-língua(gem) está para uma ordem muito mais complexa, não comportando, a nosso ver, o que sugere o postulado de Moita Lopes (1994). Será, então, a partir de um outro olhar para o sujeito, para a língua e para a linguagem, que outras perspectivas de pesquisa se constituirão no campo do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras. Isso porque, de acordo com Bertoldo (2003, p.86), partimos do pressuposto de que na aprendizagem de uma língua estrangeira o que está em jogo são os “processos de identificação pelos quais passa esse aprendiz ao entrar em contato com discursividades diferentes daquelas da sua língua materna”.

É preciso dizer, ainda, que as tendências de pesquisa que apresentamos, no pequeno histórico apresentado anteriormente, não se configuram como esgotadas ou mesmo ultrapassadas em suas propostas e perspectivas no tratamento do ensino e da aprendizagem de línguas como seu objeto de estudo. Julgamos importante dizer isso, tendo em vista que o que faz, a nosso ver, com que a produção de conhecimento avance em um determinado campo é justamente o fato de que os diversos paradigmas de pesquisa se encontrem permanentemente em crise uns com os outros, marcando, aí, a sua co-existência (FEYERABEND, 1977), nada pacífica, a bem da verdade, mas, ao mesmo tempo, produtora. Não podemos nos esquecer de que, em última instância, as mudanças de paradigmas não acontecem independentemente daqueles que fazem a produção do conhecimento. Em outros termos, só é possível haver algum tipo de mudança porque, de algum modo, o pesquisador foi afetado de forma diferente e, absolutamente particular, por uma determinada teoria com a qual a sua relação passa a ser a de constituição. E, em decorrência, sua maneira de ver e de problematizar o objeto de pesquisa não poderá jamais ser a mesma. Como nos lembra bem Saussure (1989), o ponto de vista faz o objeto.

3. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio

Passamos, agora, a discutir o artigo de Revuz (2006) e o de Prasse (1997), conforme aludido em nossa introdução, para elucidar fatores apresentados pelas autoras que, a nosso ver, afetaram pesquisadores do campo do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras. Iniciemos pelo artigo de Revuz.

A autora trabalha com um princípio fundamental, segundo o qual “aprender uma língua estrangeira é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (REVUZ, 2006, p. 227), o que já se mostra no próprio título do texto, que nos alerta para o fascínio de poder estar em um outro lugar discursivo, pela via de uma língua outra, ao mesmo tempo em que nos alerta sobre o risco que daí advém, ou seja, “o risco do exílio”.

O ponto de partida, então, de sua discussão será a demanda psíquica exigida dos aprendizes que se impõem a tarefa de aprender uma língua estrangeira. Em suas próprias palavras, durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira “são as bases mesmas da estruturação psíquica que são solicitadas e, com elas, aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna” (REVUZ, 2006, p. 217).

A autora, dessa forma, traz um elemento novo para a discussão sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, porque nos alerta para o fato de que o contato, ou em suas palavras, o confronto, com uma língua estrangeira repercute de forma muito própria no aprendiz e, em decorrência, nas maneiras e nas estratégias por ele utilizadas para essa aprendizagem. E, sob essa perspectiva, vemos que os estudos e as pesquisas tradicionais no campo do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras, se assim pudermos denominá-las, não problematizam, talvez, suficientemente, esse tão complexo confronto da chamada língua materna com a língua estrangeira. Isso porque, dentre outros fatores, a ênfase em estudos que privilegiavam métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras não se mostraram tão eficazes para uma aprendizagem bem-sucedida de uma língua estrangeira, o que já demonstrava que a questão exigia outra forma de tratamento, a partir de outros olhares, teoricamente diferenciados. Apesar de não desconsiderar a prevalência da dimensão cognitiva, Revuz (2006) propõe, na verdade, que a ela sejam articuladas as dimensões do corpo e da afirmação do “eu”, conforme sintetizamos, abaixo, a partir de suas palavras.

Objeto de conhecimento intelectual, a língua é também um objeto e uma prática. Essa é, ela própria, complexa. Prática de expressão, mais ou menos

criativa, ela solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo todo o aparelho fonador. Sem dúvida, temos aí uma das pistas que permitem compreender porque é tão difícil aprender uma língua estrangeira. Com efeito, essa aprendizagem mobiliza, em uma interação necessária, dimensões da pessoa que geralmente não colaboram, nem mesmo convivem em harmonia. O sujeito deve por em serviço da expressão de seu eu um vaivém que requer muita flexibilidade psíquica entre um trabalho de corpo sobre os ritmos, os sons, as curvas entoacionais e um trabalho de análise e de memorização das estruturas linguísticas. É possível se levantar a hipótese de que muitos dos insucessos podem ser analisados como uma incapacidade de ligar essas três dimensões: afirmação do eu, trabalho do corpo e dimensão cognitiva. (REVUZ, 2006, p. 216-217)

As palavras de Revuz (2006) exigem que consideremos os seus desdobramentos, o que nos leva a acompanhar passo a passo as reflexões da autora, presentes em seu artigo. Em sendo assim, a primeira ideia que Revuz desconstrói é a de que a língua é um instrumento que se aprende progressivamente, com a intenção de se chegar a um “domínio” da mesma. Não raro, vemos, até nos dias de hoje, métodos e abordagens de ensino que trabalham com essa ideia, o que gerou inúmeros materiais didáticos que adotaram essa direção, elencando conteúdos programáticos, baseados em uma determinada progressão, sobretudo linguística.

Um segundo ponto diz respeito ao que a autora denomina de “ao acaso dos sons”. Trata-se, aqui, de uma exigência, a que todos os aprendizes são expostos, em relação ao seu aparelho fonador que é solicitado a produzir sons que não são ordinariamente produzidos em sua língua materna. Imaginemos, por exemplo, o esforço que um aprendiz de língua inglesa deve fazer para pronunciar o som do “th”. Sobre isso, a autora nos alerta que

esse trabalho de apropriação pela boca não é “natural” a julgar pelos risos e bloqueios que suscita. Alguns se negam energeticamente a isso. É tão difícil para eles saírem dos automatismos fonatórios de sua língua materna que não conseguem repetir mesmo as seqüências mais simples. Esse “banho de sons” articulados de modo brando ao sentido aparece como uma ameaça de ‘afogamento’ e, por outro lado muitos são os que, em seu esforço por pronunciar, fazem inspirações-expirações realmente desproporcionadas face às necessidades. Para essas categorias de aprendizes, o sofrimento diminui quando acontece a passagem à escrita. O acesso a enunciados completos dotados de sentido, vem amenizar o corpo a corpo com a dimensão fonética. Tais pessoas constroem para si mesmas um sistema fonético pessoal híbrido, mas fortemente ancorado no da língua materna. (REVUZ, 2006, p. 221)

Sobre esse aspecto levantado pela autora, temos inúmeros exemplos de aprendizes que se negam a entrar, digamos assim, na sonoridade da língua estrangeira que estudam, mantendo,

via de regra, uma produção que insiste em manter, por exemplo, o sotaque da língua materna. Isso denota uma tentativa de se preservar uma identidade que, assim, seria mantida. O contrário também ocorre e expressa, a nosso ver, o desejo desses aprendizes em estar em um outro lugar discursivo pela via dessa língua estrangeira. A título de ilustração desse aspecto mencionado pela autora, a pesquisa realizada por Bertoldo (2003, p. 98) traz um testemunho de um aprendiz de língua inglesa cuja relação com os sons da língua é marcada por uma identificação que pode ser sensivelmente percebida. Sigamos o testemunho.

Bom, eu tô tentando recuperar um pouco isso talvez com as minhas primeiras experiências na Inglaterra, talvez a primeira experiência na Inglaterra quando eu fui fazer um curso de língua e dentro do grupo eu era acho que o único da América Latina e o único que tinha formação de língua estrangeira, de inglês, baseada no padrão norte-americano enquanto que os colegas eram europeus, e o padrão que eles tinham aprendido era o do britânico ou alguma coisa próxima disso e os próprios professores brincavam comigo porque eu tinha uma pronúncia muito americana e então eu me sentia um pouco impelido a fazer alguma coisa em relação a isso, não foi um sentimento de rejeição eu acho muito forte eu acho que foi pra marcar que existia uma diferença e depois porque eu entrei num ambiente mais britânico tanto por ter estudado lá quanto por ter trabalhado numa instituição mais britânica eu comecei a gostar mais, né? dos modelos de trabalho, de ensino de línguas da Inglaterra, então eu acho primeiro que foi pra mostrar que existia uma diferença e depois eu abracei essa diferença e resolvi mudar meu sotaque do americano pro britânico, foi essa a história que eu contei antes, esse foi o percurso que realmente eu mencionei, é ... (BERTOLDO, 2003, p. 98)

No testemunho acima, vemos que o desejo de pertencer a um outro lugar apresenta-se tão marcado que o sujeito se impõe uma mudança de sotaque, portanto, uma relação com os sons dessa outra língua que se caracteriza por um assujeitamento; nesse caso, uma mudança do modo de falar americano (sotaque americano) para um modo de falar britânico (sotaque britânico), o que nos permite afirmar que há uma identificação que o impele a ir adiante com essa empreitada de aprendizagem de uma outra língua em que os sons e suas sutilezas de produção não parecem se constituir problemas para ele.

O terceiro ponto discutido por Revuz (2006, p. 222) remete-nos ao fato de que “as palavras não são mais aquilo que eram”. A autora problematiza o impasse vivido pelos aprendizes que passam pela “dor”, pelo desconforto de perceberem que aquilo que era nomeado de uma forma na língua materna não está necessariamente em uma relação de coincidência na/com a língua estrangeira. As palavras de Revuz (2006, p. 223) são elucidativas sobre esse ponto:

A língua estrangeira não recorta o real como faz a língua materna. Essa constatação que se impõe desde os primeiros momentos da aprendizagem provoca com frequência surpresa e escândalo. Que haja somente uma palavra em russo para dizer braço e perna, que o sol seja feminino em alemão, que os ingleses digam “eu sou frio” e os russos “ a mim, 25 anos”, é desconcertante, e muitos são os que ficarão fiéis a suas faltas de gênero ou de sintaxe antes de adotar uma outra maneira de ver as coisas. O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o descolamento do real e da língua. O arbitrário do signo lingüístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação... ou no desânimo.

Assumir essa não coincidência entre a língua materna e a língua estrangeira pode abrir a possibilidade de os aprendizes experimentarem, ao se imporem a tarefa de aprender uma língua outra, o que falar implica. Em outras palavras, essa experiência pode mostrar ao aprendiz como enunciar o coloca sempre em um lugar provisório, não definitivo em que os sentidos não estão para uma ordem dada, garantidos previamente.

A nosso ver, o aprendiz tem, justamente aí, uma experiência de língua(gem) singular, o que, por sua vez, faz com que não seja possível trabalhar com generalizações sobre o seu processo que, em última instância, acabariam, simplesmente, por formatá-lo. E, em decorrência, desconsideraria a singularidade do processo.

“Quem é o eu que fala em língua estrangeira”, quarto ponto trazido na problematização de Revuz (2006, p. 224), aborda o fato de que ao enunciar o “eu da língua estrangeira não é jamais o da língua materna” (REVUZ, 2006, p. 225). Isso porque, ao enunciar em língua estrangeira, o aprendiz se constitui de outros enunciados diferentes daqueles da língua materna. A autora afirma que se trata de uma experiência singular para cada aprendiz que pode ou não estar preparado para essa realidade. Atentemos para o que diz Revuz (2006, p. 225) sobre isso.

Nem todo mundo parece estar pronto para essa experiência. Ela representa para alguns aprendizes um perigo que eles evitam, evitando aprender a língua. Alguns porão em funcionamento a estratégia da peneira. Eles aprendem, mas não retêm quase nada ou muito pouco. Outros adotarão a estratégia do papagaio: sabem de memória frases-tipo, conseguem mais ou menos “exprimir-se” em áreas bem delimitadas (...), mas não se permitem nenhuma autonomia na compreensão ou na expressão. Para outros, será a estratégia do caos; a língua estrangeira ficará eternamente um acúmulo de termos não organizados por regra alguma, o que lhes condena a um galimatias pseudo-infantil mais ou menos eficaz. Outros, finalmente, evitam toda distância em

relação ao eu da língua materna, rejeitando todo contato direto com a língua estrangeira. Frequentemente, apaixonados pela gramática, procuram reduzir a aquisição da língua a procedimentos lógicos e somente podem compreender um enunciado em língua estrangeira se cada termo for traduzido em língua materna. Fechados a toda definição de uma palavra por outras palavras da língua estrangeira, eles conseguirão muito dificilmente assimilar as palavras que não têm equivalente em língua materna. Para se expressarem, recorrerão, (em sentido inverso), ao mesmo processo extenuante e ineficaz. Tem-se, então, o sentimento de que todo o tatear da intuição é insuportável, e de que o sentido deve ficar escrupulosamente limitado às fronteiras da língua materna.

Esses parecem ser os principais pontos discutidos por Revuz (2006) ao problematizar os impasses vividos pelos aprendizes de línguas estrangeiras. Resta-nos, ainda, reiterar a tese central do artigo, segunda a qual “aprender uma língua estrangeira é sempre, um pouco, tornar-se um outro”, tendo em vista que isso mostra como o sujeito está sempre às voltas com os impasses entre um lugar (da língua materna, supostamente confortável) e o da língua estrangeira (supostamente o lugar do desconforto, do exílio). O advérbio supostamente foi usado propositalmente porque quisemos marcar justamente como esse aprendiz está numa posição de entremeio. Ao mesmo tempo em que deseja uma língua estrangeira, resiste a ela porque corre o risco de se exilar, de estar em um outro lugar. Cabe a cada um ver o que pesa mais em seu desejo de se enunciar de um outro lugar, sendo disso, essencialmente, que dependeria um maior ou menor êxito na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Uma observação, que decorre do que foi dito anteriormente, refere-se ao fato de que a experiência de aprender uma língua estrangeira, conforme discutido por Revuz (2006), remete-nos de forma direta a um apelo em viver a diferença, pois, em última instância, é disso que se trata quando nos confrontamos com uma língua estrangeira. E é, nesse sentido, que o questionamento de Revuz (2006, p. 228-229) se faz muito importante para reiterar o ponto de vista da autora.

Se é verdade que aprender uma língua estrangeira é avançar mesmo que modestamente, em reação aos discursos sociais e familiares que nos perseguem, nos constroem e nos coagem, e é afrontar um espaço silencioso no qual é preciso se reinventar para dizer eu: então aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver. Há muitas maneiras de eludir essa experiência, porém não será sempre entregar-se a um duplo desconhecimento: desconhecimento do outro, da alteridade e desconhecimento de si e do próprio estranhamento?

É importante considerar, ainda, a direção que a autora dá para os impasses abordados que afetam os aprendizes de línguas estrangeiras, a fim de possibilitar uma relação com a língua a ser aprendida em que o aprendiz pudesse se constituir em uma posição enunciativa a partir da qual seria possível se responsabilizar por sua palavra. Nas palavras da própria autora,

(...) para fazer com que as capacidades enunciativas progridam sensivelmente, parece igualmente necessário superar uma concepção puramente instrumental da língua, para poder escutar mais finamente aquilo que constitui para os aprendizes o ponto de bloqueio. O melhor dos computadores interativos só pode ensinar aqueles que estão preparados para aprender. Para os outros, é preciso procurar compreender porque não se permitem essa aprendizagem. Mais que em problemas técnicos, a aprendizagem de línguas estrangeiras esbarra na dificuldade que há para cada um de nós, não somente de aceitar a diferença, mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer. (REVUZ, 2006, p. 230)

Passemos ao artigo de Prasse (1997), *O desejo das línguas estrangeiras*, cujas reflexões, assim como as de Revuz (2006), afetaram/afetam os pesquisadores em suas investigações sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Esse artigo não apresenta detalhes tão específicos sobre o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras como os abordados por Revuz (2006), mas a partir de um ponto de vista, também da Psicanálise Freudolacanianana, a autora faz um percurso em que acaba por trabalhar com a hipótese de que aprender uma língua estrangeira é algo que nos remete à ordem do desejo e do gozo do sujeito. Em suas próprias palavras,

o desejo pelas línguas estrangeiras, o desejo de aprender, de saber falar uma língua, se alimenta de duas fontes aparentes que, no fundo, não passam de uma só: inveja dos bens e da maneira como gozam os outros, e inquietação de não estar no lugar necessário, de não poder encontrar seu próprio lugar na língua materna, uma interdição necessária para situar o desejo (o que pode se exprimir como uma inibição para falar ou escrever, por exemplo) (...) o desejo de aprender uma língua estrangeira (é claro, não falo da necessidade constituída por circunstâncias exteriores, como a emigração, por exemplo) pode ser um desejo de ter escolha, de poder escolher a lei, as regras e muitas vezes o mestre de nosso gozo. É o desejo de ser livre para escolher uma ordem na qual “se exprimir”, de impor-se a uma ordem por um ato voluntário, aprender, enfim, como se deve falar corretamente e gozar com isso. (PRASSE, 1997, p.73-74)

Esta hipótese motivou trabalhos de pesquisa que nela se fundamentaram para tratar, de questões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras que levavam em conta, assim

como apresentado no artigo de Revuz (2006), o desejo de aprender línguas, o que reiterou o esforço de tais pesquisas em reafirmar que deveriam considerar os fatores não cognitivos que incidem no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras.⁶

Para finalizar esta seção, resta-nos, ainda, dizer que ambos os artigos, aqui apresentados, sucintamente, reportam-nos ao fato de que o que mudou de forma acentuada no tratamento das questões de pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, ao se levar em conta o que postula ambas as autoras, é o fato de que a língua estrangeira pode provocar deslocamentos importantes na subjetividade do aprendiz, que passa a ser considerada como foco de atenção. Em decorrência, abre-se a possibilidade de se considerar que o aprendiz de língua estrangeira pode exercer sua singularidade. Em outras palavras, o aprendiz de línguas estrangeiras passa ser visto como aquele que se inscreve, pela via das identificações, na língua estrangeira, fazendo operar aí, justamente, uma subjetividade. Trata-se de um aprendiz que, por essa via, pode experimentar, discursivamente, a possibilidade de um outro lugar que, nesse caso, comporta um outro modo de (se) dizer, ainda que, para isso, corra o risco do exílio.

4. Análise de discurso e ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras

Como vimos argumentando, os estudos e pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas foram afetados por conceitos da Psicanálise, em especial com as reflexões apresentadas nos artigos de Revuz (2006) e de Prasse (1997) sobre os quais fizemos considerações na seção anterior. Tendo isto em vista, julgamos importante discutir o atravessamento de um campo específico de estudos e de pesquisas, a Análise de Discurso de orientação peuceutiana, que, por sua vez, foi, também, atravessado por conceitos da Psicanálise Freudolacanianana. Em decorrência, esse atravessamento trouxe repercussões para as pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras produzidas a partir dos postulados discursivos.

Para discutir o que postulamos anteriormente, mobilizamos alguns estudos de Serrani-Infante (1997) e de Coracini (2007a), pesquisadoras que produziram/produzem pesquisas em Análise de Discurso com implicações para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras que se deixaram afetar por conceitos advindos da Psicanálise Freudolacanianana. Fizeram, assim,

⁶ Esse é o caso da pesquisa desenvolvida por Tavares (2002). Intitulada *Do desejo à realização? caminhos e descaminhos na aprendizagem de língua estrangeira*, a autora parte do cenário da globalização para mostrar como os fatores não cognitivos, que compõem os processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras, incidem, pela via das identificações, no processo de aprendizagem dos aprendizes, comparecendo, aí, as dimensões do desejo e do gozo.

atravessar no campo dos estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, uma Análise de Discurso, como dito anteriormente, afetada por conceitos oriundos da Psicanálise. Em decorrência, tal fato marca diferenças na maneira de problematizar as pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Serrani-Infante (1997) desenvolveu um projeto de pesquisa intitulado “Identidade e Identificação Linguístico-Cultural: Estudo das Funções da Segunda Língua na Constituição do Sujeito da Enunciação”. Nesse projeto, são mobilizados diversos conceitos que nos permitem visualizar o atravessamento dos campos. Nas palavras da própria autora, vejamos como a questão é descrita ao resumir suas intenções em um artigo que relata os resultados do projeto desenvolvido.

Este artigo apresenta uma discussão de resultados de natureza predominantemente teórica, decorrentes do andamento do projeto de pesquisa "Identidade e Identificação Linguístico - Cultural: Estudo das Funções da Segunda Língua na Constituição do Sujeito de Enunciação". Focaliza-se o funcionamento de fatores não cognitivos, que têm uma incidência crucial no grau de sucesso e forma de acontecimento do processo de aquisição de segunda língua dentro da abordagem transdisciplinar, a partir de perguntas provindas da Linguística Aplicada, mobilizando categorias da Análise do Discurso e da Psicanálise. As mais relevantes são: formação discursiva, intradiscorso, interdiscorso, esquecimento nº 1, esquecimento nº 2 (Pêcheux, ed. bras. 1988), identidade, identificação (Freud, 1966; Lacan, 1977; Nasio, 1995). Discute-se a perspectiva de Revuz (1991) sobre o processo de aquisição de segunda língua, que diz que, durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, as bases da estruturação psíquica são solicitadas e, portanto, a primeira língua. Examina-se o funcionamento dos processos de nomeação e predicação em L1 e L2 e destaca-se a importância dos processos de identidade e identificação, conforme caracterizados na teoria psicanalítica. Conclui-se afirmando que questões metodológicas do ensino de línguas, motivações explícitas do aprendiz e outros tópicos semelhantes estão subordinados, em grande parte, à compreensão dos profundos fatores não cognitivos discutidos, os quais determinam o modo de acontecimento do processo de aquisição de segunda língua. Propõe-se que esses fatores sejam abordados, problematizando-se a concepção bi-polar biológico-social de sujeito de linguagem, pela inclusão, na análise, das dimensões simbólica e significativa do processo de constituição do discurso. (SERRANI-INFANTE, 1997, p. 01)

O primeiro ponto a ser observado diz respeito ao apelo que a pesquisadora faz no sentido de mostrar sob que perspectiva trata o seu objeto de estudo: Focaliza-se o funcionamento de fatores não cognitivos, que têm uma incidência crucial no grau de sucesso e forma de acontecimento do processo de aquisição de segunda língua dentro de abordagem

transdisciplinar, a partir de perguntas provindas da Lingüística Aplicada, mobilizando categorias da Análise do Discurso e da Psicanálise. Atentemos para o fato de que são mobilizados os campos da Linguística Aplicada, como ponto de partida de onde adviria sua questão, a Análise de Discurso e a Psicanálise.

Em seguida, são enumerados os conceitos a serem mobilizados e com eles os autores a quem faz referência: (...) *formação discursiva, intradiscorso, interdiscorso, esquecimento n° 1, esquecimento n° 2 (Pêcheux, ed. bras. 1988), identidade, identificação (Freud, 1966; Lacan, 1977; Nasio, 1995). (...) Revuz (1991) sobre o processo de aquisição de segunda língua(...)*. Destacamos, aqui, que a composição do objeto de estudo, a constituição do sujeito da enunciação, são elementos problematizados a partir daquilo que afeta a pesquisadora e que advém, também, de outros campos. As considerações de Revuz (2006) sobre o processo de aquisição de segundas línguas, o conceito de identidade e de identificação serão, nesse sentido, noções cruciais para que a composição de seu objeto de estudo seja diferenciada e possa marcar uma posição teórico-metodológica outra, face àquilo que o próprio objeto demanda a partir do olhar da pesquisadora.

Vejam os que, ao concluir, Serrani-Infante (1997, p. 01) reivindica uma posição metodológica que inclua na análise “dimensões simbólica e significante do processo de constituição do discurso”.

E é a isso, exatamente, a que nos referimos, quando dissemos que a composição de seu objeto de estudo marcaria também uma posição teórico-metodológica, uma vez que, ao aceitarmos que há atravessamento entre os campos, estamos aceitando que as mudanças não serão apenas de ordem teórica, mas serão teórico-metodológicas porque se impõe, aí, algo que não pode ser separado, ou seja, teoria e método estariam, assim, numa relação de implicação. Eis aí a função do hífen utilizado em *teórico-metodológico*.

A esse respeito, a título de ilustração, apresentamos a elaboração de Serrani-Infante (1998), intitulada proposta AREDA (Análise de ressonâncias discursivas em depoimentos abertos), amplamente utilizada nos estudos sobre o ensino e a aprendizagem de segundas línguas, o que pode ser observado pelo grande número de pesquisadores que, identificados com os estudos discursivos, valeram-se dessa proposta para tratar de seus temas de pesquisa ligados aos processos de ensino e de aprendizagem de segundas língua/línguas estrangeiras.

A proposta AREDA consiste em trabalhar com as ressonâncias discursivas que constituem modos de dizer. Nas palavras da autora “os efeitos de sentido produzidos pela

repetição, em nível interdiscursivo, de construções sintático-enunciativas na estruturação de um discurso determinado”. (SERRANI, 1993, p. 47, apud BERTOLDO, 2003, p.86). Serrani-Infante parte da hipótese de que a análise das materialidades discursivas de enunciadores em processo de aprendizagem de segundas línguas pode trazer conhecimentos sobre o seu processo de enunciação. Em sendo assim, a proposta AREDA faz estudos de caso que levam em conta que

todo discurso, potencialmente, representa um deslocamento nas filiações sócio-históricas de identificações das que, por sua vez, também é efeito. É uma tentativa de detectar momentos de interpretação enquanto atos de tomadas de posição, isto é, efeitos de identificação assumidos e não denegados (SERRANI, 1998, p. 250, apud BERTOLDO, 2003, p. 86)

Como pode ser observado, na rápida explanação feita sobre a proposta AREDA, conceitos da Análise de discurso de orientação peuchetiana, tais como os conceitos de ressonância discursiva, interdiscurso e identificação, foram decisivos para a elaboração da proposta. Isso mostra, concretamente, os efeitos de atravessamento do campo da Análise de Discurso, atravessado, por sua vez, pela psicanálise, nos estudos sobre o ensino e a aprendizagem de segundas línguas/línguas estrangeiras. A proposta AREDA constitui, assim, uma elaboração em que é possível identificar, como dito anteriormente, que uma vez afetado por conceitos advindos de outros campos, o pesquisador faz com que o olhar para seu objeto de trabalho seja também afetado.

Em decorrência, torna-se possível que a problematização do objeto de pesquisa, por sua vez, possa ser deslocada, possibilitando que outras dimensões sobre ele, ainda não vistas ou não exploradas, possam emergir. Esse movimento teórico-metodológico da autora parece ser, a nosso ver, uma contribuição notável para que se compreenda a impossibilidade de se separar teoria e método, dentre outros aspectos.

Partindo de uma perspectiva discursivo-desconstrutivista⁷, Coracini (2007b) é uma pesquisadora que, também, ao longo de suas produções, faz intervir, em seus estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, com diálogos profícuos, conceitos advindos das perspectivas discursiva, desconstrutivista e da Psicanálise Freudiana-lacanianiana. Vários são os projetos de pesquisa desenvolvidos pela pesquisadora que mobilizam os conceitos de identidade, de identificação e de subjetividade, em torno dos quais marca uma diferença de

⁷ Referimo-nos ao trabalho de Jacques Derrida, filósofo francês que cunhou o termo *desconstrução* nos anos 60 do século XX.

tratamento relativa às suas questões de pesquisa, notadamente, aquelas voltadas para o ensino e à aprendizagem tanto de línguas estrangeiras quanto de língua materna. A título de exemplificação, fazemos referência a dois de seus projetos de pesquisa, concluídos ou em andamento, representativos do que postulamos sobre seus trabalhos.

O primeiro, *(Des)construindo identidade(s): formas de representação de si e do outro nos discursos sobre língua materna e estrangeira*, é um projeto de pesquisa que privilegia o tema da identidade, focalizando a construção do imaginário do sujeito. O projeto discute as dicotomias do pensamento ocidental, dentre as quais a oposição língua materna/língua estrangeira, estudando a presença simbólica de línguas, como o inglês, no Brasil e na construção da identidade subjetiva e nacional. Teoricamente, fundamenta-se em teorias de discurso, em conceitos da Psicanálise Freudo-lacaniana e na desconstrução. Há uma preocupação da pesquisadora em contribuir com a formação de professores, sobretudo com a sua constituição identitária.

O segundo, *O Espaço Híbrido da Subjetividade: o Ser (estar) entre Línguas*, problematiza a concepção de língua materna como o lugar do repouso, da identidade, e a concepção de língua estrangeira, como o lugar do estranho, investigando o que significa estar entre línguas. As concepções de língua materna e de língua estrangeira são fortemente discutidas e, em decorrência, a noção de subjetividade que afeta a ambas e, especialmente, a constituição subjetiva dos envolvidos nesse estar (ser) entre línguas. Trata-se de um projeto cujos resultados trazem subsídios significativos para se pensar no ensino e na aprendizagem de línguas, materna e estrangeira, em espaços discursivos caracterizados por essa subjetividade híbrida.

Julgamos pertinente dizer que os exemplos elencados são representativos, pelo menos em parte, do trabalho feito nessas pesquisas que, ao mobilizarem conceitos de identidade, de identificação, de subjetividade, de corpo e de escrita, dentre outros, assim o fazem de maneira a fazer atravessar em seus campos de atuação primeiros outros que, com eles, fazem diálogo. Nesse caso específico, além da perspectiva desconstrutivista derridiana, articulada às teorias do discurso, Coracini (2007b) também dialoga com a Psicanálise Freudo-lacaniana, fazendo intervir conceitos desse campo, conforme aludido anteriormente. Isso se mostra interessante no sentido de que, ao assim fazer, as implicações para o tratamento de seu objeto de pesquisa podem ser notadas. No caso particular de suas pesquisas, os efeitos e/ou as implicações para se

problematizar o ensino e a aprendizagem de língua materna e estrangeira, em espaços discursivo-enunciativos diversos, apresentam-se de modo singular.

Várias outras pesquisas no campo podem ser identificadas e estão em consonância com os trabalhos de Serrani-Infante (1997) e Coracini (2007), conforme descrevemos até aqui. Isso demonstra que as pesquisas engendradas por essas pesquisadoras são suficientemente consistentes, propiciando a formação de outros pesquisadores na esteira de seus trabalhos.

A título de exemplificação, apresentamos os trabalhos de Tavares (2010) e de Botelho (2013) que, constituídas pelos atravessamentos teóricos que vimos problematizando, ao longo de nossa discussão, produziram teses de doutorado que problematizaram a formação de professores de língua, sob a perspectiva teórica discursiva, atravessada por conceitos da psicanálise Freud-lacanianiana, sobretudo naquilo que concerne à concepção da subjetividade.

A primeira, de Tavares (2010), *Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira*, discute os possíveis deslocamentos na constituição identitária do professor de língua estrangeira, especialmente de inglês, da educação básica, durante um processo de formação contínua. A autora trabalha com a hipótese de que os deslocamentos resultam da possível instauração de uma relação entre sujeitos de linguagem, e não necessariamente do processo de conscientização e reflexão promovido durante a formação. A fim de investigar essa questão, a pesquisa valeu-se da relação de afetação entre dois campos, a saber, os estudos sobre o discurso e a Psicanálise, em especial no que concerne às noções de linguagem, língua e sujeito. Os pressupostos principais que direcionam a pesquisa postulam a constituição identitária como uma construção discursiva flexível e contínua, que se dá por meio de identificações estabelecidas ao longo de toda a vida; e que uma relação entre sujeitos produz um laço social, cujo resultado é um reposicionamento discursivo que enseja a produção de algo novo e próprio do sujeito.

A segunda, de Botelho (2013), *O professor de língua estrangeira: da reprodução das teorias estudadas à invenção de saídas singulares*, analisa como se deu a torção da posição de aluna de um curso de Letras para a posição de professora de inglês de três participantes. Tal torção foi analisada, dentre outras formas, a partir da mudança de representações sobre ser professor, ser aluno e ensinar uma língua estrangeira, em dois momentos distintos: no final do estágio supervisionado, do curso de Letras, e dois anos após o início da vida profissional.

Diante da demanda do objeto de trabalho, a autora recorreu às concepções de pulsão, de sublimação, de representação, de subjetividade, de alienação, de separação e de discurso como

laço social para compor seu arcabouço teórico. As análises mostraram que as participantes tomaram para si as teorias de maneira singular, porque suas histórias pessoais foram determinantes para que assim acontecesse. As três professoras (re)endereçaram algumas de suas questões de aprender inglês, de modo sublimado, ao iniciarem na docência. Esse (re)endereçamento ocorreu em tempos e modos únicos e foram produzidos no entrelaçamento das posições das professoras frente ao saber e frente à demanda da sala de aula. Botelho (2013) conclui que, apesar de as professoras terem assumido diferentes modos de encaminhamento para algumas das questões de ensinar e de aprender inglês que lhes foram conflituosos, ao assumirem a sala de aula, profissionalmente, prevaleceu, ainda, um imaginário de completude das teorias.

Como pudemos observar nos resultados de pesquisas apresentados, a incursão de conceitos advindos de outros campos, notadamente conceitos da psicanálise Freudo-laciana, contribuíram para que, sobre o tema específico de formação de professores de língua estrangeira, as duas pesquisadoras pudessem problematizá-lo de modo a deslocar a maneira, por vezes prescritiva, como, normalmente, vem sendo tratada.

Ao contrário, o atravessamento dos conceitos da Psicanálise no campo dos estudos discursivos que se dedicam a pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, incluídos aí os professores e a sua formação, fizeram com que uma noção outra de subjetividade pudesse comparecer e constituir o objeto de pesquisa diferentemente. Essa noção de subjetividade outra a que nos referimos é aquela que reconhece um sujeito dividido para quem as certezas são sempre de uma ordem provisória, passíveis de serem alteradas. Um sujeito para quem a língua estrangeira o coloca em contato com o estranho, fazendo deslocar-se, potencialmente, de suas identificações mais caras. Em última instância, uma subjetividade que impele o sujeito a (re)arranjar a sua cadeia de significantes a todo o tempo, uma vez que o contato-confronto com a língua estrangeira pode, também, a todo o momento, desestabilizá-la. Enfim, uma subjetividade que deixa flagrar para o sujeito que sua zona de conforto é sempre efêmera, também passível de devires que sempre lhe exigirão invenções subjetivas.

5. Considerações finais

Neste artigo, procuramos problematizar abordagens de pesquisa que investigam a aprendizagem de uma língua estrangeira numa tentativa de responder ao desafio de

compreender porque alguns aprendizes têm sucesso e aprendem uma língua estrangeira, ao mesmo tempo em que outros fracassam.

Tratamos das mudanças ocorridas nas tendências de pesquisas, levando em consideração a natureza de seu atravessamento por conceitos oriundos tanto da Análise de Discurso de orientação peuceutiana, quanto da Psicanálise Freudo-lacanianana.

Para tanto, foi feita uma breve investigação dos principais tipos de pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras que, tradicionalmente, constituíram as pesquisas no campo. O artigo de Moita Lopes (1996), *Tendências da pesquisa na sala de aula no Brasil*, foi apresentado para esse fim por trazer, a nosso ver, as principais abordagens teórico-metodológicas de pesquisas que, notadamente, marcaram os estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, levados a termo, sobretudo no Brasil, nas últimas décadas do século XX, por linguistas aplicados, dentre outros estudiosos.

Foram discutidas, também, as implicações, para o campo dos estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, os artigos de Revuz (2006) e de Prasse (1997), quais sejam, *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio* e *O desejo pelas línguas estrangeiras*. Argumentamos que esses artigos, ao mobilizarem conceitos da Psicanálise Freudo-lacanianana, notadamente a maneira de abordar a subjetividade e suas decorrências para o sucesso e/ou o fracasso do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira, trouxeram um outro olhar para as indagações sobre o porque de alguns aprendizes obterem êxito em sua trajetória de aprendizagem de uma língua estrangeira, enquanto outros assim não o fazem, conforme aludido anteriormente.

Mobilizamos, ainda, exemplos de pesquisas realizadas por Maria José Coracini (2007) e Silvana Serrani (1997), duas pesquisadoras que pautam suas investigações a partir do quadro teórico da Análise de discurso de orientação pecheutiana, atravessado por conceitos da Psicanálise Freudo-lacanianana.

As pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras perpassadas, então, pelo atravessamento dos campos, tanto da Análise de discurso quanto por conceitos oriundos da Psicanálise Freudo-lacanianana, passaram, assim, por mudanças significativas. Destacamos, dentre essas mudanças, aquela que diz respeito à noção de subjetividade advinda dos estudos da psicanálise e encampada, por sua vez, pelos estudos discursivos. Julgamos ser pertinente dizer que passar de uma noção de um sujeito cognoscente que tem consciência de seu processo de aprendizagem para um sujeito para quem essas certezas não se configuram

como algo definitivo marca uma diferença substancial para o tratamento das questões relativas ao ensino e à aprendizagem de uma língua estrangeira. Isso porque as noções de língua, de linguagem, de ensinar e de aprender ganham dimensões diferentes a partir dessas duas noções distintas de subjetividade.

Em sendo assim, voltamos ao ponto inicial de nossa discussão em que procuramos trabalhar com o pressuposto de que quando um campo se deixa *atravessar-afetar*, pela via de um pesquisador, a maneira de se olhar e, por conseguinte, o ponto de vista sobre o objeto de estudo se desloca; e, ao se deslocar, abre-se a possibilidade de, sobre ele, ser possível instaurar-se outros espaços de reflexão que podem, potencialmente, contribuir para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Esse parece ser o caso dos atravessamentos teóricos sofridos pelos estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras afetados pelos estudos discursivos e pelos conceitos advindos da Psicanálise Freudo-lacanina.

Referências

BERTOLDO, E. S. O Contato-Confronto com uma Língua Estrangeira: A Subjetividade do Sujeito Bilingue. In: CORACINI, M. J. **Identidade e Discurso**. Chapecó/Campinas: Argos: Editora Universitária/Editora da UNICAMP, 2003.

BOLOGNINI, N. **Discurso, duplicidade da língua e desdobramento do sujeito – um breve estudo do inconsciente na sala de aula individual de língua estrangeira**. Projeto de tese de doutorado. IEL, UNICAMP, 1996.

BOTELHO V. **O professor de língua estrangeira: da reprodução das teorias estudadas à invenção de saídas singulares**. Tese de doutorado. Instituto de Letras e Linguística. Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

CHEMAMA, Roland. **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CORACINI, M. J. **(Des)construindo identidade(s): formas de representação de si e do outro nos discursos sobre língua (materna e estrangeira)**. Projeto de pesquisa, IEL/UNICAMP, 2007a.

CORACINI, M. J. **O Espaço Híbrido da Subjetividade: o Ser (estar) entre Línguas**. Projeto de pesquisa, IEL/UNICAMP, 2007b.

FEYERABEND, P. **Contra o Método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FLANDERS, N. A. **Analysing Teaching Behaviour**. Reading., Mass.: Addison Wesley, 1970.

FREUD, S. **O Estranho**. Em Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V. XVII. Rio de Janeiro:Imago Editora, 1919.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: edições Graal Ltda, 1979.

MOITA LOPES, L.P. Tendências da pesquisa na sala de aula no Brasil. In: **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L.P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: A linguagem como condição e solução. **Delta**, vol. 10, 1994.

PRASSE, J. O desejo das línguas estrangeiras. **Revista Internacional**, vol. 1, n. 1. Rio de Janeiro, Paris, Nova York, Buenos Aires, 1997.

REVUZ, C. A Língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. de S. Serrani-Infante. Em SIGNORINI(org.) **Lingua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1989.

SERRANI-INFANTE, S. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. **Delta**, vol.13, n. 1, 1997.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In SIGNORINI(org.) **Lingua(gem) e Identidade**, Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SERRANI-INFANTE, **A Linguagem na pesquisa sociocultural – um estudo da repetição na discursividade**. Campinas: editora da UNICAMP, 1993.

TAVARES, C.N.V. **Do desejo à realização? Caminhos e descaminhos na aprendizagem de uma língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Linguística. UFU, 2002.

TAVARES, C.N.V. **Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, 2010.

Artigo recebido em: 06.11.2014

Artigo aprovado em: 25.04.2015

Recursos Interpessoais em Artigos Audiovisuais de Pesquisa

Interpersonal Meanings in Audiovisual Research Articles

Thales Cardoso da Silva*

RESUMO: Conforme apontado por Fairclough (2003, p. 77), “o desenvolvimento de tecnologias de comunicação acompanha o desenvolvimento de novos gêneros.” Um periódico fundado em 2006, JoVE (*Journal of Visualized Experiments*), trouxe novas possibilidades à publicação científica: o áudio e o vídeo. Dado o caráter recente de artigos em tal formato de publicação, ainda são inexistentes pesquisas que explorem características deste tipo de publicação. O objetivo do presente artigo é analisar artigos audiovisuais de pesquisa, publicados no periódico JoVE, com foco na metafunção interpessoal, de forma a investigar se este gênero emergente compartilha recursos interpessoais com artigos tradicionalmente escritos (SALAGER-MEYER, 1994; HYLAND, 1996; VARTALLA, 1998). Como procedimento metodológico, 12 artigos foram transcritos e analisados em termos de Modo Oracional, função de fala, e grau e função de Modalidade. Foi possível perceber que artigos audiovisuais de pesquisa possuem uma natureza predominantemente instrucional, o que os diferencia dos artigos tradicionalmente escritos.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática sistêmico-funcional. Metafunção interpessoal. Artigos audiovisuais de pesquisa.

ABSTRACT: As pointed out by Fairclough (2003, p. 77), “the development of new communication technologies goes along with the development of new genres.” A journal founded in 2006, JoVE (*Journal of Visualized Experiments*) brought new possibilities to scientific publication: the audio and the video. Given the recency of this form of publication, research exploring features of this format is inexistent. The present paper aims at analyzing audiovisual research articles, published on JoVE, with focus on the interpersonal meanings, in order to investigate if this emergent genre shares interpersonal resources with traditionally written papers (SALAGER-MEYER, 1994; HYLAND, 1996; VARTALLA, 1998). As methodological procedure, 12 articles were transcribed and analyzed in terms of Mood, Speech Function and degree and function of Modality. It was possible to perceive that audiovisual research articles have a predominant instructional nature, what differentiates them from traditionally written papers.

KEYWORDS: Systemic functional grammar. Interpersonal meanings. Audiovisual research articles.

1. INTRODUÇÃO

Conforme apontado por Fairclough (2003, p. 77), novas tecnologias de comunicação, principalmente tecnologias de informações eletrônicas (a internet), aumentaram significativamente as possibilidades de comunicação e interação humana. Como consequência, tecnologias de comunicação se tornam um fator decisivo na mudança e desenvolvimento dos

* Graduado em Letras – Inglês e Literaturas da Língua Inglesa, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

gêneros discursivos: o desenvolvimento de tecnologias de comunicação acompanha o desenvolvimento de novos gêneros (FAIRCLOUGH, 2003, p. 77).

No contexto acadêmico, um tradicional gênero é o artigo acadêmico. O estudo e análise deste gênero são fatores de grande interesse do estudioso John Swales (1990; 2004). Segundo o autor, um artigo acadêmico consiste, resumidamente, em uma ferramenta adotada por cientistas com o intuito de reportar descobertas científicas à esfera acadêmica, de forma a torná-las públicas (SWALES, 1990; 2004). Para tal, artigos acadêmicos são geralmente publicados em periódicos científicos, cuja origem é associada ao contexto impresso.

No ano de 2006, foi fundado um periódico baseado no contexto digital: *Journal of Visualized Experiments* (JoVE), trazendo à disseminação científica novas possibilidades semióticas: o áudio e o vídeo. Por meio de tais tecnologias de significado, procedimentos são demonstrados, expostos, e explicados em termos de tempo, espaço e maneira.

Desde seu surgimento, o periódico JoVE demonstrou um crescimento significativo: em seu primeiro ano de existência (outubro/2006 a outubro/2007), havia uma média de no 11 artigos por edição (JoVE; 2014¹). Mais recentemente (maio/2013 a maio/2014), o número multiplicou para uma média de 70 artigos por edição (JoVE; 2014¹). O número total de artigos publicados na edição 1 foi de 17, enquanto na edição 87 foi de 52 (JoVE; 2014¹).

Dado o caráter recente de artigos científicos em tal formato de publicação, torna-se relevante examinar suas características, de forma a verificar até que ponto podem ser considerados um novo gênero. Neste sentido, faz-se interessante analisar o funcionamento do gênero em relação a características conhecidas dos artigos acadêmicos tradicionalmente escritos.

Neste contexto, o principal objetivo do presente artigo é analisar artigos audiovisuais de pesquisa com foco na metafunção interpessoal, de forma a explorar marcas de interpessoalidade em tais artigos. Para tal, os objetivos específicos são:

- (i) Examinar os significados interpessoais veiculados no componente verbal (linguagem oral) nos artigos audiovisuais, sob a ótica sistêmico-funcional (HALLIDAY, 2004), buscando a emergência de padrões linguísticos;
- (ii) Comparar o perfil obtido com literatura prévia acerca dos artigos experimentais tradicionalmente escritos (HYLAND, 1996; SALAGER-MAYER, 1994; SWALES, 2004; VARTALLA, 1998).

¹ Referência: JOVE. **Archive**. Disponível em: <<http://www.jove.com/archive>>; acessado em: 03 de julho de 2014.

(iii) Sistematizar tipicidades presentes nos artigos audiovisuais de pesquisa que podem auxiliar a estabelecê-lo como um gênero emergente no contexto acadêmico, em relação aos significados interpessoais.

O referencial teórico adotado para a análise proposta no o presente estudo é apresentado no item 1.2, a seguir.

1.2. Linguística-Sistêmico Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994, 2004) lida com a linguagem em termos de práticas sociais e vê a estrutura léxico-gramatical do discurso como um sistema de escolhas que pode ser analisado em três categorias, denominadas metafunções: ideacional, textual e interpessoal (HALLIDAY, 1994, 2004).

A metafunção interpessoal, foco da análise do presente estudo, refere-se à maneira com que a língua ordena relações sociais (HALLIDAY, 2004, p. 29), ou seja, a linguagem vista como forma de interação entre as entidades que compõem a troca. Neste sentido, a linguagem vista como interação envolve a iniciação e/ou resposta a uma troca (referida por Halliday (1994, 2004) como *commodity*), que pode ser de dois tipos: uma troca de bens e serviços ou uma troca de informações (HALLIDAY, 2004; p. 107). São os sistemas de Modo Oracional e Modalidade que decretam a organização do discurso sob o ponto de vista da metafunção interpessoal e, portanto, são os pontos a serem analisados.

O sistema de Modo diz respeito às estruturas frasais utilizadas para viabilizar a troca (*commodity*) efetuada na interação e é o principal ponto léxico-gramatical na metafunção interpessoal. Escolhas no Modo Oracional podem consistir em imperativo, declarativo e interrogativo, sendo realizadas pela manipulação dos elementos Sujeito - grupo nominal responsável pela validade da oração - e Finito - primeiro elemento do grupo verbal (HALLIDAY, 2004, p. 111). A natureza da negociação efetuada através da linguagem é considerada pelo sistema de Funções de Fala. A natureza das Funções de Fala pode ser: demandar informações, demandar bens e serviços, oferecer informações e oferecer bens e serviços (HALLIDAY, 2004, p. 108).

Halliday (1994, 2004) explica que escolhas no Modo oracional podem ser congruentes ou incongruentes com as Funções de Fala. Em outras palavras, orações nos modos imperativo, declarativo e interrogativo podem assumir diferentes Funções de Fala, não seguindo um padrão permanente ou pré-determinado. Sempre que uma escolha incongruente é feita, existem razões

contextuais particulares que desencadeiam tal escolha (HALLIDAY, 2004). Assim, o sistema de Modalidade e a ocorrência de metáforas gramaticais tornam-se elementos relevantes à identificação de escolhas incongruentes.

O sistema de Modalidade, outro sistema de importância na metafunção interpessoal, pode ser compreendido como a extensão de validade atribuída ao conteúdo proposicional na oração (HALLIDAY, 2004; p. 116). Se visualizarmos a informação como possuidora de dois polos: (a) o afirmativo (“Isto é”) e (b) o negativo (“Isto não é”), o sistema de Modalidade se encarrega de perceber tudo aquilo que se encontra entre os dois extremos: os diferentes graus de probabilidade e usualidade - normalmente realizados pela Modalização (HALLIDAY, 2004; p. 116). Sendo a comodidade uma troca de bens e serviços, a Modalidade se encarrega de perceber tudo aquilo que se encontra entre os extremos afirmativo e negativo (“Faça” e “Não faça”, respectivamente). Neste ponto de vista, atribui-se à Modulação os diferentes graus de obrigação e inclinação (HALLIDAY, 2004, p. 116). Halliday (1994, p. 358), aponta distinções em termos do grau de modalidade. Ao caracterizar a informação factual, como certa (por exemplo, *certamente*, *sempre*), a modalidade exercida é em alto grau. Quando a modalidade caracteriza a informação como possível, incerta (por exemplo, *possivelmente*, *ocasionalmente*), tem-se baixa modalidade.

Outro elemento relacionado a possíveis incongruências entre Modo oracional e Função de Fala é a Metáfora gramatical, que, segundo Halliday, refere-se a variações no sentido da expressão dos significados (HALLIDAY, 1994, p. 341). Sendo assim, um significado pode ser realizado por uma escolha de palavras que se diferencia daquilo considerado típico (1994, p. 341). Uma metáfora gramatical, sendo assim, se dá quando algo é expresso de uma forma diferente da qual sua expressão é tipicamente associada.

A análise dos elementos acima descritos, no contexto de artigos audiovisuais de pesquisa, permite mapear a relação autor-leitor, ou seja, expoentes linguísticos utilizados por autores de forma a posicionarem-se perante os leitores de seus artigos. Assim, a metafunção interpessoal, que considera a língua em termos de relações sociais, possibilita, em artigos acadêmicos, mapear linguisticamente recursos de posicionamento autoral. Um recurso de posicionamento interpessoal comumente associado a artigos acadêmicos chama-se *hedging*, e é explicado no item 1.3, a seguir.

1.3. Recursos Interpessoais em Artigos Acadêmicos: *Hedging*

Um recurso interpessoal em artigos escritos tem sido chamado *hedging* e diz respeito a um tipo de modalidade encontrada em tais artigos. Artifícios epistêmicos associados ao recurso de *hedging* são expressões como “Eu acho”, “possivelmente”, “talvez” e principalmente, verbos modais auxiliares (HYLAND, 1996, p. 433).

A ocorrência de *hedging* pode ser definida como “expressão de hesitação e possibilidade” (HYLAND, 1996, p. 433). Segundo Hyland (1996, p. 433), o recurso de *hedging* é adotado por escritores em três funções básicas: (i) criar “sociabilidade acadêmica”, de forma a facilitar a discussão, demonstrar educação e “lubrificar as rodas fáticas”; (ii) transmitir imprecisão proposital e (iii) estabelecer distância entre o falante e o que é dito por ele (HYLAND, 1996, p. 433).

Uma característica atribuída à ocorrência de *hedging* é, então, a baixa modalidade, utilizada com o intuito de tornar afirmações menos categóricas, como forma de prevenção de dano à reputação. Portanto, tal recurso pode ser compreendido como a ação de “presumir ao invés de afirmar” (VARTTALA, 1998, p. 177).

Salager-Meyer (1994, p. 150) acrescenta que o uso de *hedging* está ligado à necessidade de cientistas demonstrarem humildade em suas declarações. Segundo a autora, na comunidade acadêmica, arrogância e exuberância não são características bem vistas. Sendo assim, *hedging* vem como uma estratégia para suavizar afirmações, tornando-as especulativas ao invés de incisivas, visando preservação acadêmica.

2. Metodologia

2.1. O *corpus*

O *corpus* do presente estudo consiste em doze artigos audiovisuais de pesquisa, publicados no periódico JoVE. Para seleção do *corpus*, foram utilizados três critérios guias.

Primeiramente, foram considerados artigos publicados a partir de 2010, uma vez que tais artigos se encontram em um formato mais padronizado, após modificação das instruções para autores no ano mencionado.

Segundo, foram considerados artigos de acesso gratuito, uma vez que acesso à maior parte do conteúdo oferecido pelo periódico requer uma taxa de inscrição. Ainda assim, existe uma seção destinada a artigos patrocinados, que podem ser acessados de forma gratuita.

Por último, foram considerados artigos que abarcassem as diversas seções oferecidas pelo periódico. Tal escolha visa uma descrição dos artigos audiovisuais de pesquisa de forma que características linguísticas relacionadas a peculiaridades das seções sejam consideradas na análise. Tal critério, assim, vai de encontro ao objetivo de descrever o estado de arte dos artigos audiovisuais de pesquisa publicados no periódico JoVE, considerando os textos que compõem o corpus como pertencentes a um gênero emergente.

Com base em tais critérios, 100 artigos audiovisuais de pesquisa foram identificados, dos quais doze foram selecionados aleatoriamente, compondo o *corpus* final do estudo.

2.2. Procedimentos de Análise

O primeiro estágio de análise foi a transcrição do componente verbal nos artigos. Então, com base na Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994, 2004), cada texto foi parcelado em orações. Orações simples e orações dominantes em complexos oracionais foram consideradas para o próximo estágio de análise: classificação das orações em um dos três Modos Verbais: Declarativo, Imperativo e Interrogativo. Tal classificação baseou-se na análise dos elementos Sujeito e Finito. A escolha por orações simples e orações dominantes em caso de complexos oracionais justifica-se pelo fato de que o presente estudo encontra-se em estágio inicial. Futuramente, pretende-se considerar as orações que compõem o *corpus* do estudo em sua totalidade.

As orações, em seguida, foram classificadas em termos da função de fala: oferta ou demanda de informações, oferta ou demanda de bens e serviços.

Uma vez que incongruências entre escolhas no Modo Oracional e a Função de fala podem ser explicadas pela análise da Modalidade, o estágio final da análise interpessoal consiste em examinar recursos de Modalidade nos artigos audiovisuais de pesquisa selecionados.

3. Resultados e Discussão

Foi encontrado um número total de 1048 orações, conforme Tabela 1. Pode-se perceber que a distribuição de orações pelo *corpus* é irregular, com um mínimo de 53 e máximo de 153 orações por exemplar, a média sendo 87 orações. Tal variação pode ser relacionada às

instruções para autores dadas pelo periódico, que delimitam os artigos por duração: de 08 a 15 minutos (JOVE, 2014²).

Tabela 1 – Quantificação de orações por exemplar do corpus

Referência	Total de orações
Jove#1	108
Jove#2	96
Jove#3	72
Jove#4	153
Jove#5	90
Jove#6	64
Jove#7	103
Jove#8	80
Jove#9	78
Jove#10	78
Jove#11	53
Jove#12	73
Total	1048

3.1. Análise do Modo Oracional

Em relação ao Modo Oracional, foi observado relativo equilíbrio entre os Modos imperativo (50,47%; exemplo (a)) e declarativo (49,52%; exemplo (b)). Não houve ocorrência de orações no modo interrogativo (Tabela 2).

Tabela 2 – Quantificação de Modo Oracional por exemplar do corpus

Referência	Modo Imperativo	Modo Declarativo	Modo Interrogativo
Jove#1	81	27	-
Jove#2	65	31	-
Jove#3	31	41	-
Jove#4	112	41	-
Jove#5	46	44	-
Jove#6	32	32	-
Jove#7	--	103	-
Jove#8	16	64	-
Jove#9	48	30	-
Jove#10	37	41	-
Jove#11	16	37	-
Jove#12	45	28	-
Total	529	519	-

² Referência: JOVE. **Publish**. Disponível em: <<http://www.jove.com/publish>>; acessado em: 03 de julho de 2014.

Tal característica – ocorrência de orações no modo imperativo – estabelece uma peculiaridade dos artigos audiovisuais em relação a artigos tradicionais. Uma vez que é o propósito dos artigos tradicionais reportar uma pesquisa à comunidade científica, ao mostrar posicionamento, relevância de estudos e contribuições à área (SWALES, 2004, p. 221), orações em tais artigos encontram-se principalmente no modo declarativo.

A ocorrência de orações no modo imperativo deve-se ao fato de que é um dos objetivos dos artigos audiovisuais de pesquisa superar a “baixa reprodutibilidade acadêmica” (JOVE, 2014c³). Sendo assim, tais artigos tornam-se voltados à reprodução dos experimentos detalhados em vídeo, ou seja, são voltados a um público interessado na reconstituição de experimentos. Torna-se, então, uma característica dos artigos audiovisuais a natureza instrucional, através do fornecimento de comandos, detalhando cada passo a ser tomado na reprodução dos protocolos.

(a) “*Remove* all shiny or reflective watches or jewelry. Most importantly, be sure to follow and control the beam at all times, by terminating its path using a beam block or mounted business card.”

(b) “*The main advantage of this protocol over purchasing a commercially available microscope is the low cost and the ability to customize the instrument to specific needs of an emerging project.*”

3.2. Análise de Função de fala

Em relação à função de fala, foi percebida uma predominância na demanda de bens e serviços – 68% das orações, enquanto 12% das orações constituem uma oferta de informações. Tais resultados revelam, nos artigos audiovisuais de pesquisa analisados, a presença de incongruência parcial em termos de Modo oracional e Função de Fala, considerando o número total de orações no modo imperativo (529) e o número total de orações cuja função de fala é uma demanda de bens e serviços (717).

³ Referência: JOVE. **About**. Disponível em: <<http://www.jove.com/about>>; acessado em 03 de julho de 2014.

Tabela 3 – Quantificação de função de fala por exemplar do *corpus*

Referência	Demanda de bens e serviços	Oferta de informações	Demanda de informações
Jove#1	87	21	-
Jove#2	75	21	-
Jove#3	42	30	-
Jove#4	128	25	-
Jove#5	68	22	-
Jove#6	47	17	-
Jove#7	57	46	-
Jove#8	29	51	-
Jove#9	59	19	-
Jove#10	44	34	-
Jove#11	31	22	-
Jove#12	50	23	-
Total	717	331	-

3.3. Análise de Modalidade

A análise de Modalidade pode ser realizada por variadas formas; para fins do presente trabalho, foi analisada a presença de auxiliares modais como operadores verbais. Verbos modais *can*, *should*, *may* e *might*, que operam de forma a modalizar o processo das orações, pertencem a tal categoria. Os resultados deste mapeamento revelam um total de 13% das orações apresentando modalidade (Tabela 4). Do total de orações modalizadas, 27% apresentam *should* como operador modal, indicando obrigação; enquanto 18% apresentam o auxiliar *can* como operador modal, indicando possibilidade.

Tabela 4 – Classificação de auxiliares modais de acordo com sua função

Função	Will	Should	Can	May	Must	Total
	Possibilidade	Obrigação	Possibilidade	Possibilidade	Obrigação	
Jove#1	1	1	2	2	-	6
Jove#2	4	8	1	-	-	13
Jove#3	-	3	3	2	-	8
Jove#4	5	3	1	-	-	9
Jove#5	2	4	5	1	1	13
Jove#6	3	4	-	-	1	8
Jove#7	9	4	1	-	-	14
Jove#8	1	-	-	-	-	1
Jove#9	3	2	1	-	-	6
Jove#10	2	2	2	2	-	8
Jove#11	1	4	2	1	-	8
Jove#12	4	3	1	1	-	9
Total	35	38	19	9	2	103

Os auxiliares moduladores (*should*, 38 ocorrências; e *must*, 2 ocorrências) ocorrem principalmente ao final dos artigos audiovisuais, na etapa onde cientistas esclarecem o que deve ter sido aprendido e/ou alcançado pelo expectador após assistir aos procedimentos, ou seja, o que é esperado em termos de conhecimento ou resultados físicos. Assim, em termos de modalização, há predominância no auxiliar modal *should* utilizado a fim de demandar serviços em orações declarativas (exemplos (c) – (e)).

A ocorrência de modalidade em artigos audiovisuais de pesquisa diferencia-se, em termos de sua natureza, do recurso de *hedging* nos artigos tradicionais. Pode-se dizer, então, com base no *corpus* analisado, que nos artigos audiovisuais, modalidade é utilizada principalmente como recurso interpessoal para demandar atividades em orações declarativas.

(c) “Spectators and researchers not actively aligning or working with the beam *should always wear glasses.*” (auxiliar *should*, indicando obrigação)

(d) “The assay *must be repeated.*” (auxiliar *must*, indicando obrigação)

(e) “Once the FSL modification process has been completed, *the kodecytes can be stored at 4-8°C.*” (auxiliar *can*, indicando possibilidade)

Percebeu-se que modalidade não constitui o único recurso interpessoal à demanda de atividades nos artigos audiovisuais de pesquisa. Pela análise do *corpus* foi possível perceber que a ocorrência de metáforas gramaticais a fim de tornar orações declarativas uma demanda de serviços. Exemplos (f) e (g) são caracterizados principalmente por construções passivas, onde o foco é trazido ao procedimento, não ao Ator (“*Reactions will be performed using the V3O2F and SQV3R1 primers*”, em oposição a, por exemplo, “*Perform the reactions using the V3O2F and SQV3R1 primers*”, ou ainda, “*Use the V3O2F and SQV3R1 primers to perform the reactions*”).

Apesar de não possuírem uma estrutura típica de demanda de serviços, tais orações foram interpretadas como métodos a serem seguidos a fim da reprodução dos protocolos apresentados. Tal interpretação é atribuída ao fato de que parecem apresentar procedimentos indispensáveis à reprodução dos experimentos, que devem ser conduzidos pelo espectador cientista. Sendo assim, foram interpretadas como constituindo uma demanda de serviços através de metáfora gramatical.

(f) “Block I *is run.*” (metáfora interpessoal constituindo demanda de serviços)

(g) “FASTA files *are acceptable*.” (metáfora interpessoal constituindo demanda de serviços)

4. Considerações Finais

O presente estudo identificou que artigos audiovisuais de pesquisa possuem uma natureza predominantemente instrucional, visando à reprodução de experimentos por um espectador especializado. Sendo assim, tais artigos visam principalmente à demanda de atividades. Tal característica os diferencia dos artigos acadêmicos tradicionalmente escritos (SWALES, 2004).

O presente estudo levanta a hipótese de que os artigos acadêmicos audiovisuais apresentam como recursos interpessoais três recursos à demanda de atividades: o modo oracional imperativo, modulação e metáforas interpessoais. Tais recursos dão aos artigos audiovisuais uma característica distinta dos artigos tradicionais, onde recursos interpessoais são utilizados principalmente como estratégias de preservação da face, de forma a tornar afirmações menos incisivas (HYLAND, 1996; SALAGER-MAYER, 1994; VARTALLA, 1998).

Mais pesquisa a respeito de características deste gênero emergente é necessária e relevante, uma vez que artigos de pesquisa em formato audiovisual constituem um gênero do qual ainda pouco se sabe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2 ed. London/Melbourne/Auckland: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 3. ed.. Revised by Christian M.I.M. Matthiessen. London: Arnold, 2004.

HYLAND, K. Writing without conviction? Hedging in science research articles. **Applied Linguistics**, v. 17, n. 4, p. 433-454, 1996. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1093/applin/17.4.433>

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, p. 341-383, 2008.

SALAGER-MEYER, F. Hedges and Textual Communicative Functions in Medical English Written Discourse. **English for Specific Purposes**, Vol 13. Nº 2, pp. 149-140, 1994. **crossref** [http://dx.doi.org/10.1016/0889-4906\(94\)90013-2](http://dx.doi.org/10.1016/0889-4906(94)90013-2)

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524827>

SWALES, J. M. **Research genres**: exploration and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

VARTALLA, T. Remarks on the communicative functions of hedging in popular scientific and specialist research articles on medicine. **English for Specific Purposes**, v. 18, n. 2, p. 177–200, 1998. **crossref** [http://dx.doi.org/10.1016/S0889-4906\(98\)00007-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0889-4906(98)00007-6)

Artigo recebido em: 10.11.2014

Artigo aprovado em: 22.02.2015

Domínios de Lingu@gem

Uma passagem marcante em *A hora da estrela* e em seus textos de chegada para o inglês

A remarkable passage in *A hora da estrela* and in its target texts into English

Roberta Rego Rodrigues*

RESUMO: Este artigo trata de uma análise estilístico-tradutória baseada em *corpus* de um diálogo em *A hora da estrela* (LISPECTOR, 1999) e o diálogo correspondente em seus textos de chegada para o inglês de Giovanni Pontiero (LISPECTOR, 1992) e de Benjamin Moser (LISPECTOR, 2011). Tem por objetivo conjecturar mediante a investigação da estrutura temática (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014) traços estilísticos e prototípicos desse tipo de texto. Os Temas foram identificados e classificados manualmente com anotação de *corpus* (HUNSTON, 2002). Pode-se concluir que o diálogo apresenta recorrentemente Temas Não Marcados; Temas Múltiplos, dos quais fazem parte os Temas Interpessoais; e Temas Ideacionais Participantes Elípticos e Temas Ideacionais Elípticos.

PALAVRAS-CHAVE: Estilística Tradutória baseada em *corpus*. Estrutura Temática. Diálogo.

ABSTRACT: This paper reports on a corpus-based translational stylistic analysis of a dialogue in *A hora da estrela* (Lispector, 1999) and the corresponding dialogue in its target texts into English by Giovanni Pontiero (Lispector, 1992) and Benjamin Moser (Lispector, 2011). It aims to conjecture through the investigation of thematic structure (Halliday & Matthiessen, 2014) prototypical and stylistic features of this text type. Themes were identified and classified manually with corpus annotation (Hunston, 2002). It can be concluded that the dialogue recurrently presents Non-marked Themes; Multiple Themes, including Interpersonal Themes; and Elliptical Participant Ideational Themes and Elliptical Ideational Themes.

KEYWORDS: Corpus-based Translational Stylistics. Thematic Structure. Dialogue.

1. Introdução

A análise linguística de textos literários em relação de tradução é chamada “Estilística Tradutória” (MALMKJÆR, 2004). O(A) pesquisador(a) vinculado(a) aos Estudos da Tradução apresenta uma miríade de opções no que tange à utilização de teorias linguísticas e de textos literários (os textos de partida e seus respectivos textos de chegada). No caso deste trabalho, usam-se a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, 2014) e a Linguística de *Corpus* (HUNSTON, 2002) que se mostram bastante produtivas em termos de análises textuais.

* Mestre e Doutora em Linguística Aplicada com pesquisas direcionadas aos estudos da tradução pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora de tradução nos pares linguísticos inglês/português/inglês do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas.

Este artigo trata da análise estilística baseada em *corpus* de um diálogo em *A hora da estrela* de Clarice Lispector (1999) e de suas traduções para a língua inglesa de Giovanni Pontiero (LISPECTOR, 1992) e de Benjamin Moser (LISPECTOR, 2011). Tem por objetivo principal conjecturar mediante a investigação da estrutura temática traços prototípicos e estilísticos desse tipo de texto.

As indagações de pesquisa são as que seguem.

- 1) Como a estrutura temática se manifesta nos textos em relação de tradução mencionados?
- 2) O que a estrutura temática pode apontar em relação às características prototípicas e estilísticas do tipo de texto em português e em inglês?

Justifica-se este estudo visto que faz uso de textos no par linguístico português/inglês que consistem em instâncias genuínas da língua em uso (ou da linguagem). Ademais, a investigação proposta utiliza o conceito de Tema e Rema que se torna fundamental para uma compreensão substancial de como as mensagens são veiculadas nos textos. Além disso, pode apontar não somente traços estilísticos da escritora bem como dos tradutores também.

Além desta introdução, há a seção da Revisão da Literatura, que diz respeito às teorias utilizadas neste artigo; da Metodologia, que se relaciona aos procedimentos realizados na coleta de dados; dos Resultados, que discute e analisa os dados coletados; e, finalmente, das Considerações Finais, que tenciona expor conclusões que não sejam generalistas.

Em seguida, trato da seção “Revisão da Literatura”.

2. Revisão da Literatura

2.1 A Estilística

Muitos autores concordam entre si que a Estilística pode ser definida como uma investigação linguística de textos literários, apesar de Henriques (2011) considerar que tais textos não sejam os únicos a serem objetos da Estilística.

Halliday (1964) determina a Estilística como sendo Linguística. Este autor defende que um dos papéis do linguista jaz na descrição de textos, seja de qual tipo for. Halliday (1964) anuncia que a Estilística Linguística é um estudo comparado, o qual leva em conta a comparação de diversos tipos de textos literários de um único autor ou de vários autores. Este

autor acredita que o significado do texto literário, como de qualquer outro tipo de texto, está atrelado à ampla gama de usos da linguagem.

Hasan (1989) afirma que somente definir a linguagem da literatura como sendo sublime, criativa, emocionalmente instrutiva, mimética não é algo exatamente revelador. A fim de evitar análises impressionistas, a autora propõe um modelo linguístico que seja aplicável como ponto de partida para investigar textos de literatura (HASAN, 1989). O modelo “Arte verbal e Linguagem” (HASAN, 1989) é tripartite, compondo-se pela verbalização, pela articulação simbólica e pelo Tema (Grosso modo, o “assunto” de que trata o texto de literatura.). Segundo Hasan (1989), a verbalização e o Tema coordenam-se entre si por meio da articulação simbólica, que é um estrato análogo àquele da léxico-gramática no sistema semiótico da linguagem humana. Este estrato compreende o sistema de signos responsáveis pela construção dos significados do estrato mais alto, ou seja, o Tema (HASAN, 1989). De acordo com Hasan (1989), no estrato de articulação simbólica, os significados da linguagem transformam-se em signos que apresentam um significado mais profundo. Com a proposta desse modelo, Hasan (1989) amplia as noções da Estilística Linguística.

Conforme Simpson (2004), o propósito da Estilística é compreender a linguagem, principalmente a criatividade no uso desta última. Nos moldes de Hasan (1989), o autor afirma que o resultado da investigação de textos literários sob o viés da Estilística não deve se constituir em análises impressionistas, uma vez que a análise estilística deve levar em consideração o rigor, os critérios e o fato de poder ser replicada. Ademais, Simpson (2004) esclarece que há diversos métodos para abordar a Estilística, podendo esses atingir vários níveis da linguagem, isto é, da Fonologia à Análise do Discurso. Para a Estilística, o autor considera relevante a investigação do ponto de vista das personagens, da apresentação do discurso, dos diálogos em textos dramáticos, das metáforas e das metonímias, além de expor o estilo como escolha, que pode ser investigado mediante o componente experiencial da metafunção ideacional (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004).

Em seguida, exponho a subseção “Estilística Tradutória baseada em corpus” para dar continuidade à seção “Revisão da Literatura”.

2.2 A Estilística Tradutória baseada em corpus

A Estilística Tradutória (Cf. MALMKJÆR, 2004) pode ser definida como a investigação linguística de textos literários em relação de tradução. Malmkjær (2004) identifica

quatro parâmetros que respaldam a análise estilística de textos de chegada concomitantemente com o(s) texto(s) de partida, quais sejam, 1) a interpretação do mediador do texto de partida afeta o texto a ser mediado; 2) há sempre um propósito na mediação através de textos de chegada; 3) o propósito do texto de partida e o propósito do texto de chegada podem ser distintos; 4) o público-alvo do texto de partida quase sempre difere do público-alvo do texto de chegada. A autora busca evidências textuais que possam sustentar estes parâmetros, seja mediante uma leitura orientada ao escritor, seja por meio de uma interpretação orientada ao leitor.

Pantopoulos (2012) aplica a Estilística Tradutória baseada em corpus em duas traduções de alguns poemas de Cavafy para o inglês, ao fazer um levantamento estatístico de palavras. O autor enfoca as palavras de conteúdo em detrimento das palavras funcionais. Pantopoulos (2012) informa que a dupla de tradutores de um dos textos de chegada, Keeley e Sherrad, em seu texto perigráfico, comenta a decisão tradutória de repetir itens lexicais assim como o poeta, enquanto que o outro tradutor, Dalven, mostra-se menos específico ao relatar sua descrição das suas tomadas de decisão. Isso, conforme o autor, dá indício das escolhas estilísticas de cada tradutor.

Magalhães, Castro e Montenegro (2013) analisam o estilo de dois textos traduzidos [um para o português do Brasil (de Cyrino) e o outro para o português europeu (de Brito e Cunha)], comparando-os ao original *Heart of Darkness*, obra literária de Joseph Conrad. Assim como Pantopoulos (2012), as autoras empreendem um estudo da Estilística Tradutória baseada em corpus. No entanto, fazem o uso da noção de frequência de palavras e do conceito de proeminência motivada propostos por Stubbs (2003, 2005, *apud* MAGALHÃES, CASTRO e MONTENEGRO, 2013). Apesar de esta investigação ter seu escopo limitado em função de restrições a consultas a corpora de referência, as autoras constatarem que ainda assim foi possível observar nas traduções diferenças robustas de ordem estilística.

Apesar de Munday (2009) também utilizar alguns recursos da Linguística de Corpus para investigar textos literários latino-americanos traduzidos para o inglês, o autor enfoca a Estilística Tradutória sob o viés ideológico. Munday (2009) tem por objetivo pesquisar, por exemplo, as noções de “autor”, “autor implícito”, “tradutor” e “tradutor implícito”, com base em relatos de tradutores renomados (por exemplo, Gregory Rabassa) de ficção hispânica, que se constituem como muitas “vozes” dos autores de língua espanhola, sejam eles implícitos ou não.

A seguir, mostro alguns fundamentos da Linguística Sistêmico-Funcional, enfocando a metafunção textual.

2.3 A metafunção textual da Linguística Sistêmico-Funcional

A Gramática Sistêmico-Funcional constitui-se em um instrumento semântico de uma teoria que privilegia a língua em uso (ou a linguagem). Tal teoria denomina-se Linguística Sistêmico-Funcional, cujos fundamentos foram e ainda são desenvolvidos por M. A. K. Halliday e alguns seguidores. Segundo Rodrigues-Júnior (2006), Halliday foi influenciado por outros teóricos, a saber, Firth, Malinowski e Whorf, dos quais assimilou o conceito de sistema (Firth); o impacto dos fatores sociais e culturais nas comunidades discursivas (Malinowski); e a necessidade de haver uma gramática para compreender os níveis sociais mais abrangentes (Whorf). A Linguística Sistêmico-Funcional contempla o eixo sintagmático e o eixo paradigmático, assim como Saussure (1977), considerando que o primeiro eixo relaciona-se à estrutura da língua e que o segundo eixo diz respeito ao sistema linguístico (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014). Conforme Halliday e Matthiessen (2014), tais eixos “realizam-se” por meio dos modos de expressão (fonética e fonologia), de conteúdo (léxico-gramática e semântica) e do contexto, sendo instanciados mediante os textos.

Levando em consideração as funções da linguagem postuladas por Bühler (1934 *apud* NEWMARK, 1995) e Jakobson (2005), a Linguística Sistêmico-Funcional, por ser uma teoria funcionalista, postula funções, denominadas mais especificamente como “metafunções” (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004). Estes autores designam as metafunções como ideacional, interpessoal e textual. Ravelli (2000) define a metafunção ideacional como sendo aquela que trata do que está acontecendo no mundo, do que é representado. Baseando-se em Halliday, a autora informa que a metafunção ideacional apresenta dois componentes, quais sejam, o experiencial (Processos, Participantes e Circunstâncias) e o lógico (Complexos Oracionais). Ravelli (2000) também define a metafunção interpessoal que diz respeito a que tipo de relação está sendo construída entre os falantes através da linguagem. Com base em Halliday, a autora afirma que o Modo Oracional (Sujeito Gramatical + Finito) e a Modalidade (realizada por meio da Modalização e da Modulação) consistem em noções relevantes para esta metafunção. Ravelli (2000) ainda define a metafunção textual, que se relaciona a como organizamos e o que destacamos ou não nas nossas mensagens. Consoante Halliday e Matthiessen (2014), o Tema, ponto de partida da mensagem, constitui-se em um conceito

central para esta metafunção, levando em conta que o mapeamento dos Temas em um dado texto é denominado como estrutura temática. Segundo os autores, o Rema é a parte remanescente da mensagem que se segue ao Tema. Thompson (2004) afirma que os Temas podem ser simples ou múltiplos; ideacionais (podendo estar elípticos), interpessoais e/ou textuais; marcados ou não marcados; e podem apresentar casos especiais, sendo realizados como equativos, predicados, prepostos ou atributivos prepostos. Como pode-se perceber, não é somente o grupo nominal que desempenha o papel de Tema (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014).

A seguir, mostro um exemplo retirado e traduzido de Halliday e Matthiessen (2014, p. 90). Os Temas encontram-se em itálico.

O duque deu à minha tia aquele bule de chá.

À *minha tia*, foi dado aquele bule de chá pelo duque.

Aquele bule de chá, o duque deu à minha tia.¹

Todas as três orações realizam Temas Ideacionais Participantes Simples (“O duque”; “À minha tia” e “Aquele bule de chá”, respectivamente). No entanto, há diferenças entre elas. A primeira oração e a terceira oração estão na voz ativa ao passo que a segunda oração está na voz passiva. Isso tem impacto na estrutura temática em função da obediência ou não do padrão Sujeito-Verbo-Objeto. Pelo fato de estar na voz passiva, a segunda oração realiza um Tema Marcado, uma vez que “À minha tia” não obedece esse padrão. Apesar de a terceira oração não estar na voz passiva, “Aquele bule de chá” constitui-se também em um Tema Marcado pelo mesmo motivo da oração anterior. É interessante observar como orações em voz ativa e em voz passiva podem apresentar Temas Marcados, quando não seguem o padrão Sujeito-Verbo-Objeto. Por fim, a primeira oração realiza um Tema Não Marcado, pois “O duque” realiza-se de tal maneira que esse padrão é obedecido. Além disso, os Remas dessas orações são, respectivamente, “deu à minha tia aquele bule de chá”; “foi dado aquele bule de chá pelo duque”; e “o duque deu à minha tia”.

A seguir, apresento a seção “Metodologia” deste artigo.

¹ Minha tradução de: “The duke has given my aunt that teapot. My aunt has been given that teapot by the duke. That teapot the duke has given to my aunt.”

3. Metodologia

O *corpus* constitui-se de um trecho da novela *A hora da estrela* (LISPECTOR, 1999, p. 66-68) e dos trechos correspondentes em suas duas traduções para o inglês (LISPECTOR, 1992, p. 66-68; LISPECTOR, 2011, p. 57-59). Os Temas (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014) dos diálogos presentes nesses trechos foram identificados e classificados manualmente com anotação de corpus (HUNSTON, 2002). Tal identificação e classificação manuais objetivaram à análise da estrutura temática, podendo assim contribuir com a investigação de tal estrutura nesse tipo de texto, como dito anteriormente.

A novela *A hora da estrela* foi primeiramente publicada em 1977, constituindo-se a última obra publicada em vida por Clarice Lispector (GUIDIN, 1994). Além de apontar a convergência entre escritora, narrador e protagonista nesta obra, Amorim (2008) assinala que a novela resulta de um momento epifânico por parte da(o) escritora/narrador, que culmina no processo de criação da escrita e de sua metarreflexão sobre ela. Pôrto e Ferro (2009) estão de acordo com Amorim (2008), quando afirmam que a novela “passa a ser lugar de reflexão sobre a criação literária e sobre a existência, levando-o [o leitor] a desenvolver sua consciência crítica” (PÔRTO e FERRO, 2009, p. 331). Ademais, Adami (2011) salienta a questão da pontuação em *A hora da Estrela*, que não é nada convencional. Isso pode demonstrar que a escrita clariceana na obra mencionada obedece a um certo compasso ritmado, pautado pelas escolhas léxico-gramaticais diferenciadas da escritora. Ainda no que tange à pontuação, segundo Adami (2011), parece que Pontiero a “domestica” (VENUTI, 2008) para o texto traduzido em inglês, tornando-a mais palatável ao público-alvo. No entanto, consoante Baubeta (1997), este tradutor não “coloniza” o texto de partida.

Pontiero (1992), tradutor do primeiro texto de chegada para o inglês da novela *A hora da estrela* (LISPECTOR, 1999), assinala que Macabéa, protagonista da obra, deu passos importantes para sua vida em dois momentos, a saber, quando foi ao médico e quando foi à cartomante. O trecho selecionado para este artigo corresponde aos diálogos durante sua ida ao médico. Além disso, Moser (2011), tradutor do segundo texto de chegada para o inglês da novela *A hora da estrela* (LISPECTOR, 1999), declara que o objetivo de Clarice Lispector, com o emprego de escolhas lexicais estranhas e sintaxe diferente, demonstrando um desinteresse com a gramática tradicional, era de encontrar significado, sem nunca descartá-lo. Este tradutor ainda declara que quem traduz Clarice Lispector deve resistir à tentação de “domesticar” (VENUTI, 2008) sua prosa.

Em seguida, exponho os Resultados deste artigo.

4. Resultados

Nos termos de Simpson (2004), esta análise estilística tradutória baseada em corpus enquadra-se no nível da linguagem que se relaciona à maneira pela qual as palavras combinam umas com as outras para formar orações, pertencendo ao ramo de estudo denominado sintaxe. Cumpre salientar que tal análise apresenta também implicações de cunho semântico.

Mostro a seguir o QUADRO 1. As siglas TP, TC1 e TC2 correspondem, respectivamente, ao texto de partida em português; ao texto de chegada traduzido por Pontiero; e ao texto de chegada traduzido por Moser. Os Temas estão em itálico e quando estiverem elípticos, o símbolo Ø é utilizado.

QUADRO 1
Primeira parte do diálogo entre Macabéa e o médico

TP	TC1	TC2
-- <i>Você</i> faz regime para emagrecer, menina? <i>Macabéa</i> não soube responder.	-- <i>Are you</i> dieting to lose weight, my girl? <i>Macabéa</i> didn't know how to reply.	-- <i>Are you</i> on a diet, my girl? <i>Macabéa</i> didn't know what to answer.
-- <i>O que</i> é que você come?	-- <i>What</i> do you eat?	-- <i>What</i> do you eat?
-- Ø Cachorro-quente.	-- Ø Hot dogs.	-- Ø Hot dogs.
-- Ø Só?	-- Ø Hot dogs.	-- Ø Just?
-- <i>Às vezes</i> Ø como sanduíche de mortadela.	-- <i>Is that</i> all? -- <i>Sometimes I</i> eat a mortadella sandwich.	-- <i>Sometimes I</i> have a bologna sandwich.
-- <i>Que</i> é que você bebe? Ø Leite?	-- <i>What</i> do you drink? Ø Milk?	-- <i>What</i> do you drink? Ø Milk?
-- <i>Só</i> Ø café e refrigerante.	-- Ø Only coffee and soft drinks.	-- Ø Only coffee and soft drinks.
-- <i>Que</i> refrigerante? - <i>perguntou</i> ele sem saber o que falar. <i>À toa</i> indagou:	-- <i>What</i> do you mean by soft drinks? - <i>He</i> probed, not quite knowing how to proceed. <i>He</i> questioned her at random:	-- <i>What kind of soft drinks?</i> - <i>he</i> asked not knowing what to say. <i>He</i> randomly inquired:
-- <i>Você</i> às vezes tem crise de vômito?	-- <i>Do you</i> sometimes have fits of vomiting?	-- <i>Do you</i> ever fits of vomiting?
-- <i>Ah</i> , Ø nunca! - <i>exclamou</i> muito espantada, <i>pois</i> Ø não era doida de desperdiçar comida, <i>como eu</i> disse. (LISPECTOR, 1999, p. 66-67)	-- <i>Oh</i> , Ø never! - <i>she</i> exclaimed in a panic, <i>for she</i> was not a fool to go wasting food, <i>as I've</i> explained. (LISPECTOR, 1992, p. 66-67)	-- <i>Oh</i> , Ø never! - <i>she</i> exclaimed very shocked, <i>for she</i> wasn't fool enough to waste food, <i>as I</i> said. (LISPECTOR, 2011, p. 57-58)

Neste trecho do diálogo inicial entre Macabéa e o médico, grande parte dos Temas é não marcada nos três textos, pois seguem o padrão Sujeito-Verbo-Objeto e/ou são usuais na linguagem (THOMPSON, 2004).

Há realizações tanto de Temas Simples quanto de Múltiplos. O Tema Ideacional Participante “Macabéa” nos três textos é uma instância de Tema Simples, pois não é acompanhado nem por um Tema Interpessoal e nem por um Tema Textual (RAVELLI, 2000). No TP, os participantes “você”, além de serem Temas Ideacionais Participantes, podem ser considerados também Temas Interpessoais, pois realizam-se em orações interrogativas polares (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014), constituindo-se assim em Temas Múltiplos.

O Tema da oração *Are you dieting to lose weight, my girl?* no TC1 e o Tema da oração *Are you on diet, my girl?* no TC2 correspondem aos Processos *Are* que também apresentam força interpessoal, sendo considerados Temas Múltiplos também, assim como os elementos Qu- “O que” e *What*.

A segunda instância do Tema Ideacional Participante “você” do TP consiste em duas realizações de *Do you* nos textos de chegada respectivamente. *Do* é um Tema interpessoal, porque é finito indicador do tempo verbal *Present Simple* e *you* é um Tema Ideacional Participante, formando assim Temas Múltiplos.

Outros exemplos de Temas Múltiplos compostos por Temas Textuais e Temas Ideacionais Participantes Elípticos no TP são “Às vezes, como” e “pois não era”. Os pronomes pessoais “eu” e “ela” estão elípticos e são explicitados nos trechos correspondentes dos textos de chegada em inglês.

Há ainda incidências de Tema Ideacionais Elípticos que são recuperados no Tema da oração anterior como em “Leite?” (TP) e *Milk?* (TC1 e TC2), os quais poderiam ser retomados como: “Você bebe leite?” e “Do you drink milk?”. Estas orações também realizam Temas Interpessoais, uma vez que são interrogativas polares, como dito anteriormente.

A única realização de Tema Marcado neste trecho é uma circunstância, a saber, “À toa” no TP que é traduzida como *at random* e *randomly* do TC1 e do TC2, respectivamente, integrando os Remas destes textos. Isso pode indicar uma questão de pragmática vinculada ao sistema linguístico da língua inglesa, visto que ambos os tradutores optam por realizar um Tema originalmente marcado em forma remática.

Apresento a seguir o QUADRO 2. As siglas TP, TC1 e TC2 correspondem, respectivamente, ao texto de partida em português; ao texto de chegada traduzido por Pontiero; e ao texto de chegada traduzido por Moser, como já mencionado.

QUADRO 2

Segunda parte do diálogo entre Macabéa e o médico

TP	TC1	TC2
<i>Ele</i> acrescentou irritado sem atinar com o porquê de sua súbita irritação e revolta: -- <i>Essa história de regime de cachorro-quente é pura neurose e o que está precisando é de procurar um psicanalista!</i> (LISPECTOR, 1999, p. 67)	<i>He</i> snapped at her without being able to account for his sudden outburst of annoyance and indignation: -- <i>This tale about a diet of hot dogs is pure neurosis. What you need is a psychiatrist!</i> (LISPECTOR, 1992, p. 67)	<i>He</i> added irritated without guessing the reason for his sudden irritation and disgust: -- <i>This whole thing about the hot dog diet is pure neuroses and what you need is to see a psychoanalyst!</i> (LISPECTOR, 2011, p. 58)

O QUADRO 2 traz realizações de Temas Não Marcados (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004), indicando que as orações obedecem ao padrão Sujeito-Verbo-Objeto e/ou apresentam usualidade no que tange ao tipo dos Temas. Em grande parte os Temas Não Marcados são Ideacionais Participantes (Por exemplo, “Ele” no TP e *He* no TC1 e no TC2.). Há realizações de Temas Ideacionais Equativos nos três textos. São os seguintes: “o que você está precisando” no TP e *W(w)hat you need* no TC1 e no TC2, respectivamente. Segundo Halliday e Matthiessen (2014), os Temas Ideacionais Equativos estabelecem uma relação de identidade com seus respectivos Remas por meio de um Processo Relacional. No caso do QUADRO 2, os Processos Relacionais correspondem a “é” e *is*. E os Temas e Remas podem ser reversíveis, como no TC2, por exemplo, *What you need is a psychiatrist!* e *A psychiatrist is what you need!*

É interessante notar que Pontiero (TC1), ao não retextualizar o Tema Textual (“e” em “e o que está precisando é de procurar um psicanalista!”), opta por segmentar a sentença mediante um ponto final e introduz uma nova sentença com um Tema Simples, constituído somente pelo Tema Ideacional Equativo *What you need*. Consoante Adami (2011), isso poderia ser considerado um traço de “domesticação” (VENUTI, 2008) no TC1, conforme dito anteriormente. Em contrapartida, Moser (TC2) “reverencia” Lispector (1999) neste trecho, não promovendo mudanças, o que resulta em um Tema Múltiplo como no TP, composto por um Tema Textual *and* e pelo Tema Ideacional Equativo *what you need*, seguido do Rema *is to see a psychoanalyst!*.

Exponho a seguir o QUADRO 3. As siglas TP, TC1 e TC2 correspondem, respectivamente, ao texto de partida em português; ao texto de chegada traduzido por Pontiero; e ao texto de chegada traduzido por Moser, como dito anteriormente.

QUADRO 3

Terceira parte do diálogo entre Macabéa e o médico

TP	TC1	TC2
<p><i>Quando ele avisara que ia examiná-la ela disse:</i> -- Ø Ouvi dizer que no médico se tira a roupa <i>mas eu não tiro coisa nenhuma.</i> Ø Passara-a pelo raio X e Ø dissera: -- <i>Você está com começo de tuberculose pulmonar.</i> <i>Ela não sabia se isso era coisa boa ou coisa ruim. Bem, como era uma pessoa muito educada,</i> disse: -- Ø Muito obrigada, sim? <i>O médico simplesmente se negou a ter piedade. E Ø acrescentou: quando você não souber o que comer faça um espaguete bem italiano.</i> <i>E Ø acrescentou com um mínimo de bondade a que ele se permitia já que Ø se considerava também injustiçado pela sorte:</i> -- Ø Não é tão caro assim... -- <i>Esse nome de comida que o senhor falou eu nunca comi na vida. Ø É bom?</i> -- <i>Claro que é! Olhe só a minha barriga! Isso é resultado de boas macarronadas e muita cerveja. Dispense a cerveja, é melhor não beber álcool. Ela repetiu cansada:</i> -- Ø Álcool? -- Ø Sabe de uma coisa? <i>Vá para os raios que te partam!</i> (LISPECTOR, 1999, p. 68)</p>	<p><i>When the doctor told Macabéa that he was about to give her a medical examination, she said:</i> -- <i>I've been told you have to take your clothes off when you visit a doctor, but I'm not taking anything off.</i> <i>He gave her an X-ray and Ø said:</i> -- <i>You're in the early stages of pulmonary tuberculosis.</i> <i>Macabéa didn't know if this was a good or a bad thing. But being ever so polite she simply said:</i> -- Ø Many thanks. <i>The doctor resisted any temptation to be compassionate. He advised her: when you can't decide what you should eat, make yourself a generous helping of Italian spaghetti.</i> <i>With a mere hint of kindness in his voice, since he, too, had been treated unjustly by fate, he added:</i> -- <i>It doesn't cost that much ...</i> -- <i>I've never heard of the food you've just mentioned. Is it good?</i> -- <i>Of course, it is! Just look at this paunch! It comes from eating big helpings of spaghetti and drinking lots of beer. Forget the beer. You had better avoid alcohol.</i> <i>She repeated wearily:</i> -- Ø Alcohol? -- <i>Shall I tell you something? I wish you'd get the hell out of here!</i> (LISPECTOR, 1992, p. 67-68)</p>	<p><i>When he'd said he was going to examine her she said:</i> -- <i>I heard you have to take your clothes off at the doctor's but I'm not taking off a thing.</i> <i>He'd run her through the x-ray and Ø said:</i> -- <i>You're in the early stages of pulmonary tuberculosis.</i> <i>Macabéa didn't know if this was good or bad. Anyway, since she was a very polite person, she said:</i> -- Ø Thank you very much, okay? <i>The doctor simply refused to take pity. And Ø added: when you don't know what to eat make a nice Italian spaghetti.</i> <i>And he added with the minimum of goodness he allowed himself since he also considered he'd been dealt with unkindly:</i> -- <i>It doesn't cost that much...</i> -- <i>The name of the food you said, sir, I've never heard of it. Is it good?</i> -- <i>Of course, it is! Just look at this paunch! That's from big helpings of pasta and lots of beer. Forget the beer, it's better not to drink alcohol. She repeated wearily:</i> -- Ø Alcohol? -- <i>You know what? Buzz off!</i> (LISPECTOR, 2011, p. 59)</p>

Diferentemente dos outros trechos do diálogo, o QUADRO 3 mostra mais ocorrências de Temas Marcados, realizados como Temas Ideacionais Oracionais e um Tema Ideacional Preposto.

Os Temas Ideacionais Oracionais são orações subordinadas, reduzidas ou não, que são realizadas no início da sentença. A título de exemplificação, tem-se o seguinte Tema Ideacional Oracional no TP, que forma um Tema Múltiplo com o Tema Textual, como se segue, “Bem, como era uma pessoa muito educada”. No TC1, este Tema Múltiplo é traduzido como *But being ever so polite* ao passo que no TC2 é traduzido como *Anyway, since she was a very polite person*. Além de traduções distintas para os Temas Textuais em cada texto de chegada, percebe-

se que Pontiero (TC1) opta por uma oração subordinada reduzida enquanto que Moser (TC2) escolhe uma oração subordinada com verbo conjugado assim como o TP. Isso pode demonstrar novamente a “reverência” de Moser (TC2) ao texto de partida bem como a escolha de Pontiero em não levantar dúvidas quanto à polidez de Macabéa, ao optar por uma oração subordinada reduzida em posição temática.

O outro Tema Marcado constitui-se em um Tema Ideacional Preposto. O Tema Ideacional Preposto Marcado (THOMPSON, 2004) manifesta-se no TC1, não se manifestando nem no TP e nem no TC2, nos quais encontra-se em posição remática. Trata-se de *With a mere hint of kindness in his voice*, no qual o pronome *his* é retomado por meio do pronome pessoal *he* no Rema da mesma sentença (Cf. QUADRO 3). Com esta escolha tradutória, parece que Pontiero tem por objetivo destacar os sentimentos do médico, ao se referir a ele em posição temática de forma marcada.

Conforme o QUADRO 3, há realização de um Tema Ideacional Predicado no TP, ou seja, “Esse nome de comida que”. Pontiero (TC1) opta por traduzi-lo no Rema ao passo que Moser (TC2) faz a opção por tematizá-lo, o que mais uma vez configura-se em uma “reverência” por parte deste tradutor ao texto de partida.

Além de Temas Ideacionais Elípticos, nos quais estão elididos partes maiores da sentença (Por exemplo, no TP, “Álcool?” e nos dois textos de chegada, *Alcohol?*, cujas orações também realizam Temas Interpessoais por serem interrogativas polares, como já mencionado.) e de Temas Ideacionais Participantes Elípticos, nos quais estão mais especificamente elididos os Sujeitos das orações, há ocorrências de Temas Ideacionais Comentários Não Marcados no TP que não são retextualizados nos textos de chegada. Em relação à oração “Claro que é” do TP, Pontiero (TC1) e Moser (TC2) optam por traduzir o Tema Ideacional Comentário “Claro” como o Tema Interpessoal *Of course*. Ademais, o Tema Ideacional Comentário “é melhor não” do TP é retextualizado pelo mesmo tipo de Tema por Moser (TC2) e por um Tema Ideacional Participante por Pontiero (TC2). Realmente, parece haver uma preocupação por parte de Moser em retextualizar de modo semelhante certas estruturas temáticas, o que pode demonstrar o interesse deste tradutor em “reverenciar” e em “estrangeirizar” (VENUTI, 2008) o TP para a língua inglesa. Deste modo, pode ser que algumas de suas escolhas soem um pouco estranhas para o público-alvo.

A seguir, apresento as Considerações Finais deste artigo.

5. Considerações Finais

Este artigo mostrou uma análise estilístico-tradutória baseada em *corpus* de um diálogo em *A hora da estrela* (LISPECTOR, 1999) e em suas traduções para o inglês (LISPECTOR, 1992, 2011), enfocando a estrutura temática (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014).

A estrutura temática manifesta-se de maneira diversificada nos textos (TP, TC1 e TC2). Há prevalência em ocorrências de Temas Não Marcados em detrimento dos Temas Marcados. Isso indica que os diálogos realizam-se com mais frequência mediante os primeiros tipos de Temas mencionados. Ademais, há ocorrências de Temas Ideacionais Participantes Elípticos e de Temas Ideacionais Elípticos, podendo apontar que os falantes envolvidos nestes tipos de diálogo elidem elementos linguísticos mais frequentemente. Além disso, há uma realização marcante de Temas Múltiplos, principalmente aqueles que reúnem Temas Ideacionais a Temas Interpessoais, resultantes de orações interrogativas polares, que parecem ser um traço prototípico de diálogos de ficção.

Por meio desta análise, pode-se perceber levemente o projeto tradutório de cada profissional que traduziu *A hora da estrela* (LISPECTOR, 1999) para o inglês. Pontiero (LISPECTOR, 1992) tende a tornar seu texto de chegada mais palatável ao público-alvo enquanto que Moser (LISPECTOR, 2011) parece tornar seu texto de chegada mais “estrangeiro” no olhar dos leitores de língua inglesa. O projeto tradutório de cada tradutor pode ser considerado “domesticador” e “estrangeirizador”, respectivamente, conforme Venuti (2008).

Certamente, tais afirmativas ganhariam uma sustentação mais consubstanciada através de uma investigação com corpora de diálogos. No entanto, apesar de serem inconclusivas, espero ter fornecido dados que apontem para pesquisas de maior escopo.

Referências Bibliográficas

ADAMI, G. L. A hora da estrela e The hour of the star: análise de alguns aspectos da obra e seus desafios para a tradução. **Língua, Literatura e Ensino**, Campinas, v. 6, outubro/2011, p. 113-126.

AMORIM, C. A hora da estrela: a face onipresente da morte. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC**, 11, São Paulo, 2008. *Anais...* São Paulo: USP, 2008. p. 1-7.

BAUBETA, P. O. Another kind of comparativism: A hora da estrela and The hour of the star. **Cadernos de tradução**, Florianópolis, nº 2, 1997. p. 249-283.

GUIDIN, M. L. **A hora da estrela**: roteiro de leitura. São Paulo: Ática, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. The linguistic study of literary texts. In: WEBSTER, J. J. (Ed.) **Linguistics studies of text and discourse**. London and New York: Continuum, 2006. Volume 2 in the collected works of M. A. K Halliday. p. 5-22. Paper first published in 1964.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. 3 ed. London: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4 ed. London and New York: Routledge, 2014.

HASAN, R. **Linguistics, language and verbal art**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HENRIQUES, C. C. **Estilística e discurso**: estudos produtivos sobre texto e expressividade. Rio de Janeiro e São Paulo: Elsevier, 2011.

HUNSTON, S. **Corpora in applied linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524773>

JAKOBSON, N. **Linguística e comunicação**. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2005.

LISPECTOR, C. **The hour of the star**. Trad. Giovanni Pontiero. New York: New Directions Book, 1992.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LISPECTOR, C. **The hour of the star**. Trad. Benjamin Moser. New York: New Directions Book, 2011.

MAGALHÃES, C. M.; CASTRO, M. C.; MONTENEGRO, M. S. Estilística tradutória: um estudo de corpus paralelo de uma tradução brasileira e uma tradução portuguesa de Heart of Darkness. **TradTerm**, São Paulo, v. 21, julho/2013, p. 11-29.

MALMKJÆR, K. Translational Stylistics: Dulcken's translations of Hans Christian Andersen. **Language and Literature**, London, v. 13 (1), 2004, p. 13-24. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1177/0963947004039484>

MOSER, B. Afterword. In: LISPECTOR, Clarice. **The hour of the star**. New York: New Directions Book, 2011.

MUNDAY, J. **Style and ideology in translation**: Latin American writing in English. London and New York: Routledge, 2009.

NEWMARK, P. **A textbook of translation**. New York: Phoenix Elt., 1995.

PANTOPOULOS, I. Two different faces of Cavafy in English: A corpus-assisted approach to Translational Stylistics. **IJES**, Murcia, v. 12 (2), 2012, p. 93-110.

PONTIERO, G. Afterword. In: LISPECTOR, Clarice. **The hour of the star**. New York: New Directions Book, 1992.

PÔRTO, L. V.; FERRO, L. C. A escrita de si ou uma análise metaficcional de A hora da estrela. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, 2009, p. 330-340.

RAVELLI, L. Getting started with functional analysis of texts. In: UNSWORTH, L. **Researching language in schools and communities: Functional Linguistics Perspectives**. Londres: Cassell, 2000, p. 27-64.

RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. Abordagens discursivas dos Estudos da Tradução. **Polissema**, (6), 2006, p. 38-60.

SAUSSURE, F. **Course in general linguistics**. Glasgow: Fontana, 1977.

SIMPSON, P. **Stylistics: a resource book for students**. London and New York: Routledge, 2004.

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

VENUTI, L. **The translator's invisibility: a history of translation**. 2 ed. London and New York: Routledge, 2008.

Artigo recebido em: 21.11.2014

Artigo aprovado em: 21.12.2014

Eleições brasileiras de 2014, *selfies* e a criminalização de sua propagação via eventos digitais: um estudo crítico-discursivo
2014 Brazilian elections and the criminalisation of propagation of *selfies* via digital events: a critical-discursive study

Jaime de Souza Júnior*

RESUMO: *Selfies* tornaram-se alvo de proibição nas cabinas de votação por parte da Justiça Eleitoral brasileira, a partir da eleição de 2014. Mesmo diante da referida proibição judicial, tais imagens e suas postagens, que vêm sendo percebidas como modos de proceder socialmente cada vez mais frequentes na contemporaneidade, foram propagadas através do *evento digital* “#selfienaurna”, originado na rede social *Tumblr.com*. No contexto de proibição relatado, as postagens de *selfie* podem trazer à tona implicações legais a quem as propaga, e, ao mesmo tempo, por consequência, socialmente “contestar”, no sentido de Fairclough (2003), a prerrogativa do princípio de livre escolha (anterior ou posterior), atrelada ao ato de votar e defendida pelas autoridades eleitorais brasileiras. Fazendo uso do Modelo Tridimensional de Análise (FAIRCLOUGH, 2003), pretendemos investigar se, no contexto e processo de propagação mencionados, os internautas/eleitores assumem/acatam o discurso de criminalização dos *selfies* ou, por outro lado, contestam-no.

PALAVRAS-CHAVE: Mídias Sociais. *Selfie*. Propagação. Eventos Digitais. Análise Crítica do Discurso.

ABSTRACT: We discuss why taking selfies has been termed, during the 2014 Brazilian electoral process, a ‘forbidden act’ by the Brazilian Electoral Justice – in case selfies were taken inside voting booths and, then, posted online. Despite the Brazilian Electoral Justice’s prohibition, taking selfies and posting those images online – what, more and more, can be perceived as a socially frequent procedure – derived the propagation of a Brazilian “digital event” on *Tumblr.com*, recognized as “#selfienaurna” (i.e. selfie in the voting booth). Regarding the aforementioned prohibition, the act of propagating selfies online can generate legal sanctions to those who post those images and, at the same time, consequently, that act, based on Fairclough (2003), can socially “contest” the (preventive or subsequent) secrecy of the ballot prerogative, formally guarded by the Brazilian electoral authorities. By making use of the Three-dimensional Model of Analysis (FAIRCLOUGH, 2003), we intend to investigate whether, in the referred context and process of propagation, internet users/voters will accept/obey the discourse of criminalisation attributed to the act of posting selfies taken inside voting booths or, conversely, those individuals will contest that kind of discourse.

KEYWORDS: Social Media; *Selfie*; Propagation; Digital Events; Critical Discourse Analysis.

* Mestre em Letras (área de concentração: Linguística) pelo Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: souzajuniorprof@gmail.com

1. Introdução

O presente artigo aborda a medida da Justiça Eleitoral brasileira que, ao longo das eleições de 2014, intensificou a cobrança de uma determinação proibitiva a eleitores que, ao adentrarem a cabina de votação, tirassem fotos de si mesmos, ou sem auxílio de outra pessoa (antes ou depois de votar), por meio de mídias digitais como, por exemplo, os *smartphones* (caracterizando a prática de *selfie*). Essa determinação também condenava a divulgação posterior de tais imagens no ciberespaço, principalmente, nas redes sociais. Tal proibição não aparenta ter sido uma medida eficaz, como se percebe, com o surgimento da página do *evento digital* “#selfienaurna¹”, na rede social *Tumblr*, em pleno dia de votação do primeiro turno de eleição.

No que tange à referida proibição adotada pela Justiça Eleitoral, presume-se, em primeiro lugar, que tal ação tenha tido o objetivo de impedir que um eleitor transmitisse sua opção particular de voto para demais cidadãos, lançando mão de práticas de linguagem em associação com mecanismos presentes nas mídias digitais/sociais. As referidas *práticas* – mais especificamente “*práticas de produção e distribuição de linguagem e por mídia*” (SOUZA JÚNIOR, 2015a) – mostram-se cada vez mais atreladas às rotinas de grande parte das sociedades contemporâneas e, com base na discussão sugerida em Souza Júnior (2015a), pode-se entender que as mesmas deem vazão a um conjunto ou complexo de memes². Isto é, originam um “memeplexo linguístico-midiático” (SOUZA JÚNIOR, 2015a) em forma de *selfies*. Os propósitos aos quais essas imagens disponibilizadas digitalmente buscam atender não aparentam ser um único. O registro imagético, acompanhado (ou não), posteriormente, de registro textual de atividades cotidianas, tem avançado cada vez mais como *modo de proceder* – *um fazer/agir social* –, o que nos leva a entender os *selfies*, do ponto de vista de sua composição³, como típicos exemplos de um complexo de memes da Internet.

¹ Disponível em: <http://selfienaurna.tumblr.com/> acesso em 05. Out. 2014. Para maiores aprofundamentos sobre o conceito de *evento digital*, sugerimos ver Souza Júnior (2015a e 2015b).

² O conceito de meme, proposto em Dawkins (1979), é uma analogia ao gene da Biologia. De forma breve, o autor (1979) entende que assim como o gene é o replicador no domínio biológico, o meme seria o replicador da Cultura. Memes, então, seriam unidades culturais, modos de construir coisas (potes, casas, etc.), que se propagariam de mente para mente, sempre se mantendo fiéis à ideia que os originou. Sugerimos ver Souza Júnior (2012; 2013a; 2015a) para aprofundamentos no que tange à aplicação do referido conceito orientada pela perspectiva da linguagem e baseada numa proposta que expande, em alguns pontos, a proposta de Dawkins.

³ O aspecto da composição dos *selfies* enquanto um conjunto/complexo de memes da Internet, do ponto de vista da linguagem, focando-se a sua estruturação visual (forma) e propósitos empregados na propagação destes pelas pessoas, será abordado com maior detalhamento em estudo posterior ao presente artigo. Acreditamos que a abordagem de orientação linguística também tenha contribuições e pontos de vista para oferecer, no sentido de

Os *selfies*, enquanto modo de proceder socialmente relevante na contemporaneidade, se não forem objeto de impedimento podem, efetivamente, propagar um “memplexo” (BLACKMORE, 2002; SOUZA JÚNIOR, 2013a, 2015a), dando origem a fenômenos meméticos – como o “#selfienaurna” – os quais, do ponto de vista crítico-discursivo (FAIRCLOUGH, 2001; 2003), por consequência, podem ‘desestabilizar’ a prerrogativa de anonimato e o princípio de livre escolha do ato de votar defendido pela Justiça Eleitoral brasileira; podendo, também, vir a desenvolver alguns padrões de propagação. Acreditamos ser relevante discutir o processo de difusão de práticas linguístico-midiáticas em forma de *selfie*, apresentando uma perspectiva linguístico-discursiva de entendimento sobre o tema em questão. A relevância do tema amplia-se, ainda mais, a partir do momento em que essas práticas se tornam objeto de preocupação para a Justiça Eleitoral.

Como problemática, vemos um entendimento indicando que, por um lado, a Justiça Eleitoral pretende garantir a premissa do livre exercício de voto, valendo-se da proibição implementada. Do outro lado, surge um internauta/eleitor que concebe essa implementação, e se posiciona diante da referida proibição, de diversas maneiras, as quais o presente trabalho se propõe a investigar e trazer à tona, por meio da análise da propagação do fenômeno “#selfienaurna”.

Com base na oposição apontada no parágrafo anterior, o presente artigo será organizado de forma a apresentar a fundamentação teórica que se reflete no Modelo Tridimensional de Análise (FAIRCLOUGH, 2003). Em seguida, procuraremos explicitar e identificar se – e como – o discurso institucional da Justiça Eleitoral de proibição dos *selfies* é ‘respondido’ (se as postagens dessas imagens expressam ou não ‘resposta’) e, conseqüentemente, contestado (ou não) por meio de uma investigação baseada nos seguintes Significados: a) Acional (postagens de *selfie* enquanto mensagens organizadas multimodalmente – i.e. consideraremos o verbal e o não-verbal); b) Identificacional (interações: a que(m) as postagens de *selfies* são direcionadas; há juízo de valor nesses direcionamentos?); c) Ideacional (as postagens do fenômeno “#selfienaurna” se apresentam como ou propõem embate a uma visão de mundo?). Por fim, apresentaremos algumas considerações a respeito das análises conduzidas.

entender e explicar por que as pessoas recorrem tanto aos *selfies* atualmente. Estes vêm sendo mais frequentemente estudados por pesquisadores da área de Saúde, porém, tantos outros estudos vêm surgindo em áreas diversas. Ver, por exemplo, Houghton et al (2013).

2. O modelo trimensional: níveis da análise crítico-discursiva

Com a aplicação do Modelo Tridimensional de Análise (FAIRCLOUGH, 2003) associado aos preceitos da Linguística Sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1987), procuramos entender as relações localizadas no cruzamento entre Linguagem e Sociedade.

Halliday (1987) se dedica a descrever três Metafunções da Linguagem (Ideacional, Interpessoal e Textual), tornando possível, dessa maneira, o estudo dos sistemas internos da linguagem, focando-se nas funções sociais.

Por meio da Análise Crítica do Discurso (ACD) e do Modelo Tridimensional de Análise, procurando expandir ainda mais o alcance analítico e interpretativo dessas Metafunções atreladas ao referidos sistemas apresentados por Halliday, Fairclough (2003) propõe a utilização de três categorias avaliativas que estão a serviço de três tipos de *Significados*.

Partindo das concepções concernentes ao domínio da Metafunção Ideacional de Halliday, Fairclough (2003) apresenta a categoria avaliativa atrelada ao Significado *Representacional*. Nessa primeira categoria, o referido Significado é indicado pelos *discursos*, aqui, entendidos como alternativas não-cristalizadas de representação do mundo, definidos a partir das relações em que se inscrevem, sendo carregados de ideologias, que visam ser ampliadas de modo hegemônico.

A segunda categoria, isto é, a que se expande por meio da Metafunção Interpessoal de Halliday, é reconhecida no Modelo de Fairclough como *Significado Identificacional*. Tal Significado é caracterizado pelos *estilos* – termo aqui entendido como a marca da interação entre as pessoas envolvidas no ato comunicativo.

Por fim, a última das categorias, aquela que se expande através da Metafunção Textual de Halliday, é reconhecida em Fairclough (2003) como o *Significado Acional*. Esse Significado aparece associado aos *gêneros do discurso*. Tendo em vista os contextos digitais de onde o nosso *corpus* foi coletado, trabalhamos com a sugestão⁴ de Souza Júnior (2013b) no tratamento específico do conceito de *gênero*. Dessa maneira, entendemos as postagens (ou *posts*) – que abarcam os *selfies* publicados – como um *gênero digital*, uma vez que tais postagens podem ser entendidas como “as diferentes *produções textuais em seus espaços de materialização*, de onde

⁴ Sugestão essa de natureza enunciativa e baseada em Bakhtin (1997), bem como nos conceitos sistêmico-funcionais de *Contexto da Cultura* e *Contexto da Situação* (HALLIDAY & HASAN, 1989; CARVALHO, 2011; SOUZA JÚNIOR, 2013c).

determinados falantes/escritores regularmente são permitidos a comunicar seus propósitos, verbal e/ou não-verbalmente, na *Web*” (SOUZA JÚNIOR, 2013b, p. 12-13).

Neste trabalho, procedemos à análise dos Significados Identificacional e Representacional das postagens geradas pelo autor do *selfie*, bem como daquelas criadas pelo administrador da página “#selfienaurna”.

Nessa etapa, nosso foco recai sobre as legendas incluídas nas postagens feitas, procurando analisar, em primeiro lugar, *do que/ de quem* se fala nessas legendas; como esses elementos comentados são caracterizados. Outra análise relevante para nós, considerando a proibição da Justiça Eleitoral, recai sobre os posicionamentos e visões de mundo a respeito do ato de postar *selfies*, bem como de quem se utiliza desse modo de fazer/agir multimodal tão frequente na contemporaneidade.

O Significado Acional servirá como ponte de entrada e integração de análise entre os outros dois tipos de *Significado* mencionados.

Em primeiro lugar, ao analisar o Significado Representacional, leva-se em conta, por exemplo, quais elementos são incluídos ou excluídos no evento discursivo; quais recebem ou não destaque quando aparecem. Tendo em mente, também, que tais eventos sociais trazem em seu bojo vários elementos, que, resumidamente, podem incluir: a) tipos de atividade; b) pessoas em suas crenças, desejos, valores e suas histórias de vida; relações sociais; c) significados; d) tempo e espaço; e) língua e outras formas de semiose; tendo tais, valores representativos, uma vez que, no evento discursivo, onde a palavra pode ser vista como um tipo de ação, normas podem ser confirmadas, mas podem ser também questionadas e/ou modificadas na possibilidade de ações transformadoras ou reprodutivas (FAIRCLOUGH, 2003, p. 136). Isto é: as postagens de *selfie* e sua organização disponibilizarão elementos para que essas imagens sejam vistas como *ação criminosa ou não*?

Já em uma análise que se atém ao Significado Identificacional, levamos em conta a produção e distribuição das postagens de *selfies*, atrelando-as ao domínio das pessoas e suas relações. Verifica-se, por exemplo, quem se posiciona sobre os *selfies* no contexto dessas postagens, como esse posicionamento é feito, o que as legendas que acompanham esses *posts* indicam multimodalmente (grosso modo, consideraremos verbal e não-verbal enquanto *texto*), e para quem esses elementos são direcionados/se reportam.

Vale acrescentar que o Modelo Tridimensional de Análise, resumidamente, considera como objeto de investigação, ao mesmo tempo: a) o *texto*: o *locus* de ocorrência das postagens

dos *selfies* em nosso *corpus* digital; b) a *prática discursiva*: como o internauta reutiliza o *texto*, o produz e o redistribui para, assim, se constituir discursivamente (imagem do autor do *selfie*, com ou sem legendas incluídas, sendo redirecionada e recebendo novo comentário, também contendo legendas, por parte do administrador da página “#selfinaurna”); c) a *prática social*: o que ou quem um internauta busca retratar, quando está diante de propagações efetivas de postagens de *selfies e suas legendas atreladas, em face de uma proibição judicial* (haverá uma relação do tipo “superior e subordinado”, ou seja, uma relação de poder estabelecida – ou contestada?).

A seguir, as figuras 1 e 2 ilustram como o Modelo Tridimensional será aplicado para analisar as postagens de *selfies* surgidas no fenômeno memético “#selfinaurna”:



Figura 1: O Modelo Tridimensional de Análise Crítico-discursiva. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90)



Figura 2: Exemplo de aplicação do Modelo Tridimensional a uma postagem de nosso *corpus*. Disponível em: <http://selfienaurna.tumblr.com> Acesso em: 02. Out.2014.

Na figura 2, vemos uma internauta, enquanto agente/ator social, disponibilizando em seu perfil da rede social *Facebook.com* um *selfie* (*texto multimodal*) tirado por ela na cabina de votação. Logo após, percebemos, bem no canto superior direito da figura em questão, o compartilhamento digital (*prática discursiva*) dessa imagem de forma pública e irrestrita a qualquer audiência.

Ao realizar sua postagem de *selfie*, a usuária da rede social sugere de para si um *status* de ‘personalidade hierárquica do processo eleitoral’ (logo abaixo de seu nome, vemos o que ela

escreveu: “Cheguei para votar”). Tal *status* poderia agregar maior valor e influência na escolha dos candidatos que a mesma aponta em seu *post*.

Em outro extremo, a parte da legenda que destacamos em vermelho, incluída depois que a postagem da internauta é redirecionada e alocada na rede social *Tumblr*, mostra que o administrador dessa última rede classifica negativamente a ação e o papel desempenhado pela pessoa que postou o *selfie*. Nesse sentido, os dois agentes em questão (internauta do *Facebook* x administrador da página *#selfienaurna*) divergiram sobre a visão de mundo que os mesmos têm acerca de postagens de *selfies* oriundas de cabinas eleitorais. Revelaram-se aí *práticas sociais* contrastantes dos dois agentes mencionados.

3. O *corpus* do evento digital “*#selfienaurna*”

O *corpus* coletado nos dias 02 e 26 de outubro de 2014, respectivamente, 1º e 2º turnos da eleição presidencial no Brasil, é composto por 31 postagens estruturadas multimodalmente, que caracterizam os *posts* de *selfies* compartilhados por anônimos e celebridades. Esses sujeitos, após produzirem essas imagens, acrescentaram legendas a esses ‘textos primários’, os quais, depois de serem disponibilizados publicamente em seus perfis nas redes sociais (como *Facebook.com* e *Instagram.com*), acabaram sendo redistribuídos/redirecionados para a rede social *Tumblr.com*- caracterizando o surgimento de um evento digital: “*#selfienaurna*”. Essa última rede social mencionada acabou servindo como uma espécie de acervo dos *selfies* tirados durante o período eleitoral, recebendo, também, novos comentários por parte do administrador da página “*#selfienaurna*”, como se pode ver, no fim da figura 2.

4. O modelo tridimensional aplicado à análise da propagação digital

Investigamos os aspectos de propagação do evento digital “*#selfienaurna*” procedendo à análise crítico-discursiva de suas postagens. Aplicando o Modelo Tridimensional de Análise, nosso foco recai sobre os três tipos de Significados apresentados em 2.

Utilizamos como modo de entrada no *corpus* o *texto* das postagens, conforme já definido em 2. Em seguida, analisamos aspectos da *prática discursiva* das mesmas. Por fim, examinamos os elementos relacionados às *práticas sociais* presentes nesses *posts*.

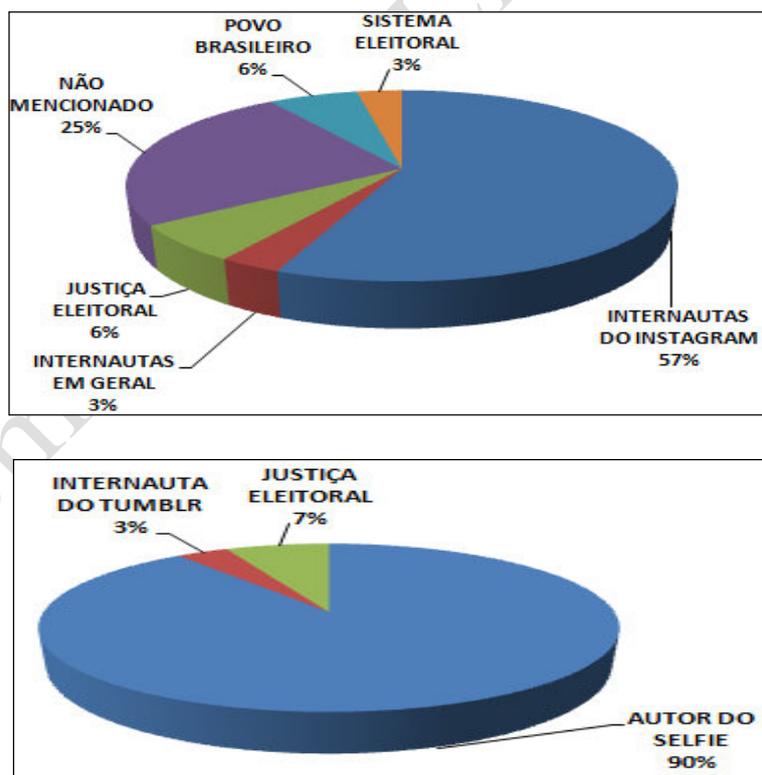
Os resultados foram analisados quantitativamente, por sua frequência de ocorrência, porém, os aspectos qualitativos mais relevantes, mesmo os menos frequentes, não foram descartados, se

sua relevância qualitativa estivesse a serviço de promover contrapontos e, conseqüentemente, ampliar e fundamentar os resultados de análise.

5. Análise crítico-discursiva: etapas e discussão dos resultados

5.1 Aspectos de análise do Significado Acional

Empregamos elementos do Modelo Tridimensional de Análise (FAIRCLOUGH, 2003), investigando as postagens propagadas, em primeiro lugar, começando pelo Significado Acional. Assim sendo, conforme já exemplificado na figura 2, do ponto de vista da configuração e organização dos gêneros do discurso, a análise revelou que os *posts* passaram a apresentar a inserção de linguagem verbal. Vejamos, pelos gráficos 1 e 2, os elementos animados e inanimados aos quais, por meio das legendas inseridas, autores dos *selfies* e o administrador da página do *Tumblr* se reportaram:



Gráficos 1 e 2: Legendas associadas às postagens de selfie por parte de seus autores e pelo administrador da página “#selfiernauna”, respectivamente.

Ainda com base no Significado Acional, quando analisamos dois dados do gráfico 1, tais como (Internautas do *Instagram* 57%) e (Não mencionado 25%), percebemos que a

inserção de legenda nas postagens do fenômeno “#selfienaurna” acabou revelando muito mais desses autores do que, talvez, estes desejassem que fosse divulgado.

Em face das condições de proibição sob as quais esses *selfies* e suas posteriores postagens ocorreram na *Web*, percebe-se que a maioria dos eleitores/internautas deixou ‘rastros’ ou pistas a respeito de onde estavam propagando *posts* considerados criminosos, de acordo com a Justiça Eleitoral. Uma segunda parcela desses eleitores tomou uma *direção textual* oposta e preferiu não mencionar ou comentar nada, possivelmente, mais cautelosa a respeito de possíveis rastreamentos ou futuras sanções legais. Vejamos exemplos que ilustram os aspectos descritos, a seguir, pelas figuras 3 e 4:



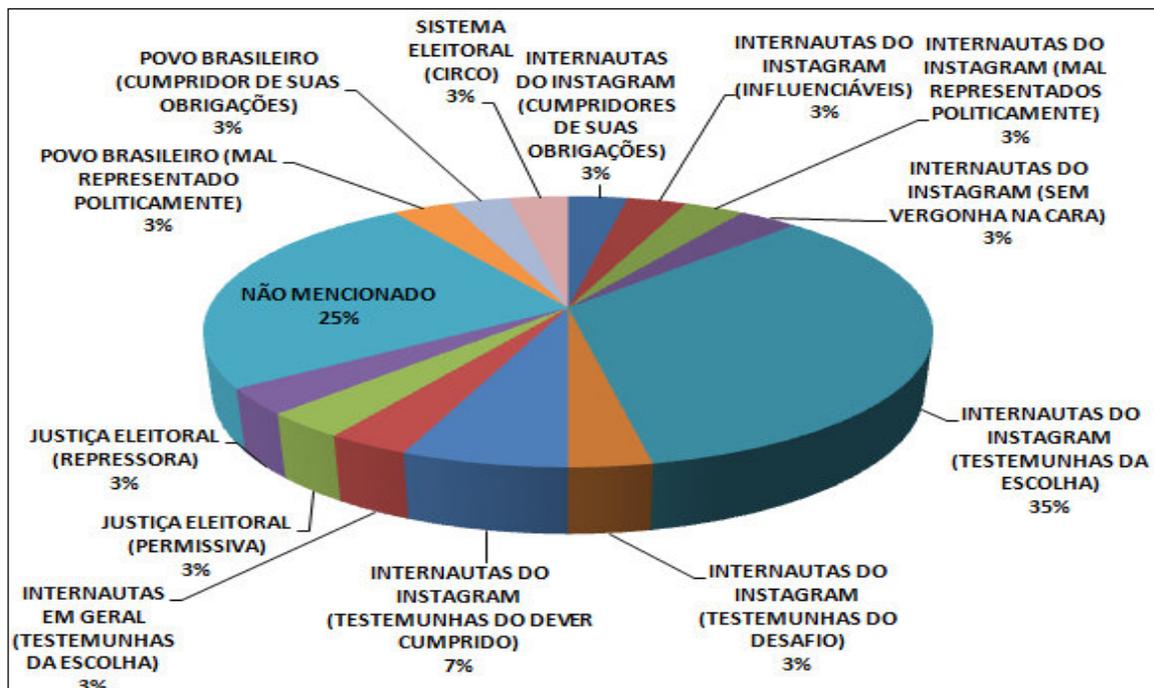


Figuras 3 e 4: Exemplos de postagens, respectivamente, com e sem indicação do autor e origem do *selfie*. Disponível em: <http://selfienaurna.tumblr.com/>. Acesso em: 02. Out.2014.

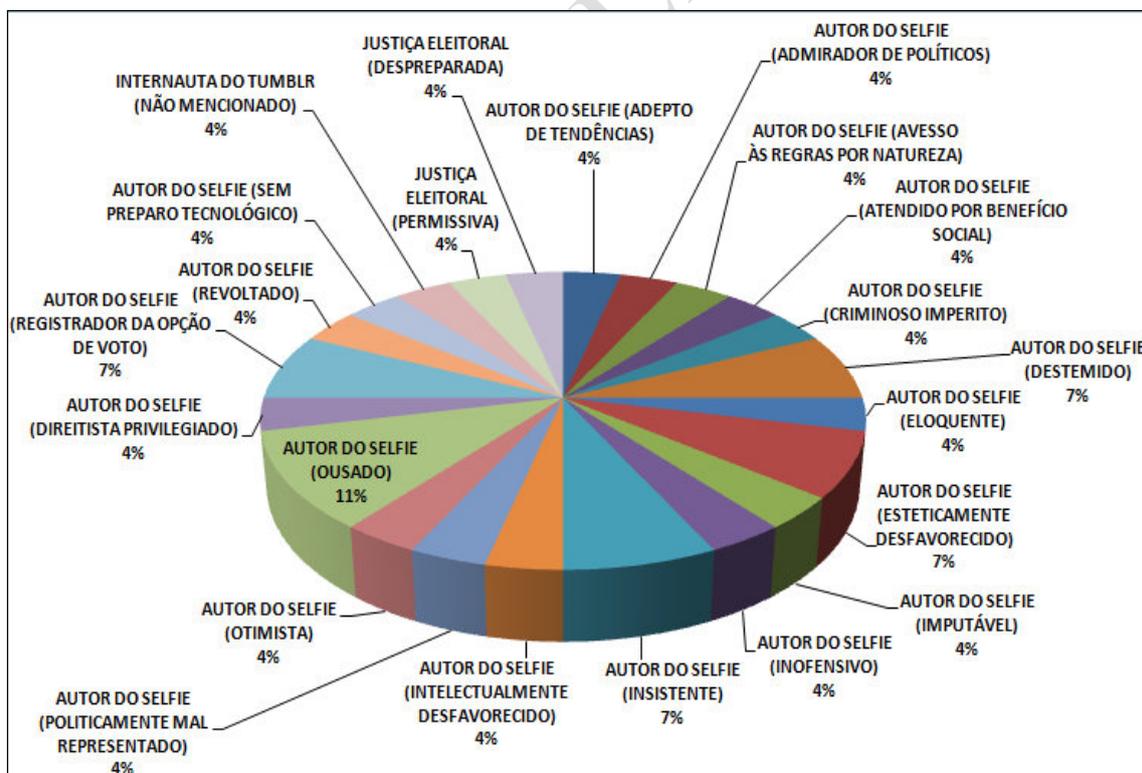
Essa intervenção verbal, perceptível pela inserção de legendas, as quais foram associadas a essas fotos ora como texto complementar – auxiliando a representação de maneira multimodal –, ora como elementos de comentário, nos permitiu entender que esse foi o canal pelo qual não só os autores das postagens de *selfie*, mas, principalmente e mais frequentemente o administrador da página “#selfienaurna”, tornaram públicas suas impressões, e visões sobre *algo ou alguém* (i.e. elementos inanimados e animados).

5.2 Aspectos de análise do Significado Identificacional

Com base no Significado Identificacional, focalizando-se a *prática discursiva*, vejamos, então, em primeiro lugar, por meio dos gráficos 3 e 4, *o que ou quem* foi alvo de comentário nas legendas inseridas *e como* esses ‘alvos’ foram caracterizados, respectivamente, por parte dos autores das postagens de *selfie* e pelo administrador da página do fenômeno propagado:



Gráficos 3: Caracterização dos comentários nas legendas associadas às postagens de *selfie* por parte de seus autores.



Gráficos 4: Caracterização dos comentários nas legendas associadas às postagens de *selfie* por parte do administrador da página "#selfinaurna".

Conforme dados do gráfico 3, podemos ver que os autores dos *posts* de *selfie*, através das legendas inseridas ali, reportaram-se imediatamente a elementos animados, isto é, a um grupo de pessoas cujo *alcance midiático* (RECUERO, 2006; SOUZA JÚNIOR, 2015a) caracterizava as mesmas, do ponto de vista de sua enunciação, como sujeitos socialmente mais próximos ou imediatos (Internautas do *Instagram* – testemunhas da escolha 35%). Surgiram, aí, também, grupos de elementos animados cujo alcance midiático os colocava como sujeitos socialmente mais distanciados ou genéricos (Povo brasileiro – cumpridor de suas obrigações 3%), (Povo brasileiro – mal representado politicamente 3%). Observemos a figura 5, a seguir, que ilustra o percentual mais relevante em questão:



Figura 5: O autor da postagem reportando-se a elementos animados imediatos como testemunhas da sua escolha. Disponível em: <http://selfieinaurna.tumblr.com> Acesso em: 02. Out.2014.

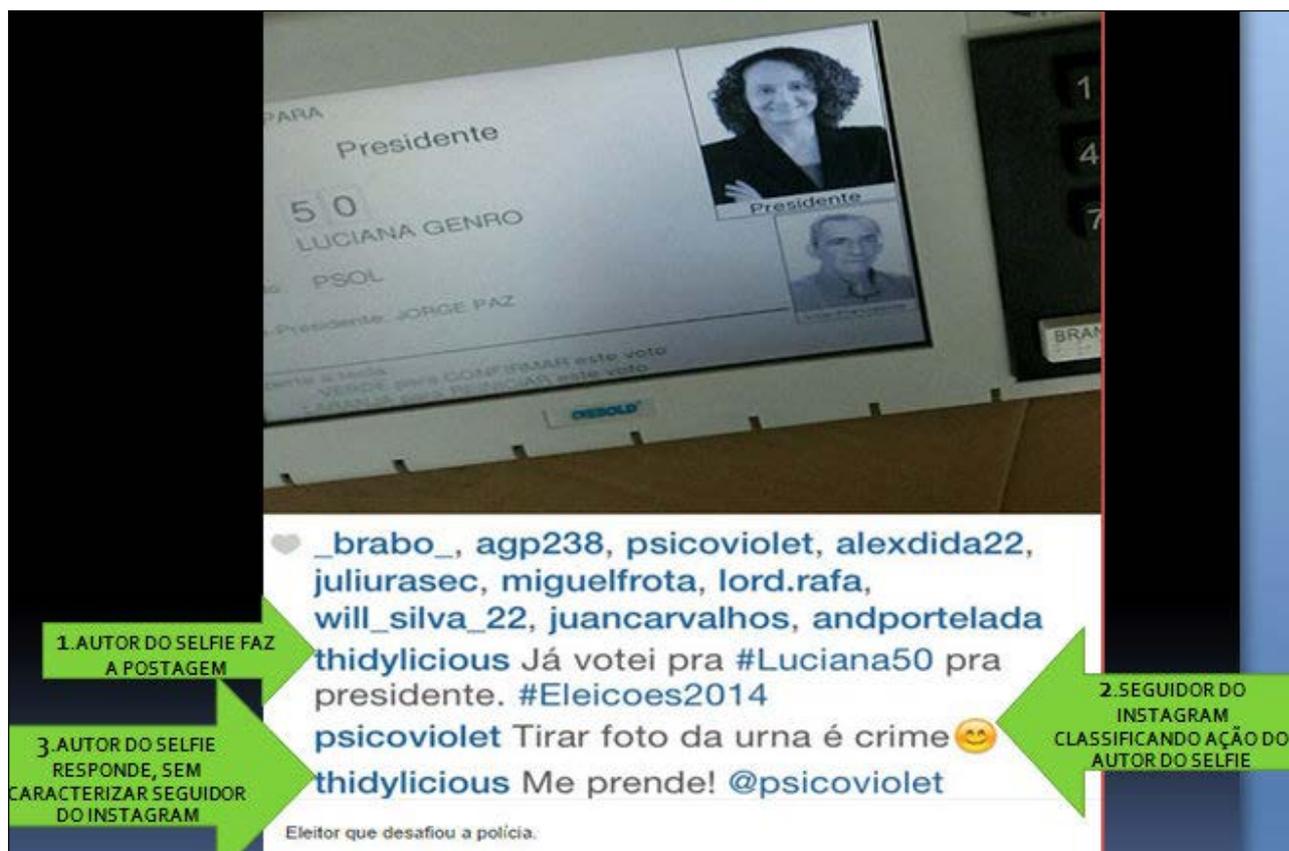


Figura 6: O autor da postagem reportando-se a elementos animados imediatos como testemunhas de sua escolha. Disponível em: <http://selfienaurna.tumblr.com> Acesso em: 02. Out.2014.

Com base no exposto, na figura 6, percebe-se que os elementos animados socialmente mais próximos ao autor da postagem são, em sua maioria, poupados de uma caracterização. No caso dos elementos animados socialmente menos próximos, as legendas indicaram pouca incidência direta de juízo de valor criminalizando a propagação das postagens de *selfie*. Por outro lado, os elementos inanimados tiveram atrelados a eles juízos de valor de polaridade negativa: (Sistema eleitoral – circo 3%), (Justiça eleitoral – repressora 3%) e (Justiça eleitoral – permissiva 3%).

Focando-nos, agora, nos elementos aos quais o administrador da página “#selfienaurna” se reportou, por meio das legendas que inseriu ao fim de cada postagem alocada no *Tumblr*, de acordo com os dados do gráfico 4, podemos ver que este internauta procurou apresentar comentários abordando, majoritariamente, aqueles que alimentavam a referida página com contribuições de postagens de *selfies*. Esse administrador reportou-se, quase que integralmente, portanto, a elementos animados, e, na maioria dos comentários que inseriu, não apresentou juízo de valor condenatório ou criminalizador em relação à postura dos internautas de diversas redes sociais que contribuíram para propagação do evento abrigado na “#selfienaurna”.

Os juízos de valor foram ‘desviados’ do campo da sanção legal para outros campos – como o estético, por exemplo. Assim sendo, os dados das caracterizações proferidas pelo administrador da página sob investigação que mais se destacaram foram: (Autor do *selfie* – Ousado 11%), (Autor do *selfie* – Esteticamente desfavorecido 11%), (Autor do *selfie* – Destemido 7%), (Autor do *selfie* – Insistente 7%), (Autor do *selfie* – Registrador da opção de voto 7%). Caracterizações negativas foram reservadas aos elementos inanimados, tais como estas: (Justiça eleitoral – despreparada 4%) e (Justiça eleitoral – permissiva 4%). Observemos a figura 7, a seguir, apresentando o desvio do tipo de juízo de valor a que fizemos referência:



Figura 7: Juízo de valor sendo desviado do campo legal para o estético por parte do administrador da página “#selfienaurna”. Disponível em: <http://selfienaurna.tumblr.com> Acesso em: 02. Out.2014.

5.3. Aspectos de análise do Significado Representacional

Com análise baseada no Significado Representacional, as referidas caracterizações negativas sugerem um tipo de *prática social* configurada pela percepção de alinhamento de

posicionamentos e concepções entre os autores dos *posts* de *selfie* e o administrador da página “#selfienaurna”. A postura não-condenatória desse administrador revela ausência de alinhamento com a implementação proibitiva em relação aos *selfies*, deflagrada pela Justiça Eleitoral.

Percebe-se, por parte do administrador da página analisada, um tipo de *dissimulação*⁵ (THOMPSON, 2009), de natureza *simbólico-ideológica*, surgida com vistas a incentivar os atos de postagem dos *selfies* por parte dos demais internautas/eleitores que direcionaram essas postagens para a rede social *Tumblr*. Tal tipo de *dissimulação simbólico-ideológica*, mapeado com base na análise da *prática social* do administrador da página do fenômeno propagado, é, portanto, identificado como o modo pelo qual este sujeito consegue promover adesões e sustentar frequência de redirecionamentos de postagens de *selfies* para a página do fenômeno propagado. Os desvios ou deslocamentos dos tipos de juízo de valor aos quais nos referimos em 5.2 foram decisivos para que as adesões e frequências relatadas se apresentassem do modo como as descrevemos.

Como resultado do exposto, vem à tona, portanto, um alinhamento de posições entre quem envia postagens de *selfies* para a página que abriga o fenômeno e seu administrador. O referido alinhamento de posições, desprovidas de condenação, converge mais especificamente no que diz respeito às suas visões de mundo e, ao mesmo tempo, divergem da determinação de proibição implementada pela Justiça Eleitoral brasileira – um embate que coloca em seu cerne a dominação ideológica hegemônica, portanto.

O percentual em destaque no gráfico 3 (Internautas do *Instagram* –testemunhas da escolha 35%) sugere um aspecto da necessidade de substancialização do voto por parte dos eleitores/autores que parece estar atrelado às postagens de *selfie*. Pode indicar, também, em face da utilização desse tipo de prática discursiva, oposição e fragilidades (principalmente com relação à capacidade de fiscalização pervasiva) atreladas à Justiça Eleitoral brasileira, enquanto instituição, de dois modos.

Em primeiro lugar, se por um lado, a Justiça pretende garantir a premissa do livre exercício de voto, valendo-se da proibição que implementou, por outro lado, eleitores e internautas (tanto autores das postagens contendo *selfies* quanto o administrador da página

⁵ A *dissimulação* é uma das diversas categorias que o autor sugere para mapear e categorizar processos de expansão ideológica. É reconhecida, principalmente, quando as relações de poder são negadas, tornadas ocultas ou obscurecidas, materializando-se efetivamente pela eufemização, deslocamento ou ainda pelo tropo (especialmente a metáfora e a metonímia).

“#selfienaurna”) aparentam contestar essa premissa inicial, ancorados nas dimensões sociais de onde estes emitem seus posicionamentos. Tais posicionamentos, por sua vez, associados às novas formas de (inter) agir direcionadas pela linguagem e potencializadas pelas mídias digitais, dão a entender que esses sujeitos atribuem aos *selfies*, por exemplo, um *status* da substancialização do voto, desencadeado por um modo de *fazer/agir multimodal e midiático contemporâneo*. Ademais, como os dados já sugeriram, a caracterização da postagem de *selfie*, para esses internautas/eleitores, raramente foi identificada como crime – posição que, definitivamente, se choca com a das autoridades eleitorais.

Em segundo lugar, inferimos que os mecanismos adotados para a segurança do sistema de votação eletrônica são colocados em xeque pelo eleitor/internauta, quando este sujeito, majoritariamente, insiste em ter o voto dado ao alcance de sua mão/tela. O referido sujeito parece querer consultar (ou tornar consultável) seu voto/*selfie*, além disso, não se furta de propagá-los em redes sociais.

Temos, então, um embate, do ponto de vista crítico-discursivo (FAIRCLOUGH, 2003), no qual, de um lado, está colocada a Justiça Eleitoral e sua posição institucional que se vale da proibição dos *selfies* como instrumento de: “sigilo do voto”; “garantia de liberdade de escolha”, tendendo a caracterizá-los como crime. Do outro lado, surge um internauta/eleitor que entendeu essa implementação da referida proibição de diversas maneiras, e, frequentemente, apontou os *selfies* e as postagens que deram origem ao fenômeno propagado como: “prova fiel sobre quem recebeu seu voto”; “sugestão sobre como/em quem votar”.

6. Considerações finais

No presente artigo, entendemos ser relevante discutir por que práticas linguístico-midiáticas, em forma de *selfie*, se tornaram objeto de preocupação para a Justiça Eleitoral e como tais práticas, socialmente relevantes na contemporaneidade, se não fossem objeto de impedimento poderiam, efetivamente, propagar um “memeplexo” (BLACKMORE, 2002; SOUZA JÚNIOR, 2013a, 2015a) ou complexo de memes da Internet, dando origem a *eventos digitais* – como o “#selfienaurna”. Complexos de memes e fenômenos esses que desenvolveram alguns padrões de propagação e, por consequência, ‘desestabilizaram’ a prerrogativa de anonimato e o princípio de livre escolha do ato de votar defendidos pela Justiça Eleitoral brasileira.

Percebemos que, por um lado, a Justiça pretendeu garantir a premissa do livre exercício de voto, valendo-se da proibição que implementou. Por outro lado, surgiu um internauta/eleitor que entendeu a implantação da referida proibição de diversas maneiras, as quais, objetivamos investigar no presente estudo, trazendo-as à tona.

Com base nessa oposição de lados ou posicionamentos instigados em resposta a uma mesma visão de mundo, organizamos o presente artigo de maneira a explicitar nossa investigação, procedendo à análise crítico-discursiva de postagens de *selfies* surgidas, tomando como base o Modelo Tridimensional de Análise (FAIRCLOUGH, 2003). Procuramos identificar como o discurso institucional da Justiça Eleitoral de proibição desses *posts* seria ‘respondido’ (se as postagens expressariam ou não ‘resposta’ a esse discurso). Analisamos esses textos multimodais com base nos Significados previstos no referido Modelo Tridimensional.

Em primeiro lugar, partindo do Significado Acional, procuramos acessar as postagens de *selfies* enquanto mensagens organizadas multimodalmente. Nesse sentido, percebemos que as inserções de legenda nos *posts* atrelados ao fenômeno memético “#selfienaurna” acabaram revelando muito mais desses internautas/eleitores do que talvez estes desejassem que sobre eles fosse descoberto. Uma segunda parcela desses eleitores tomou uma *direção textual* oposta, e preferiu não mencionar ou comentar nada, possivelmente, mais cautelosa a respeito de possíveis rastreamentos ou futuras sanções legais. Notamos essa diferença de estruturas textuais se configurando com base no contexto de proibição e criminalização dentro do qual o referido fenômeno foi propagado.

Em segundo lugar, vimos que, com base na intervenção verbal reconhecida pela inserção de legendas (ora como texto complementar – auxiliando a representação multimodal –, ora como elementos de comentário), foi possível entender, no domínio analítico do Significado Identificacional, que os autores das postagens de *selfies*, enquanto sujeitos do processo de propagação, e, principalmente e mais frequentemente, o administrador da página “#selfienaurna”, tornaram públicas suas impressões e visões sobre *algo ou alguém*. Em suas interações, ambos os tipos de sujeito reportaram-se, portanto, respectivamente, a *elementos inanimados e animados*.

Percebemos convergência de posicionamentos e caracterizações com polaridade negativa com relação a elementos inanimados – como a Justiça Eleitoral e o Sistema Eleitoral brasileiro. Esse tipo de juízo de valor negativo direcionado a esses referidos elementos inanimados, surgido de uma análise baseada no Significado Ideacional, nos levou a entender

que os referidos sujeitos do processo de propagação colocaram-se dentro desse processo como *agentes sociais* (FAIRCLOUGH, 2003). Isto é, demonstraram ser sujeitos não-apassivados, trazendo à arena discursiva um tipo de relação de contestação e embate à visão de mundo difundida para ser aceita como hegemônica. Visão essa que embasava a proposta de garantia de sigilo/liberdade de escolha de voto apresentada pelas autoridades eleitorais brasileiras.

Com o presente estudo, deixamos a sugestão de aplicação de um modelo de investigação voltado à análise da propagação de *eventos digitais*, os quais podem ser entendidos como eventos sociais, onde relações de poder, cada vez mais, vêm mostrando-se representadas por diversos tipos de semioses, refletidas em práticas de produção e distribuição de linguagem e por mídia. É no bojo da propagação dessas práticas que a sugestão que apresentamos neste artigo, a nosso ver, torna-se aplicável, uma vez que é com base nessas práticas linguístico-midiáticas que sujeitos formam *textos* (verbais ou multimodais) e, no seu processo de propagação, dão origem a diversas relações, que resultam nos fenômenos como o que investigamos.

Nesse escopo, sugerimos, ainda, que o modelo aqui desenvolvido possa ser aplicado para analisar a propagação e os modos ideológicos de operar presentes em outros tantos *eventos digitais*. Destacamos, dentre esses referidos eventos, aqueles que, em Souza Júnior (2015a, 2015b), são identificados como *movimentos digitais*. Acrescentamos também às possibilidades de análise os *eventos digitais* ditos de “vazamento”, sejam estes com propagação de amplitude local, por exemplo, aqueles relacionados ao ENEM⁶ e, até mesmo, aqueles de amplitude global, como os reconhecidos pelo nome de *WIKILEAKS*⁷.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BLACKMORE, S. **A evolução das máquinas de memes**. Trabalho apresentado no International Congress on Ontopsychology and Memetics, Milão, 2002. Disponível em <<http://www.susanblackmore.co.uk/Conferences/OntopsychPort.htm>>. Acesso em: 11 jun. 2011.
- CARVALHO, G. A teoria traduzida em prática: atividades de leitura baseadas nos conceitos de contexto de cultura e contexto de situação. In: TAVARES, K.; BESCHER, S.; FRANCO, C.;

⁶ http://pt.wikipedia.org/wiki/Exame_Nacional_do_Ensino_M%C3%A9dio

⁷ <http://pt.wikipedia.org/wiki/WikiLeaks>

(Org.) **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 49-63.

DAWKINS, R. **The selfish gene**. Oxford University Press, 1979.

FAIRCLOUGH, N. **Analyzing Discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

HALLIDAY, M. A. K. e HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Series Editor: Frances Christie, Oxford, Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1987.

RECUERO, R. C. Memes em *weblogs*: proposta de uma taxinomia. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 16., 2006, Bauru, SP. **Anais**. Bauru: [s.n.], 2006.

HOUGHTON et al, D. **Tagger's delight? Disclosure and liking in Facebook: the effects of sharing photographs amongst multiple known social circles**. Discussion Paper. University of Birmingham, Birmingham. 2013.

SOUZA JÚNIOR, J. Memes Pluralistas: explorando mídias sociais, propagações digitais, linguagem, marketing e ensino. 1. ed. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas (NEA), 2015a.

SOUZA JÚNIOR, J. “#InBrazilianPortuguese”, meme e fenômenos: Linguística e as sugestões para reconhecer e investigar eventos digitais. In: IX Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, 9, 2015, Belo Horizonte, MG. **Anais**. Belo Horizonte: v.4, n.1, 2015b.

SOUZA JÚNIOR, J. Memes da Internet e a produtividade funcional: um argumento sistêmico-funcional e crítico-discursivo para a propagação dos fenômenos. **Texto Livre**, v. 6, p. 1-20, n.2, 2013a.

SOUZA JÚNIOR, J. Mensalão é mensallão? Um estudo crítico-discursivo sobre neologismo, expressividade e ideologia via *corpora* digitais. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 1-30, n.2, 2013b.

SOUZA JÚNIOR, J. TICs, leitura em LE e gêneros: da habilidade à prática social docente e discente na escola não-profissionalizante. **Texto Livre**, v. 6, p. 1-25, n.2, 2013c.

SOUZA JÚNIOR, J. Memes da Internet, referenciação e sua produtividade funcional. In: FÓRUM DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DA UERJ, 11, 2012, Rio de Janeiro, RJ. **Anais**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2012.

TAVARES, K.; BESCHER, S.; FRANCO. C.; (Org.) **Ensino de Leitura**: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

THOMPSON, J. B. O conceito de Ideologia. *In: Ideologia e Cultura Moderna*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

WIKIPEDIA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org> .Acesso em : 25/11/2014.

Artigo recebido em: 29.11.2014

Artigo aprovado em: 06.01.2015

Domínios de Lingu@gem

Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave

Acquisition and learning of foreign languages: theoretical principles and key concepts

Kleber Eckert*
Vitalina Maria Frosi**

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo subsidiar teoricamente professores e futuros professores de línguas estrangeiras acerca de alguns conceitos-chave em linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. Para tanto, com base em princípios teóricos de vários estudiosos, faz-se uma síntese do que se convencionou chamar de aquisição e aprendizagem de línguas para depois chegar aos conceitos de língua materna e língua estrangeira, bem como às suas variantes e às implicações que essas variantes têm na perspectiva de uma língua estrangeira.

ABSTRACT: The present article aims to provide theoretical support to teachers and future foreign language teachers concerning some key concepts in applied linguistics in teaching foreign languages. Therefore, based on theoretical principles of various specialists, a synthesis is made of what is conventionally called acquisition and language learning and then reach the concepts of native language and foreign language, as well as its variations and its implications that these variations have in the perspective of a foreign language.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição. Aprendizagem. Línguas estrangeiras.

KEYWORDS: Acquisition. Learning. Foreign languages.

1. Introdução

Quando queremos compreender e explicar um problema de linguagem, iniciamos um processo e o percorremos passo a passo até encontrar uma solução apropriada. A ciência linguística desdobra-se num percurso que se estende no tempo e se projeta em fluxo permanente. Dela, o estudioso de Linguística Aplicada tira proveito, extraindo conceitos e conhecimentos para a atividade que desempenha. Ele seleciona e utiliza as descobertas teóricas feitas pelos cientistas da linguagem e dos de áreas afins e aplica-as em sua atividade prática. Dessa forma, muitos são os produtos importantes da ciência, sistematizados e disponíveis para docentes de línguas estrangeiras e pesquisadores da área. Dentre eles, escolhemos alguns conceitos basilares que são aplicados ao ensino de línguas.

* 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 Doutor em Letras (2014) pela 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).

Quando se trata da Linguística Aplicada, leva-se em conta o que Santos Gargallo (2010, p. 12) afirma ao discorrer sobre o surgimento da disciplina que, no princípio, tinha como preocupação máxima o ensino de línguas estrangeiras modernas. A pesquisadora analisa ainda as características que, geralmente, são atribuídas à Linguística Aplicada, entre as quais podem ser citadas: é uma disciplina científica; encontra-se entre a atividade teórica e prática; é interdisciplinar e está orientada para a resolução de problemas decorrentes do uso da linguagem. Sobre esta última, a autora assevera que a Linguística Aplicada *“a lo largo de las últimas cinco décadas, ha ampliado sus horizontes mediante la inclusión sucesiva de nuevas áreas de interés; resulta lógico que la disciplina se amplíe conforme surgen problemas reales y necesidades de solución”* (SANTOS GARGALLO, 2010, p. 12).

Marín (2004, p. 37), de maneira semelhante, apresenta um quadro síntese, dividido em cinco partes, no qual apresenta os principais âmbitos da Linguística Aplicada atual. Uma dessas partes tem como título “Aprendizagem e ensino de línguas”, tema que se subdivide em outros, listados a seguir: aquisição da primeira língua, aquisição da segunda língua, elaboração de materiais didáticos, avaliação de conhecimento de línguas, análise de erros, entre outros. Portanto, pode-se relacionar o tema das reflexões do presente artigo a um dos objetivos da Linguística Aplicada, qual seja, a preocupação com o ensino de línguas estrangeiras.

Cardona (2006, p. 3, tradução nossa), ao referir-se à língua, diz que ela “é o elemento primário na vida de uma comunidade, é o instrumento fundamental da interação entre homem e homem e é impossível imaginar um grupo social que não se sirva pelo menos de uma variedade linguística nos seus intercâmbios quotidianos”. É indiscutível a importância que tem uma língua na vida das pessoas de uma sociedade ou de um país, principalmente quando existe a oportunidade de estudo e aprendizagem de línguas estrangeiras, que dão ao aprendiz a possibilidade de interpretar o mundo de uma nova maneira.

Sobre a aprendizagem de novas línguas, Schlatter e Garcez (2009) asseveram que

através de oportunidades para envolverem-se com textos relevantes em outras línguas, os educandos poderão compreender 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 cultural (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127).

Nesse sentido, trabalhar com línguas estrangeiras implica, necessariamente, a discussão e o cotejamento de conceitos como aquisição e aprendizagem de línguas e língua materna e língua estrangeira (com suas respectivas variantes terminológicas). Logo, questionamentos colocam-se para serem discutidos e respondidos, tais como: a) aquisição e aprendizagem podem

ser usadas como sinônimos? b) se não são denominações sinonímicas, quais as características de cada uma delas? c) que relação existe entre elas e as línguas, materna e estrangeira? d) como se caracteriza uma língua materna?

Explicar a aquisição de línguas é uma questão difícil, já que se trata de um dos fenômenos mais complexos de todas as habilidades que são próprias do ser humano, consoante Griffin (2011, p. 19). Para a autora, apesar da dificuldade em definir, investigar e entender a aquisição de línguas, todo ser humano nasce com a capacidade inata de adquirir uma língua, conforme já preconizava Chomsky em *Syntactic structures* (1957) e em *Aspects of the theory of syntax* (1965).

No momento em que se passa às reflexões sobre a aquisição de mais de uma língua, o processo explicativo complexifica-se ainda mais. Mesmo que muitas pessoas adquiram – e utilizem – apenas uma língua ao longo de sua vida, o número de aprendizes de línguas estrangeiras vem aumentando significativamente. Para Griffin (2011), dois são os principais motivos que estimulam as pessoas a aprenderem uma segunda língua: há aqueles que aprendem por necessidade e aqueles que o fazem por interesse pessoal. Nota-se que subjazem ao discurso da autora as classificações de Gardner e Lambert (1972) para a motivação da aprendizagem de línguas. Aqueles que aprendem uma língua por necessidade, seja técnica ou profissional, possuem uma motivação instrumental; já os do segundo grupo aprendem por uma motivação integradora, isto é, são aprendizes que desejam estar integrados à cultura onde a língua é falada ou então se identificam com o povo que a fala.

Claro que la primera puede incluir la segunda y viceversa, pero nos referimos a que hay gente que debe aprender una segunda lengua por obligación para poder sobrevivir en una comunidad lingüística diferente de la suya de origen; y gente que por deseo de poder viajar, mejorar su situación laboral o simplemente como interés intelectual (GRIFFIN, 2011, p. 19).

A pesquisadora acredita que os estudos de aquisição de línguas tornaram-se emergentes nas últimas décadas. Ao mesmo tempo, percebe-se que é uma área cuja definição não é fácil, já que para entender o processo de aquisição em todos os seus aspectos, seria preciso conhecer bem as contribuições que diferentes áreas do conhecimento dão à aquisição de línguas. Citam-se a Sociologia, a Linguística, a Psicologia, a Fisiologia, a Pedagogia, a Antropologia, a Comunicação e a Neurologia, além das relações que devem ser estabelecidas diretamente com a Sociolinguística, a Psicolinguística e a Neurolinguística.

En definitiva, tratándose de una forma de comunicación entre los seres humanos, nos encontramos ante un fenómeno dinámico, cambiante, variado y en gran parte prácticamente imposible de observar y medir con precisión. Por lo tanto, se trata de estudiar algo complejo pero sencillo al mismo tiempo, ya que está demostrado que todo ser humano puede adquirir lenguas, incluso sin instrucción formal (GRIFFIN, 2011, p. 20).

Embora Griffin (2011) faça referência unicamente à aquisição de línguas como um processo complexo, Santos Gargallo (2010) acredita que a mesma complexidade reside na tentativa de explicar a aprendizagem de línguas. Para esta autora, a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo extremamente complexo e que, apesar de muitas serem as hipóteses e as teorias que se propuseram a explicar o assunto, é imperativo aceitar que a aprendizagem de línguas é uma realidade poliédrica e um fenômeno cujo protagonista é um ser variável – o ser humano. Assim, a autora defende que “*deberíamos asumir que ninguna teoría por sí misma podrá explicar el proceso en su totalidad y de forma universal*” (SANTOS GARGALLO, 2010, p. 22).

No mesmo sentido, Martín Martín (2004) acredita que ainda estamos longe de uma teoria geral e abrangente que explique, satisfatoriamente, todos os processos que intervêm na aprendizagem de uma L2. Para ele, é preciso ter uma postura realista na qual diversos pontos de vista teóricos tratam cada processo de uma perspectiva multidisciplinar – seja ela da Linguística, da Psicologia ou das Neurociências. “*La más elemental prudencia aconseja, por una parte, tomar con cautela teorías o hipótesis que no hayan sido suficientemente corroboradas y, por otra, no desdeñar planteamientos que pueden ser útiles, por el sólo hecho de no ser novedosos*” (MARTÍN MARTÍN, 2004, p. 282). Chega-se, assim, aos conceitos de aquisição e de aprendizagem de línguas e, a partir das considerações de Griffin (2011, p. 28), pode-se ressaltar que a primeira está intimamente relacionada a processos de desenvolvimento biológico ou naturais e a segunda guarda estreita relação com a escolarização e com conhecimentos baseados na transmissão de regras, como as gramaticais, por exemplo.

2. Aquisição e Aprendizagem

A discussão de conceitos como aquisição e aprendizagem de línguas e as respectivas diferenças entre os dois processos deve-se, primeiramente, aos estudos de Krashen (1981), que tinha como foco de reflexão os processos de aquisição de línguas estrangeiras. Na perspectiva do estudioso, a diferença entre os dois termos é levada a um patamar um pouco diferente do

que comumente se tem observado nas definições de teóricos que se debruçam sobre a questão. O significado de aquisição é ampliado à aprendizagem de uma L2, que ocorre de maneira similar à forma como uma criança aprende a sua L1, ou seja, por contato direto e de forma espontânea. Assim, a aprendizagem de uma L2 está relacionada ao estudo formal, que ocorre, geralmente, numa sala de aula, com um professor, com exercícios gramaticais e comunicativos que visem a fomentar o domínio e a conversação em L2 (MARTÍN MARTÍN, 2004, p. 261).

Outro autor que discute esses dois processos é Corder (1992), segundo o qual as diferenças entre a aquisição e a aprendizagem são óbvias; no entanto, nem por isso são fáceis de serem explicadas:

que el aprendizaje de la lengua materna sea inevitable, mientras que, como todos sabemos, no existe esa inevitabilidad en el aprendizaje de una lengua segunda; que el aprendizaje de la lengua materna es parte de la totalidad del proceso de maduración del niño, mientras que aprender una lengua segunda normalmente comienza sólo después de que dicho proceso se ha completado ya; que el niño no comience con ningún comportamiento lingüístico explícito, mientras que en el caso del alumno de lenguas segundas existe tal comportamiento; que la motivación [...] para aprender una primera lengua es muy diferente de la que existe para aprender una lengua segunda (CORDER, 1992, p. 33).

Para Santos Gargallo (2010, p. 19), a aquisição é um processo inconsciente de internalização de um sistema linguístico por exposição natural à língua. “*Es un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin atención expresa a la forma*”. Por outro lado, a aprendizagem ocorre como um processo consciente, no qual se internaliza um sistema linguístico e cultural mediante a reflexão sistemática e guiada de seus elementos. “*Es un proceso consciente que se produce a través de la instrucción formal en el aula e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema*” (SANTOS GARGALLO, 2010, p. 19).

Santos Gargallo (2010) vale-se dos termos “consciente” e “inconsciente” para diferenciar a aprendizagem da aquisição, na mesma medida como Krashen (1981) o fizera anteriormente, embora outra terminologia tenha sido adotada, como “consciente” e “subconsciente”. Dulay, Burt e Krashen (1985, p. 42) utilizam, em sua obra, os termos aprendizagem e aquisição indiferentemente e, para fazer a diferenciação, preferem utilizar desenvolvimento consciente e desenvolvimento subconsciente da língua.

Para caracterizar e diferenciar cada um desses processos, Santos Gargallo (2010) apresenta critérios psicolinguísticos, sociolinguísticos e educativos, representados no quadro a seguir.

Quadro 01 – Critérios para a caracterização da aquisição e da aprendizagem linguística

Critérios	Aquisição	Aprendizagem
Psicolinguístico	Processo inconsciente.	Processo consciente e guiado.
Sociolinguístico	Comunidade linguística da língua meta.	Espaço da sala de aula.
Educativo	Não há incidência, pois se desenvolve exclusivamente mediante a interação entre os falantes nativos.	Atividades que privilegiam o uso e a reflexão sobre o funcionamento do sistema.

Fonte: Adaptado de Gargallo (2010, p. 20).

No quadro acima, percebe-se que a autora atribui características aos processos de aquisição e aprendizagem a partir de três pontos de vista claramente diferentes, ou seja, a partir de três perspectivas teóricas que convergem para o mesmo fato: adquirir e/ou aprender uma língua. Pode-se dizer que o enriquecimento da discussão avança no momento em que se somam, ao critério psicolinguístico, os critérios sociolinguístico e educativo, uma vez que uma língua não pode ser adquirida ou aprendida sem que haja uma comunidade linguística que a utilize, e que a sala de aula – do nível e da natureza mais diversos – é o espaço por excelência para a aprendizagem de línguas.

De maneira semelhante aos postulados de Santos Gargallo (2010), Marotta (2004) entende a aquisição linguística como um processo mediante o qual se adquire uma língua ao natural, seja como língua materna, seja como segunda língua. A autora lembra que se tem dado preferência, nos últimos anos, ao uso do termo aquisição em relação à L1 e aprendizagem em relação a uma L2. “Na primeira acepção, o processo de aquisição tem caráter implicitamente espontâneo e diz respeito à modalidade com que a criança aprende a falar, vale dizer, adquirir competência, seja passiva ou ativa da própria língua materna” (MAROTTA, 2004, p. 16, tradução nossa).

Já na segunda acepção, isto é, com referência a uma segunda língua “a aquisição ou aprendizagem diz respeito aos processos evolutivos que permitem a um falante adquirir competência em uma língua diferente da sua língua materna” (MAROTTA, 2004, p. 18, tradução nossa). A autora explica que várias são as condições que podem desencadear esse processo, entre elas: o bilinguismo dos pais, uma sociedade multilíngue, experiências escolares, turismo, emigração, etc.

Marotta (2004) ainda apresenta uma discussão acerca das diferenças substanciais entre a aquisição da L1 e a aprendizagem da L2. Em primeiro lugar,

enquanto a aquisição é processo que diz respeito exclusivamente às crianças, a aprendizagem pode envolver tanto crianças quanto adultos; em segundo lugar, enquanto toda criança dotada de inteligência normal está em condições de adquirir uma completa competência da própria L1, num tempo relativamente breve, não todos aqueles que tencionam aprender uma L2, especialmente se forem adultos, conseguem atingir um bom grau de conhecimento de estruturas da L2, com frequência, independentemente do grau de inteligência, ou do nível cultural individual (p. 18, tradução nossa).

Mayor Sánchez (2004) discute as diferenças entre aquisição e aprendizagem de uma segunda língua com base na teoria do monitor¹ de Krashen (1982), para quem a aquisição ocorre de forma natural, sem consciência e sem referência explícita a regras gramaticais – é como quando a criança desenvolve a sua primeira língua. Por outro lado, a aprendizagem geralmente ocorre em contextos institucionalizados, e há um explícito conhecimento das regras da gramática. Dessa forma,

el aprendizaje exige un control consciente (un monitor) sobre el recuerdo, la aplicación de reglas, la planificación de la producción y la comprensión, y la corrección de errores, dando lugar a una conducta lingüística vacilante y poco fluida; la adquisición que se logra en contextos socioculturales a través de una actividad espontánea, automatizada y no consciente, es la responsable por la conducta fluida que implica el dominio de una L2 (MAYOR SÁNCHEZ, 2004, p. 47).

Com base em diferentes perspectivas teóricas, Martín Martín (2004) apresenta um texto síntese, no qual discute as principais diferenças entre a aquisição de L1 e a aprendizagem de L2, e que é apresentado no quadro a seguir:

¹ Sobre a teoria do monitor, Vila (1997 apud Vez Jeremías, 2004, p. 155-156) afirma que: “Esta dicotomía, en manos de Krashen, implica, a la vez, que entre ambos procesos no existe relación o, en otras palabras, que el aprendizaje no deviene en adquisición y, por tanto, no es responsable del inicio de las producciones en segunda lengua, sino que ello depende, exclusivamente de la adquisición. El aprendizaje, por tanto, serviría únicamente como conocimiento consciente que el aprendiz puede utilizar para monitorizar sus producciones en segunda lengua y mejorarlas sobre la base de aplicarles las reglas lingüísticas aprendidas. Evidentemente, desde su punto de vista, la enseñanza de segundas lenguas debería animar la adquisición y no el aprendizaje ya que, entre otras cosas, es imposible aprender todas las reglas de una lengua determinada, memorizarlas y utilizarlas conscientemente en una situación fluida de comunicación”.

Quadro 02 – Diferenças entre aquisição de L1 e aprendizagem de L2

	Aquisição de L1	Aprendizagem de L2
Sucesso ou êxito	Em condições normais, a criança sempre o consegue em todos os casos.	Limita-se a uma pequena minoria. Existe também uma grande variedade na velocidade de aprendizagem, e muitos aprendizes progridem aquém da meta esperada.
Espaço/Tempo	O mundo, nos primeiros anos das crianças, é o aqui e agora. Logo, existem parâmetros limitados que satisfazem suas necessidades de comunicação.	O adulto tende a comunicar ideias mais complexas, inclusive quando os recursos que possui da L2 ainda não dão conta da atividade.
Erros	A criança não tem medo de cometer erros.	O adulto evita certas estruturas na L2 exatamente por medo de errar.
Instrução formal	A criança não a necessita para chegar ao nível de um nativo em sua língua materna.	O adulto precisa de instrução formal, até porque ele não consegue captar certas características da língua por mera exposição a ela.
Objetivo	Nas crianças, o objetivo já está predeterminado por sua faculdade de aprender a falar. E é isso que faz com que elas se comuniquem.	Os objetivos são diferentes, dependendo de cada pessoa. O adulto pode centrar-se em aprender a L2 para ler textos, ou para atender a seus clientes, ou para comunicar-se numa viagem, etc.

Fonte: Adaptado de Martín Martín (2004, p. 266).

No quadro acima, quando se discute a aquisição de L1, esboça-se uma característica que perpassa as cinco categorias analisadas: é a presença da palavra “criança”. Dessa forma, a concepção de aquisição de L1 do autor limita-se, exclusivamente, ao desenvolvimento da linguagem infantil. Além disso, uma segunda característica percebida, embora sutilmente sugerida, é a marca da informalidade, pois a criança adquire a língua sem necessitar de um ambiente formal, muito pelo contrário, é nas relações do aqui e do agora, sem medo de errar, que ela passa a se comunicar na sua língua materna. Poder-se-ia dizer, inclusive, que a aquisição da L1 percorre um caminho natural acompanhando o desenvolvimento biológico da criança.

Por outro lado, essa naturalidade desaparece quando se analisa a aprendizagem de uma L2, até porque quem geralmente a aprende, conforme o quadro acima, é o adulto. Como o processo ocorre de maneira mais consciente, geralmente em ambientes formais de aprendizagem, como escolas ou centros de ensino de línguas, o aprendiz tem medo de errar e, por isso, evita certas construções. Ademais, o êxito alcançado na aprendizagem de uma língua estrangeira está muito aquém daquele constatável na aquisição da L1 e, acrescente-se, nem todos os aprendizes o alcançam.

Martín Martín (2004) avança nas reflexões sobre a aprendizagem de uma L2 e, baseado nos estudos de Ellis (1994), afirma que nessa aprendizagem intervêm muitos fatores, os quais podem ser reunidos em três grandes grupos:

(a) **Factores externos** al individuo – **input**, relación con el medio, **contexto** y **situación** de aprendizaje, etc.-; estos factores son la primera causa de **variabilidad** en cuanto al ritmo de aprendizaje y al grado de acercamiento al habla del nativo que pueda alcanzarse; (b) **Factores internos**: lengua materna, conocimiento del mundo, conocimiento lingüístico; y (c) **Factores individuales**: edad, personalidad, inteligencia, etc. (MARTÍN MARTÍN, 2004, p. 268, grifos do autor).

Na mesma linha, Santos Gargallo (2010) crê que se deva aceitar que existem certos mecanismos ou estratégias de tipo universal na aprendizagem de uma L2, que são, ao mesmo tempo, contraditórios e complementares: “*la transferencia desde la lengua materna, la generalización de las reglas de la lengua meta, la reformulación de hipótesis o la creatividad², que, de acuerdo con las variantes específicas de cada individuo, contribuirán a crear estilos individuales de aprendizaje*” (SANTOS GARGALLO, 2010, p. 22).

Veja Jeremías (2004, p. 154-155) faz uma síntese dos fatores que levaram à hipótese de que a primeira língua se adquire e que as demais – segunda, terceira, etc., devem ser ensinadas para que sejam aprendidas. Logo, estabelecem-se as diferenças entre L1 e L2 que, em resumo, colocam-se a seguir:

- a) enquanto a L2 se aprende espontaneamente, o aprendizado da L2 é controlado e organizado;
- b) na aprendizagem da L2, não há tanta retenção de dados na memória;
- c) o reforço que ocorre na L1 é primário, isto é, com nomes de alimentos, jogos do dia a dia, etc, enquanto o reforço da L2 é secundário, ou seja, fatos sobre a aula, relações culturais e até questões internacionais;
- d) existe uma maior exposição à L1; logo, o falante se dedica mais a questões de entonação, ritmo e sons típicos. Na L2, o tempo de exposição é, geralmente, reduzido;

² O uso do termo criatividade linguística é corrente na literatura psicolinguística para fazer a descrição do processo de aquisição da língua. Para Dulay, Burt e Krashen (1985, p. 42, tradução nossa), “dizer que os seres humanos são criativos em relação à língua significa que eles não imitam simplesmente aquilo que ouvem. Com efeito, usam frequentemente frases que nunca ouviram antes”.

e) na L1, o que se adquire antes é a estrutura profunda, enquanto na L2 é a estrutura superficial³.

Santos Gargallo (2010, p. 20) exemplifica como podem ocorrer os processos de aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira. O primeiro ocorre, por exemplo, quando alguém se muda – por um motivo qualquer – para um país cuja língua difere da sua língua de origem e passa a internalizar a língua desse país por simples exposição natural e por interação com os falantes nativos. Já a aprendizagem acontece com aqueles estudantes que, em seu país de origem, internalizam o funcionamento da língua estrangeira a partir de um processo formal, seja ele ministrado numa universidade, colégio ou centro de idiomas.

De modo sintético, De Heredia (1989, p. 186) apresenta a mesma compreensão acerca dos dois fenômenos. Para a pesquisadora, aprender uma segunda língua pode dar-se por meio da imersão linguística – quando uma pessoa passa a viver durante as 24 horas do dia num outro país, em contato direto com a língua nele falada – ou por aprendizado em um meio fechado, como o ambiente escolar.

Existe também a possibilidade de o processo ser misto, isto é, ocorrerem, concomitantemente, a aquisição e a aprendizagem. É o que acontece, por exemplo, com os estrangeiros que, num determinado país, estudam a língua numa instituição de ensino e, ao mesmo tempo, estão expostos naturalmente à língua, pois ela é veículo de comunicação das atividades cotidianas (SANTOS GARGALLO, 2010, p. 20-21). A mesma perspectiva é adotada por Martín Martín (2004), ao explicitar o contexto misto de aprendizagem de uma língua. Para o autor “*se entiende por contexto mixto aquél en que, por una parte, la vida laboral y social del aprendiz se desarrolla entre nativos del país y, por otra, se beneficia de la instrucción explícita*” (p. 270).

Como durante as reflexões sobre os conceitos de aquisição e aprendizagem de línguas surgiram, necessariamente, outros termos, como L1, L2, língua materna e língua estrangeira, passa-se, então, a uma reflexão um pouco mais apurada sobre essa terminologia, cuja descrição e exemplificação encontram-se no subitem a seguir.

³ Na perspectiva da Gramática Gerativa, cada frase comporta, pelo menos, duas estruturas: a superficial e a profunda. A primeira é a organização sintática da frase exatamente como ela se apresenta, já a outra “é a organização desta frase num nível mais abstrato, antes de se efetuarem certas operações [...], que realizam a passagem das estruturas profundas às estruturas superficiais. A estrutura profunda é uma frase abstrata gerada unicamente pelas regras da base (componentes categorial e léxico)” (DOUBOIS et al., 2006, p. 488).

3. L1 e L2: confronto terminológico

A discussão de conceitos como aquisição e aprendizagem leva, forçosamente, à reflexão sobre termos como L1 e L2, primeira língua e segunda língua, língua materna e língua estrangeira, língua nativa e língua não-nativa, língua primária e língua secundária, entre outros. É possível estabelecer uma relação de proximidade entre os primeiros elementos (e entre os segundos) de cada par acima listado? Ou utilizar uma ou outra definição implica, necessariamente, fazer referência a situações diferentes? São essas questões que alguns teóricos discutiram e tentaram responder.

Martín Martín (2004, p. 270), por exemplo, ao discutir a aprendizagem de uma L2, afirma que ela se dá em vários contextos, que nem sempre são fáceis de delimitar. Um deles é o chamado contexto natural, do qual se fala quando o aprendiz está em contato constante com a língua objeto de aprendizagem por ela ser a língua da sociedade na qual esse aprendiz passou a viver. Nesse contexto, a língua a que o aprendiz está exposto é chamada de segunda língua (SL), entendendo-se o termo *segunda* como não materna.

Em outro contexto, pode-se falar de língua estrangeira (LE), cuja aprendizagem se dá, geralmente, numa situação de sala de aula. É preciso atentar-se ao fato de que, quando não se quer falar do contexto, costuma-se usar a sigla L2, a qual é mais ampla e, portanto, abarca os conceitos de SL e LE (MARTÍN MARTÍN, 2004, p. 270). O autor ainda defende, por exemplo, que o uso da sigla ELE – Espanhol como Língua Estrangeira é inapropriada na Espanha, onde o espanhol não é língua estrangeira, por mais que possam ser estrangeiros os seus aprendizes. Para o autor, o adequado seria afirmar que os estrangeiros que estudam espanhol na Espanha estão em contexto de ESL, isto é, espanhol como segunda língua.

Santos Gargallo (2010) estabelece as diferenças entre L2 e LE dependendo do papel que a língua meta (que está em estudo) tem no âmbito em que se desenvolve o processo de sua internalização. A L2 é “*aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende*” (p. 21). Já a LE é “*aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional*” (p. 21).

Visão semelhante é compartilhada por Dulay, Burt e Krashen (1985), embora eles utilizem outra terminologia. Para esses autores,

a aprendizagem da segunda língua prevê que se aprenda uma língua nova num *contexto linguístico estrangeiro* (por exemplo, o inglês no México ou o alemão nos Estados Unidos) ou que se aprenda uma língua nova num *ambiente*

linguístico hospedeiro (por exemplo, o alemão na Alemanha) (p. 42, tradução nossa e grifos dos autores).

Griffin (2011) avança na discussão e elabora um quadro, que reproduzimos a seguir, para explicar a nomenclatura utilizada para fazer referência às diferentes línguas aprendidas. Além disso, a pesquisadora discute os conflitos que aparecem ao se utilizar um termo ou outro na aquisição (ou aprendizagem) de línguas.

Quadro 03 – Termos usados para fazer referência a línguas aprendidas

L1	L2
Primeira língua	Segunda língua
Língua nativa	Língua não nativa
Língua materna	Língua estrangeira
Língua primária	Língua secundária (ou não primária)
Língua forte	Língua fraca

Fonte: Extraído de Griffin (2011, p. 22).

A lista de termos acima tem sido usada, tradicionalmente, para fazer referência às línguas aprendidas em distintos momentos da vida de uma pessoa. Para Griffin (2011), eles não são muito satisfatórios, uma vez que pretendem dar conta de todo o contexto de aprendizagem:

Al contextualizar se hacen subjetivos estos términos y por lo tanto no sirven para referirse al proceso de adquisición de lenguas en general. Vemos en estas denominaciones que todos son relativos a grupos de personas o a casos particulares, lo cual sólo sirve si los queremos usar para describir la situación lingüística de alguna persona específica (GRIFFIN, 2011, p. 22, grifos da autora).

Considera-se L1 a língua aprendida na infância, num ambiente natural em que se escutava a fala da mãe dentro de uma comunidade monolíngue. Já a L2 supõe a existência da L1 bem formada e ela é aprendida em ambientes formais – geralmente escolares – de forma parcial ou pelo menos com uma diferença de domínio se comparada à L1 (GRIFFIN, 2011). Embora se saiba que nem sempre as definições acima funcionam em todos os casos, elas geralmente são aceitas quando se precisa explicar a diferença entre L1 e L2.

Utilizam-se os termos *primeira língua* e *segunda língua* quando se pensa na ordem cronológica em que uma pessoa aprende as línguas. É o que ocorre, por exemplo, quando na infância alguém aprende uma língua – a primeira – e depois que já tem conhecimentos suficientes para poder se comunicar, geralmente no começo da adolescência, em contato

escolar, passa a aprender outra língua – a segunda. Nessa definição, o fator tempo é a chave para a compreensão dos conceitos (GRIFFIN, 2011, p. 22-23, grifos nossos).

O problema da terminologia – primeira e segunda língua – surge quando uma pessoa não aprende as línguas nessa ordem. São os questionamentos levantados por Griffin (2011) que levam a essa reflexão:

¿Qué pasa con las personas que aprenden dos lenguas más o menos simultáneamente? ¿Cuál es su primera y cuál es su segunda lengua? ¿O la persona que empieza a aprender una lengua y traslada el lugar de residencia antes de formarse esta primera lengua y empieza a aprender otra lengua que llega a dominar mejor? (GRIFFIN, 2011, p. 23).

Dulay, Burt e Krashen (1985) já haviam procurado responder, ao menos em parte, aos questionamentos acima. Para esses autores, a segunda língua é aquela que se adquire depois de ter adquirido os fundamentos da primeira e chamam esse processo de “aprendizagem linguística *sequencial* para distingui-lo da aquisição *simultânea* ou *bilíngue*⁴, que consiste em aprender duas línguas simultaneamente desde a infância” (p. 42, tradução nossa e grifos dos autores).

Para entender e usar os termos *língua nativa* e *língua não nativa*, é preciso levar em conta o lugar de origem do aprendiz. É preciso lembrar, contudo, que existem muitas pessoas cuja origem nem sempre corresponde à língua que mais dominam (GRIFFIN, 2011, p. 23, grifos meus). É o caso, por exemplo, de filhos de imigrantes alemães ou italianos do sul do Brasil que adquiriram a língua de seus pais – no caso o alemão e o italiano – e passaram a usá-la em suas relações sociais, embora tenham nascido e passassem a viver em terra brasileira. Esses falantes eram nativos do Brasil, não obstante usavam o alemão e o italiano como forma de comunicação.

Sobre os tradicionais termos *língua materna* e *língua estrangeira*, que são usados com muita frequência, mas que apresentam problemas de aceitação político-social, Griffin (2011) traça uma longa reflexão, que julgamos oportuno reproduzir a seguir:

⁴ Ao discutir a aprendizagem de uma segunda língua e, conseqüentemente, o bilinguismo, Mayor Sánchez (2004) apresenta uma diferenciação que se faz entre um sistema linguístico composto – bilinguismo composto – e um sistema linguístico coordenado – bilinguismo coordenado. Nas palavras do autor: “*El primero es el que resulta del aprendizaje de una L2 en la situación escolar: dos signos lingüísticos, propios el uno de la lengua A y el otro de la lengua B, se asocian al mismo significado. El segundo resulta del aprendizaje de una L2 en contexto social y cultural de esa L2: el signo lingüístico propio de la lengua A se asocia a un significado (S1) y otro signo lingüístico, propio de la lengua B, se asocia a un significado parecido al anterior, pero algo distinto (S2)*” (MAYOR SÁNCHEZ, 2004, p. 44). Ainda sobre o bilinguismo, De Heredia diz que ele pode ser compreendido de duas formas: “a aprendizagem de uma segunda língua ou a aquisição simultânea de duas línguas pelas crianças” (DE HEREDIA, 1989, p. 183).

La **lengua materna** alude al contexto en el que se ha aprendido una lengua. Es decir, que la lengua del entorno del aprendiz (aquí se supone que es de un bebé al que le habla la persona que tradicionalmente habla, más a los bebés, su madre), es la que se aprende con más dominio. Hoy día, se reconoce plenamente que en muchos casos no es la madre la que más lengua porta al entorno del niño, y por tanto se habla ya de **habla del guardián (caretaker's speech)**, pero aun así también sabemos que tampoco es el habla que más domina mucha gente cuando se hacen mayores. Y como no hay antónimo **lengua materna**, el término contrapuesto es **lengua extranjera** que es uno de los términos más utilizados y al mismo tiempo menos adecuados. ¿Qué es **extranjero**? ¿Cómo se define una lengua extranjera, si no es por naciones? Pero con la complicada situación lingüística dentro de la mayoría de las naciones, asignar la etiqueta **extranjera** a una lengua con ciertas comunidades de habla, puede causar graves problemas socio-políticos. Piensen, por ejemplo, en el caso de la lengua española en los Estados Unidos⁵ en una comunidad como Miami, Flórida. El español no sería en absoluto una lengua **extranjera** (GRIFFIN, 2011, p. 23, grifos da autora).

Nas ponderações sobre a conceituação de língua materna, Vermes e Boutet (1989) também apresentam uma reflexão e questionam se a noção de língua materna pode funcionar como um conceito descritivo ou explicativo. A partir daí, as autoras dizem que “a noção de língua materna, ponto de partida e de ancoragem da identidade, ao mesmo tempo individual e coletiva, se bem que utilizada constantemente como valor referencial, permanece como um conceito vago, senão ambíguo” (VERMES; BOUTET, 1989, p. 11). Além disso, elas afirmam que deve ser colocada em discussão a questão da naturalidade da língua materna socialmente aceita, e que é nessa perspectiva de análise que vários pesquisadores olham para ela, seja do ponto de vista histórico, sociológico, psicossociológico e psicológico.

Um dos pesquisadores que trabalha nessa perspectiva é Wald (1989). Ele acredita que a língua materna é um produto de caracterização social e, por isso, considera que “a noção de língua materna nos remete, intuitivamente, à identidade linguística do falante que a invoca e à comunidade linguística cujos membros têm esta identidade em comum” (WALD, 1989, p. 89). O pesquisador também vê dificuldades em definir a língua materna por si só, e afirma que é mais comum vê-la funcionalizada, numa clara oposição à língua estrangeira.

Para Wald (1989), relaciona-se a língua materna com espontaneidade, com mais difusão e menos coerção que outros falares que a ela se opõe:

⁵ Embora o espanhol não goze de *status* de língua oficial nos Estados Unidos, os hispanófonos formam em torno de 15% da população daquele país, o que chega a quase 40 milhões de falantes. Estima-se que, por volta de 2050, a população falante de espanhol nos EUA chegue à cifra de 132 milhões de pessoas (CAFFAREL SERRA, 2008, p. 21).

Assim, a língua materna é uma língua que se adquire sem aprendê-la, uma língua-reflexa, uma fala abundante, invasora, que vem do interior das entranhas e que será falada, em consequência, sem vigilância metalingüística, sem que o falante calibre ou controle conscientemente os efetivos discursos categoriais de sua fala (WALD, 1989, p. 95-96).

Tabouret-Keller (1989, p. 248) entende que, para a criança, a língua materna é o meio de existência de sua própria espécie, é o seu modo de ser. A relação que a criança tem com a língua materna é, para o autor, mais do que aquisição, é uma espécie de inscrição. Aprender a falar a língua é aprender a habitar o lugar em que tal língua é falada. Na própria voz do pesquisador: “são palavras de nossas línguas que apoiam as construções identificadoras que nos definem (TABOURET-KELLER, 1989, p. 250).

No seguimento da terminologia, utilizar *língua primária* e *secundária*, *língua forte* e *fraca*, tem a ver com o domínio de aprendizagem de uma língua. Essa terminologia, conforme Griffin (2011), evita os problemas de origem ou entorno da aprendizagem – que ocorrem, por exemplo, com o uso de língua nativa ou não-nativa – os quais podem ser imprecisos ou indefinidos segundo cada caso. Na utilização dos termos de domínio, optou-se por definir a aprendizagem das línguas pela competência que uma pessoa demonstra ter nessas línguas, o que tampouco é fácil de usar como referência fidedigna.

Por ejemplo, imaginen el caso de una persona cuya lengua **fuerte** lo es porque ha vivido su infancia y adolescencia en una determinada comunidad de habla. Sin embargo, esta persona, ya adulta, se traslada a otra comunidad y comienza su vida laboral utilizando otra lengua. Se podría llegar al caso en el que su lengua **fuerte** varíe según la situación específica en la que se encuentre. Podría llegar a dominar otra lengua en determinados contextos, por ejemplo los contextos relacionados con su trabajo o con alguna situación que ha conocido en su nueva comunidad pero que no conocía en su antigua comunidad utilizando la lengua que dominaba **mejor** (GRIFFIN, 2011, p. 24, grifos da autora).

Por fim, Griffin (2011, p. 25) ainda traz à discussão a diferença que existe entre usar *língua estrangeira* e *segunda língua*. Esta última é utilizada para definir a língua que foi aprendida depois de uma primeira e enquanto o falante estiver residindo no país onde essa língua é usada como instrumento de comunicação. É o caso de um estudante brasileiro que está aprendendo, por exemplo, inglês nos Estados Unidos ou espanhol na Espanha.

O termo *língua estrangeira* também se refere a uma língua aprendida depois de uma primeira, mas em condições diferentes de aprendizagem. Geralmente é a língua aprendida por

meio de instrução formal – em instituições escolares – fora do país em que ela é usada como língua de comunicação. É o caso de estudantes que estudam inglês ou espanhol no Brasil, por exemplo.

Outra diferença entre os termos é que a *segunda língua* é aprendida por motivos instrumentais ou extrínsecos, isto é, aquela pessoa que está no país onde a língua é utilizada e por isso dela precisa, como um estudante ou um trabalhador que necessita da língua para sobreviver. Já a *língua estrangeira* é aprendida por razões intrínsecas, ou seja, por gosto ou por uma situação de escolha para viagens ou estudos futuros (GRIFFIN, 2011, p. 25). Já Schlatter e Garcez (2009) apresentam um novo caminho para evitar a problemática terminológica acima apresentada e sugerem o termo *língua adicional*, apresentado no referencial curricular para o ensino de língua inglesa e língua espanhola na rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Os autores utilizam o termo *língua adicional* em detrimento de *língua estrangeira* e justificam sua escolha por algumas razões,

a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tem em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. [...] Essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes. Além disso, temos em conta que o espanhol e o inglês [...] são de fato as duas principais línguas de comunicação transnacional, que significa que muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127-128).

Nessa nova perspectiva, percebe-se que estudos mais recentes também têm optado pelo termo *língua adicional* junto a ou em substituição a *língua estrangeira*. Como exemplos, citam-se os estudos de Ferreira (2014), que discute o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais; Jordão (2014), que traça reflexões acerca da língua inglesa como língua franca, internacional, global, estrangeira e adicional; e Kersch e Mello (2014), que analisam como o discurso dos documentos oficiais para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais tem se incorporado ao discurso de professores de língua espanhola ainda em formação.

4. Considerações finais

Abordar conceitos linguísticos propicia a quem o faz clareza e discernimento sobre pontos importantes. Os vários autores analisados revelam posicionamentos semelhantes nas

explicações teóricas efetuadas, principalmente, sobre aquisição e aprendizagem. Chama a atenção o uso da palavra “complexo/a” no decorrer de suas análises. Santos Gargallo (2010), por exemplo, reconhece a dificuldade de não haver uma única teoria para dar conta do processo de aquisição/aprendizagem em sua totalidade. Tabouret-Keller (1989) associa a língua materna à questão da identidade e assim o fazem Vermes e Boutet (1989).

Entendemos que a terminologia usada é relevante porque há no uso de cada termo um significado próprio; a introdução de novos termos representa, muitas vezes, um passo adiante nas reflexões entre os vários conceitos focalizados. Os conceitos, assim delimitados para fins de estudo a que se propuseram os autores, deixam transparecer a sua implicação com outras áreas do conhecimento.

Ressalta-se também a profusão terminológica para conceituar e explicar o que significa uma língua aprendida além da língua materna. Talvez a melhor solução tenha sido dada por Schlatter e Garcez (2009), ao falarem em *língua adicional*, a fim de evitar a problemática envolvida com os termos estrangeira, L2 ou segunda língua. Concorde-se com os autores quando eles afirmam que o inglês e o espanhol, por exemplo, “fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea. Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 128).

Finalmente, aprender uma língua não é um processo semelhante a aprender a caminhar que “é uma questão de maturação neuromuscular” (YANG, 2007, p. 5-6). Ainda, na visão de Yang (p. 5), “o que é especial são as coisas que o homem faz com a linguagem, inclusive o escrever e ler livros sobre como se aprende uma língua.” A importância de aquisição ou de aprendizagem de uma língua para Duranti (2002, p. 299, tradução nossa) “significa ser parte de uma comunidade de pessoas dedicadas todas juntas a uma série de atividades comuns mediante o uso de recursos comunicativos amplamente, mas nunca totalmente, compartilhados”. Uma mente abre-se à outra por meio de uma língua.

5. Referências

CAFFAREL SERRA, C. Estados Unidos: presente y futuro del español. In: **Anuario del Instituto Cervantes 2008**. Disponível em <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario08>. Acesso em 28 de jul. 2013.

CARDONA, G. R. **Introduzione all’etnolinguistica**. Torino: UTET, 2006.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. Mouton: The Hague, 1957.

_____. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

CORDER, S. P. La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. In: MUÑOZ LICERAS, Juana. **La Adquisición de Lenguas Extranjeras**. Madrid: Visor, 1992.

DE HEREDIA, C. Do bilinguismo ao falar bilíngue. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (Orgs.). **Multilinguismo**. Campinas: Unicamp, 1989.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. **La seconda lingua**. Bologna: Il Mulino, 1985.

DURANTI, A. **Antropologia del linguaggio**. Milano: Booklet Milano, 2002.

FERREIRA, C. C. (Org.). **Conjecturas, diálogos e perspectivas sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais**. Londrina: Midiograf, 2014.

GARDNER, R; LAMBERT, W. **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley: Newbury House, 1972.

GRIFFIN, K. **Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L**. 2 ed. Madrid: Arco Libros, 2011.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 14, n. 01, p. 13-40. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n1/a02v14n1.pdf>> Acesso em: 29 jan. 2015.

KERSCH, D. F.; MELLO, F. C. de. Dos documentos oficiais à formação de professores: representações no tocante ao ensino de espanhol no Brasil. In: **Domínios de Lingu@gem**. v. 8, n. 1 (jan./jun. 2014), p. 91-107. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>> Acesso em: 28 jan. 2015.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

_____. **Principles and Practice in second language acquisition**. New York: Pergamon, 1982.

MARÍN, Francisco Marcos. Aportaciones de la lingüística aplicada. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004.

MAROTTA, G.. Acquisizione linguística. In: BECCARIA, G. L. (Org.). **Dizionario di linguística e di filologia, metrica, retorica**. 3. ed. Torino: Einaudi, 2004.

MARTÍN MARTÍN, J. La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In:

LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004.

MAYOR SÁNCHEZ, J. Aportaciones de la Psicolingüística. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004.

SANTOS GARGALLO, I. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera**. 3 ed. Madrid: Arco Libros, 2010.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: **Referencial curricular: Lições do Rio Grande**. V. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa e Literatura; Língua Estrangeira Moderna. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação do RS, 2009.

TAUBORET-KELLER, A. Questões relacionadas a uma psicologia clínica do bilinguismo. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (Orgs.). **Multilinguismo**. Campinas: Unicamp, 1989.

VERMES, G.; BOUTET, J. (Orgs.). **Multilinguismo**. Campinas: Unicamp, 1989.

VEZ JEREMÍAS, J. M. Aportaciones de la Lingüística Contrastiva. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004.

YANG, C. **Il dono infinito: come i bambini imparano e disimparano le lingue del mondo**. Torino: Codice, 2007.

WALD, P. Língua materna: produto de caracterização social. In: VERMES, G.; BOUTET, J. (Orgs.). **Multilinguismo**. Campinas: Unicamp, 1989.

Artigo recebido em: 01.12.2014

Artigo aprovado em: 22.02.2015

Essencialização da surdez em discursivizações do *status* linguístico da Libras e implicações educacionais

Essentializing of deafness in Libras linguistic status discursivizations and education implications

André Luís Batista Martins*

RESUMO: A questão que problematizamos, neste texto, refere-se à identificação do que chamamos de *essencialização da surdez*. Nossas análises partem de recortes acerca de discursivizações sobre o status linguístico da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS/LSB) e suas implicações no cenário educacional das políticas de inclusão. Em nossas análises, trata-se de uma espécie de *reinvenção da surdez* que vem sendo levada à escola por meio do discurso do bilinguismo e da diferença. Nesta discussão, mobilizamos a concepção bakhtiniana de língua, como interação verbal, determinada pelas relações sociais (BAKHTIN, 2006) e contribuições de autores como Rajagopalan (2003), Hall (2005), Woodward (2009), Derrida (2001) e Bhabha (2005). Nossa posição é a de que a perspectiva *inclusivista* não consegue manter a coerência entre seus pressupostos e as ações implementadas para conduzir o problema da educação da criança surda. Levamos em consideração, ainda, a crítica de que a escola, ultimamente, vem perdendo a sua identidade, como instituição de ensino, que prioriza o trabalho com os saberes associados a uma produção escrita de caráter erudito. Concluimos que, prioritariamente, o compromisso linguístico da escola, mesmo em se tratando de alunos surdos, deva ser com a Língua Portuguesa. Por uma questão de respeito às diferenças, a escola deve acolher a língua de sinais, contudo, não cabe a ela a promoção e a preocupação, em primeira instância, com a identidade linguística de crianças surdas.

ABSTRACT: The question we discuss in this text refers to the identification of what we call *essentialization of deafness*. We based our analysis on discursivization samples about the linguistic status of the Brazilian Sign Language (Libras / LSB) and their implications in the educational policies of inclusion. In our analysis, a kind of *reinvention of deafness* that is being taken to schools through the discourse of bilingualism and difference. In this discussion, we adopt the bakhtinian conception of language as verbal interaction determined by social relationships (BAKHTIN, 2006) and we bring contributions of authors such as Rajagopalan (2003), Hall (2005), Woodward (2009), Derrida (2001) and Bhabha (2005). Our position is that *inclusivist* perspective fails to maintain consistency between its assumptions and the actions implemented to deal with the problem of deaf children. We also take into account the criticism, according to which, the school has lost its identity as a learning institution that prioritizes the work with knowledge linked to an erudite writing. As a matter of priority, the linguistic obligation of the School should be with the Portuguese language, even when dealing with deaf students. Nevertheless, as a matter of respect for differences, the school should welcome the sign language as well. In addition, it is not the school's duty to take care of or to promote the linguistic identity of deaf children.

* Doutor em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

PALAVRAS-CHAVE: Essencialização da surdez. Língua de sinais. Surdez. Política Educacional de inclusão.

KEYWORDS: Essentialization of deafness. Sign language. Deafness. Educational policies of inclusion.

“Nenhum texto é inocente e todo texto reflete um fragmento do mundo em que vivemos. Em outras palavras, os textos são políticos porque todas as formações discursivas são políticas. Analisar texto ou discurso significa analisar formações discursivas essencialmente políticas e ideológicas por natureza”
(KUMARAVADIVELU, 2006, p. 140).

1. Introdução

Assistimos em um contexto educacional e linguístico, nos últimos anos, à concretização de uma política educacional inclusivista que, no caso da deficiência auditiva, tem tomado contornos de uma espécie de “reinvenção” da surdez. Ou seja, verificamos uma projeção da língua de sinais, como referência absoluta, para tratar de assuntos relativos à educação de pessoas com deficiência auditiva, procurando dar a elas o mesmo tratamento destinado a grupos sociais e étnicos, constituídos culturalmente.

Dessa forma, a surdez passaria, também, à mesma condição de alvo histórico de preconceitos e de discriminações sofridos por grupos sociais como os afrodescendentes e os indígenas. Identificamos essa condução com base em discursivizações que tratam da abordagem bilíngue, defendendo a existência de cultura e identidade próprias dos surdos. Elas se pautam pelo entendimento da surdez não como deficiência, mas como “diferença cultural”, em oposição à dimensão linguística de nossas sociedades fundamentadas nos processos auditivos e orais. Assim, mesmo após o fim da imposição oralista¹ e o reconhecimento da LIBRAS, como forma de expressão da comunidade surda, pela lei 10.436/2002 e pela

¹ Conforme descreve Lacerda (1998), no campo da pedagogia do surdo, existia um acordo unânime sobre a conveniência de os surdos aprenderem a língua que falavam os ouvintes da sociedade na qual viviam. Mas, no começo do século XVIII, foi aberta uma brecha que separaria irreconciliavelmente oralistas de gestualistas. Para os primeiros, os surdos deveriam enfrentar a surdez por meio da oralização. Os segundos defendiam o uso dos gestos como forma de linguagem eficaz para a comunicação e que lhes abriria as portas para o conhecimento da cultura, incluindo o conhecimento da língua oral. Porém, a partir do II Congresso de Milão (1880), o oralismo passou a ser o referencial indicado e amplamente divulgado para as práticas educacionais dos surdos. Ainda segundo Lacerda (1988), essa abordagem praticamente não teria sido questionada por quase um século. Goldfeld (1997, p. 30-31), estudiosa da surdez e que critica esta abordagem, define o oralismo como uma filosofia que visa a integração da criança surda na comunidade de ouvintes pelo desenvolvimento da língua oral e percebe a surdez como deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva, acreditando na oralidade como única forma desejável de comunicação do surdo, rejeitando qualquer forma de gestualização, bem como as línguas de sinais.

regulamentação do seu uso no âmbito educacional pelo decreto 5.626/2005, a oposição continua a ser suscitada como forma de advogar o gesto como expressão linguística legítima dos surdos. Atendendo a esta prerrogativa, o artigo 2º, do referido decreto, considera “[...] pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.”.

A partir desse entendimento, o decreto procura “garantir” o direito à educação de pessoas surdas ou com deficiência auditiva a partir da inclusão da LIBRAS, como disciplina curricular, que passa a ser considerada como área de conhecimento. Dispõe, também, sobre a formação dos professores e instrutores; garante a difusão da língua de sinais e da Língua Portuguesa para o acesso à educação por pessoas surdas; estabelece parâmetros para a formação de tradutor e intérprete² de LIBRAS e de Língua Portuguesa; e institui o papel do poder público no apoio, no uso e na difusão da LIBRAS. Estudiosos, apoiados neste espírito de “defesa” da língua de sinais, como “língua natural dos surdos”, veem, na LIBRAS, a afirmação de uma cultura, uma identidade e uma alteridade específicas. E, assim, destacam o seu uso amplo e irrestrito em todo nível de ensino para pessoas surdas. Vemos aqui a tendência de uma determinação linguística para a surdez por meio de lei, de decreto e de organização curricular.

Abordaremos, desta forma, a questão da essencialização da surdez a partir de discursivizações que defendem um *status* linguístico ampliado para as línguas de sinais, vinculando essa reivindicação às implicações de um cenário inclusivista da educação nacional. As nossas análises têm, como foco principal, coletâneas de artigos organizados, principalmente, pela linguista Ronice Müller de Quadros (2006 a 2009), as quais são intituladas Estudos Surdos.

2. Essencialização da surdez

² Para Ronice Müller de Quadros, o intérprete de língua de sinais é a “Pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais.”(QUADROS, 2004, p.7) Enquanto tradutor-intérprete de língua de sinais é a “Pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita).” (QUADROS, 2004, p.11).

Identificamos a questão da essencialização com o que Renee Green (*apud* BAHBHA, 2005, p. 21)³ chama de “essencializar a negrura”. Emprestamos essa expressão e a contextualizamos, no âmbito deste trabalho, para definir o que passamos a chamar de **essencialização da surdez**, ou seja, a surdez tomada em termos absolutos. Dito de outra forma, assim como algumas pessoas nascem ouvindo, outras não. Nesses termos, a surdez se equipara à condição racial, à questão de gênero e de etnia. Insere-se, assim, na ordem da luta política pelo “direito de ser surdo”, demandando um movimento de “militância surda”. Assim, a deficiência auditiva não se refere mais a uma condição adversa, mas, sim, a uma “marca cultural” que deve ser valorizada e defendida contra os que não se inscrevem neste discurso e, *ipso facto*, estariam em uma condição de oposição a ela.

Somos sensíveis à potencialidade linguística dos sinais e a sua importância para os surdos. Contudo, não podemos nos deixar levar pelo engano de generalizações e de paralelismos ingênuos. Por isso, não concordamos com a equivalência dos gestos em relação às línguas orais, em termos de surgimento, de uso, de abrangência e, muito menos, que aplicações teóricas feitas a partir de estudos de línguas orais tenham emprego simultâneo para a linguagem de sinais, de forma a elevar a sua consideração a de qualquer idioma oral.

Em nosso entendimento, a surdez não é um pressuposto *sine quae non* da língua de sinais, mas essa passa a atuar como um fundamento para a constituição do que Benedict Anderson (1993) chamou de “comunidades imaginadas”, referindo-se à constituição de uma identidade nacional. Segundo esse autor, comunidades tradicionais, ligadas por idiomas sagrados, tinham um caráter diferente das comunidades imaginadas das nações modernas: “Uma diferença essencial era a confiança das comunidades mais antigas do caráter peculiarmente sagrada de suas línguas e, assim, suas ideias sobre a admissão à comunidade.” (ANDERSON, 1993 p. 31. Tradução nossa.)⁴. O autor argumenta que as diferenças entre as nações residem nas formas pelas quais elas passam a ser imaginadas. A partir das reflexões de Anderson (1993), Hall (2005), para responder à questão de como é contada a narrativa da cultura nacional, apresentam-se cinco argumentos, dentre os quais um se refere ao mito

³ Renée Green, artista afro-americana, citada por Bhabha, afirma que: “o multiculturalismo não reflete a complexidade da situação como eu a enfrento no dia a dia... É preciso que a pessoa saia de si mesma para de fato ver o que está fazendo. Não quero condenar gente bem intencionada e dizer (como aquelas camisetas que são vendidas nas calçadas) ‘**É coisa de negro, você não entenderia.**’ Para mim isto é essencializar a negrura.” (BAHBHA, 2005, p. 21, Grifos nossos.). Da mesma forma, diz-se: **É próprio de surdo, você não entenderia.**

⁴ “Una diferencia esencial era La confianza de las comunidades antigua sem el carácter peculiarmente sagrado de sus lenguas, y por ende sus ideas acerca de la admisión a lacomunidad. ”

fundacional. Para esse autor, mitos de origem ajudam povos desprivilegiados a “conceberem” e expressarem seu ressentimento e sua satisfação em termos inteligíveis (HALL, 2005, p.55). Em outros termos: “[...] não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma grande família nacional (HALL, 2005, p. 59). Contudo, como lembra o mesmo autor, uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural (op. cit. p. 59). Assim, em um contexto inclusivista, observamos que a formatação de um campo de estudos surdos está também fortemente marcada pela instauração de “autoridades surdas”, as quais assinalam um processo de essencialização da surdez pela defesa da autonomia linguística das línguas de sinais.

Obviamente, não poderíamos isolar os surdos, ou atribuir-lhes um sistema cultural diferente do nosso, baseando-nos apenas no critério da surdez e da língua de sinais. Logicamente, também há de se levar em consideração que almejamos a inclusão social do surdo e, não, a sua segregação. Dito isto, passamos ao entendimento de que a língua de sinais possibilita um novo canal comunicativo para que os surdos possam interagir na sociedade multicultural, e não apenas entre si, no “encontro surdo-surdo” (PERLIN, 2006), de modo a se isolarem em tribos urbanas, ou comunidades fechadas, que buscam uma referência cultural. Denuncia-se, assim, um suposto processo de acultramento forjado pela concepção panfletária de ouvintismo, conforme podemos perceber. Consideremos, a seguir, as palavras de Perlin (2006):

O surdo precisa dar referência aos significados que constituem sua cultura, sua naturalidade como um povo e os aspectos que tornam esse povo diferente de outro povo. Os surdos, enquanto povo surdo, têm necessidade da identidade cultural que identifica a diferença. “Povo surdo” representa as comunidades surdas que transcendem questões geográficas e linguísticas. Os surdos que celebram uma língua visual-espacial por meio do encontro surdo-surdo. (PERLIN, 2006, p. 184-185).

Se a diferença do “povo surdo” transcende questões geográficas e linguísticas, qual seria a sua essência para além da língua de sinais? Ela não instaura um novo sistema de organização social e cultural para/dos surdos como, equivocadamente, os “estudos surdos” têm alardeado. Mas, é preciso frisar: a língua de sinais constitui-se um canal de interação com o mundo ouvinte.

Usando o argumento de que “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação.” (HALL, 2005, p.48), presumimos que a LIBRAS exerce um papel de unificação dos surdos em torno de um sistema de identidade e de uma representação. Porém, questionamos o essencialismo de uma identidade fixada em termos biológicos. Segundo Weeks (*apud* WOODWARD, 2009, p. 37), a política de identidade não “é uma luta entre sujeitos naturais; é uma luta em favor da própria expressão da identidade, na qual permanecem abertas as possibilidades para valores políticos que podem validar tanto a diversidade quanto a solidariedade”. E, nesse sentido, de acordo com Woodward (2009, p. 37), Weeks (1994) argumenta que construir uma política da diferença subverte a estabilidade das categorias biológicas e a construção de posições binárias. Segundo ela, o essencialismo pode ser biológico e natural, ou histórico e cultural, mas o que eles têm em comum é a concepção unificada de identidade (WOODWARD, 2009, p.37).

Precisamos levar em consideração outras diferenças e peculiaridades dos “falantes” de língua de sinais no que diz respeito aos fatores classe, gênero e raça. A surdez se enquadraria dentro desse patamar? A surdez/deficiência auditiva é da ordem da contingência e não uma categoria sociocultural constituída historicamente pelo “povo surdo”. Ela, assim como a cegueira e outras deficiências, acompanha a história dos seres humanos, mas não os constitui culturalmente.

Em outros termos de análise, podemos perceber que a comunicação, por meio dos sinais, talvez venha a perder o impulso que hoje a alimenta, principalmente na área da educação, se levarmos em consideração mecanismos de prevenção e pela possibilidade de sua cura, como parece ser anunciada pelos avanços na área do implante coclear. Porém, o simples uso do termo “cura” é visto como uma atitude preconceituosa pelos defensores da surdez que reinventam a condição de deficiência, opondo-a a um suposto “ouvintismo”⁵ cuja função seria oprimir o “povo surdo”, privando-o de seus direitos. Mas o que acontece é uma busca por caminhos diferentes para uma mesma finalidade que é a educação dos surdos.

Nesse contexto, a afirmação defendida pelos Estudos Surdos fundamenta-se na surdez como uma condição sociocultural de um grupo minoritário. Grupo esse que estaria subjugado por um processo de colonização que opõe o surdo ao ouvinte pela sua condição diferente. E,

⁵Termo cunhado por Skliar (1998, p.11) para designar as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos.

dessa maneira, nega-se a própria contingência da deficiência, pautando-se exclusivamente pelo critério da comunicação gestual.

A diferença celebrada traz em seu bojo a representação de uma identidade surda associada ao uso da língua de sinas, configurando um processo de construção de uma discursivização cujo objetivo passa a ser a busca de uma singularidade supostamente silenciada pelo ouvintismo. Nessa medida, levantar a bandeira política da cultura surda traz algumas implicações. O uso dos sinais pelos surdos passa a ser visto não como uma linguagem alternativa, mas como uma instância cultural que demanda um campo próprio de estudos. Promove um distanciamento do surdo em relação à Língua Portuguesa, em vez de integrá-los. A postura de ver o surdo por outro prisma cultural acaba arquitetando um essencialismo sectário da surdez, em vez de possibilitar uma solução para a inquietação do problema educacional vivenciada pelos surdos. Inquietação essa identificada por Machado (2006, p. 40):

[...] a educação de surdos torna-se inquietante, principalmente porque diferentes práticas pedagógicas, envolvendo os alunos surdos, apresentam uma série de limitações, geralmente levando esses alunos, ao final da escolarização básica, a não serem capazes de desenvolver satisfatoriamente a leitura e a escrita na língua portuguesa e a não terem o domínio adequado dos conteúdos acadêmicos (Lacerda, 1989). Essas constatações têm sido abordadas por uma série de autores que pesquisam a realidade escolar do surdo no Brasil, através de diferentes enfoques. (MACHADO, 2006, p. 40).

O intrigante é compararmos essa realidade com uma situação bastante diversificada nas narrativas da história da surdez, que aparecem com frequência nos textos dos Estudos Surdos, ressaltando o período anterior ao Congresso de Milão⁶ (1880), considerado um divisor Um

⁶O Congresso de Milão foi uma conferência internacional de educadores de surdos, realizada nos dias 6 e 11 de Setembro de 1880. Dentre as oito resoluções, o congresso declarou que a educação oralista era superior à de língua gestual, desencorajando o uso da língua gestual nas escolas. Informações obtidas no site: <<http://milan1880.com/index.html>> (acesso em 26/07/2013). Segundo Nick Sturley, autor do *site*, em informações prestadas por e-mail pessoal, as informações sobre o congresso foram obtidas a partir de um livro original escrito por Mr. A. A. Kinnsey que participou do Congresso como secretário do grupo de fala inglesa e era um forte defensor da metodologia oralista. Trata-se de um livro muito raro, cuja cópia que teve acesso está em uma biblioteca especial para surdos em Londres. Ele copiou todo o texto do livro para o seu website. Ao perguntar-lhe se, na sua transcrição, alguma informação sobre o congresso fora deixada de lado, ele nos respondeu: “Nada foi deixado de fora. Cada palavra do livro foi reescrito – este é o processo mais detalhado e abrangente, no Congresso. Pode haver outros escritos sobre o Congresso, mas eles estão longe de ser encontrados (como o evento não foi bem documentado), embora existam relatos do congresso escrito por dois irmãos Gallaudet, Rev. Thomas e Edward Miner, no livro de Harlan Lane Quando The Mind Hears.” (Nothing was left out. Every single word from the book was re-typed – this is the most detailed and comprehensive congress proceedings of the congress. There may be other writings about the congress, but they are nowhere to be found (as the event was not well documented) although there are accounts of the congress written by the two Gallaudet brothers, Rev. Thomas and Edward Miner, in Harlan Lane's When The Mind Hears book.) (STURLEY, 2013. Tradução nossa)

exemplo disso é a descrição feita por Silva (2006) sobre a situação educacional dos surdos em período anterior ao referido congresso:

Na Escola Pública para Surdos em Paris, após cinco ou seis anos de formação, os surdos dominavam a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim e uma outra língua estrangeira também de forma escrita. Além da leitura e da escrita em três línguas distintas, os alunos surdos tinham acesso aos conhecimentos de geografia, astronomia, álgebra, etc., bem como artes de ofício e atividades físicas. (SILVA, 2006, p. 23-24).

A confiarmos nessa descrição, estaríamos diante de um método revolucionário atribuído ao uso da Língua de Sinais na educação dos surdos. Por que, então, o Congresso de Milão haveria de se ocupar em “banir” o uso da comunicação gestual em favor da oralização? Para subjugar um grupo minoritário de surdos a um aprendizado inglório por professores ouvintes? Entendemos que isso seria pouco provável. Por outro lado, os resultados positivos na educação dos surdos, mais realistas que aqueles atribuídos ao uso da língua de sinais, são descritos nas considerações da resolução de número 6, das 8 resoluções promulgadas pelo referido congresso nos seguintes termos:

Levando em consideração os resultados obtidos por inúmeras consultas feitas que abordam os surdos e mudos de todas as idades e todas as condições sociais que, depois de terem deixado a escola, estes surdos e mudos, ao serem interrogados sobre vários assuntos, respondem corretamente, com suficiente clareza de articulação, e leem os lábios de seus interlocutores com grande facilidade, declara-se: a) que o surdo e mudo ensinado pelo método oral puro não esquece, depois de sair da escola, o conhecimento lá adquirido, e o desenvolve ainda mais, pela conversação e leitura, à medida que se tornam mais fáceis para eles; b) que, em sua conversa com ouvintes, eles fazem uso exclusivamente de fala; c) que fala e leitura labial não se perdem, mas são desenvolvidas pela prática⁷

Hoje em dia, invertendo-se as opções metodológicas, temos a defesa do bilinguismo, apontando o sucesso da Língua de Sinais no cenário educacional e apresentando o “oralismo” como vilão da história. Não entendemos, contudo, que a solução para a educação dos surdos

⁷“ Considering the results obtained by the numerous inquiries made concerning the deaf and dumb of every age and every condition long after they had quitted school, who, when interrogated upon various subjects, have answered correctly, with sufficient clearness of articulation, and read the lips of their questioners with the greatest facility, declares a) that the deaf and dumb taught by the Pure Oral method do not forget after leaving school the knowledge which they have acquired there, but develop it still further by conversation and reading, when have been made so easy for them; b) That in their conversation with speaking persons they make use exclusively of speech; c) That speech and lip-reading so far from being lost, are developed by practice.” (Tradução nossa para o trecho citado nesta página). Disponível em: <<http://milan1880.com/milan1880congress>> acesso em 02/08/2013.

possa ser reduzida à reinvenção da surdez nas bases da diferença sociocultural, ascendendo as línguas de sinais à categoria de idioma com cultura e identidade próprias. Também não podemos pensar na difícil missão de oralizar os surdos, desconsiderando os benefícios da comunicação gestual. Não estamos aqui defendendo as determinações do Congresso de Milão, mas não podemos fazer uma leitura rasa e sectária, culpabilizando um fato isolado pelos dissabores e insucesso que vivenciamos até hoje na educação dos surdos. E, pela situação educacional de analfabetismo (não só de surdos) que vivenciamos hoje em dia, somos obrigados a duvidar que a educação dos surdos tenha vivido um período glorioso com surdos políglotas.

Partir do pressuposto de que apenas pelas línguas de sinais o surdo poderia ser “ouvido”, poderia “ter voz” na sociedade, os conduz a uma espécie de hermetismo e os confina ao universo restrito dos especialistas em surdez. Na luta desses especialistas pela reafirmação dos gestos, como sistema linguístico, encontra-se também a representação dos surdos não apenas como “falantes” da língua, mas como “proprietários” e autoridades máximas em termos de seu desenvolvimento linguístico. E, nesses termos, ser surdo passa a ser uma diferença cultural e não uma deficiência. Ou seja, a surdez é reinventada, naturalizada e culturalizada. Nesse sentido, não teríamos mais que nos ocupar com estudos para que ela fosse curada ou evitada, mas celebrada.

3. Discursivizações do *status* linguístico da Libras

Nossas observações são provenientes do estudo de discursivizações que tomam a língua de sinais como discurso fundante de uma suposta comunidade surda, como podemos verificar em Machado (2006, p. 42,43):

[...] este trabalho filia-se a um segmento do pensamento pedagógico (Carlos Skliar, Carlos Sánches, entre outros) que coloca as questões referentes aos surdos num novo campo teórico intitulado Estudos Surdos em Educação. Nesse campo, apresentam-se novos padrões teóricos de educação, numa perspectiva de superação nos campos institucional, social e cultural, que possibilitem ao surdo resgatar sua cultura e seu papel político na construção de uma educação em que a cultura surda seja realmente reconhecida.

Esse autor destaca a perspectiva de um campo teórico do pensamento pedagógico ao qual se filia que visa à superação dos campos institucional, social e cultural pelo resgate e reconhecimento da cultura surda e do papel político do surdo no âmbito educacional. Esse dizer procura construir a ideia de que há uma “cultura surda” forte, marcante e bem definida a ponto

de podermos falar em “novos padrões teóricos de educação”, “perspectiva de superação”, “resgate cultural” e “que a cultura surda seja realmente reconhecida”. No nosso entendimento, o que há de bem definido é um padrão diferenciado de comunicação que possibilita e facilita a interação do surdo em universos culturais já constituídos e não em universos paralelos.

Percebemos que estudiosos entusiastas da LIBRAS, juntamente com associações de surdos, militam no âmbito de uma política *de gueto* que procura conferir aos surdos poderes exclusivos para, digamos, “legislar”, sobre os sinais. Essa realidade cria uma língua em que os surdos são identificados como “falantes nativos” e os ouvintes, que também aprendem a se comunicar por meio dos sinais, são identificados como “não nativos”, ou “estrangeiros”. Mesmo para as línguas orais, essa separação tem se mostrado cada vez mais tênue no âmbito de um contexto multilíngue. Rajagopalan (2003, p. 27) discute que o multilinguismo tem se tornado cada vez mais regra geral e não exceção:

Da mesma forma que a língua é conceituada em termos de tudo ou nada, os falantes dessas mesmas línguas também são classificados em termos categóricos, isto é, como nativos ou, se não, obrigatoriamente não-nativos em relação a qualquer língua específica (a qual, por sua vez, passa a ser "materna" ou, se não, forçosamente "estrangeira" com respeito a cada um daqueles falantes), não permitindo, dessa forma, qualquer possibilidade de categorias mistas. Embora, inegavelmente, tenha sua função heurística em um primeiro momento, tal manobra vai de encontro ao fato de que o multilinguismo está se tornando cada vez mais norma e não exceção em nosso mundo.

Um fato relevante a ser considerado nesta discussão é que, por uma questão contingencial, os surdos encontram-se isolados da possibilidade de um real bilinguismo. Não há como negar a importância e a necessidade que eles têm da mediação feita por meio de ouvintes-intérpretes para terem acesso ao que é veiculado na sociedade oralizada em que vivem.

Linguistas, como Rajagopalan (2003), proclamam uma constituição linguística pela via de uma heterogeneidade cultural e identitária e não o oposto. Segundo esse autor, seria preciso rever nossa ideia de que a linguagem, por ela mesma, garante a comunicação. Ele argumenta que “[...] é o interesse, a disposição, a vontade para interagir com os nossos vizinhos que nos dá a certeza de que falamos a mesma língua.” (RAJAGOPALAN, 2003, p.90). Assim sendo, mesmo que a condição de surdez seja da ordem de uma demanda linguística, vemos com preocupação o fato de estudiosos entusiastas da abordagem bilíngue na área da surdez advogarem em favor da aquisição, pelos surdos, da “Língua de Sinais Brasileira em sua forma **plena** e a língua falada de seu país em sua forma escrita” (STUMPF, 2009, p. 426. Grifo nosso).

Essa concepção de plenitude, de uma forma “pura” da língua, relaciona-se diretamente com a concepção que observamos, na maioria dos surdos instrutores com os quais tivemos a oportunidade de ter contato, de serem autoridades inquestionáveis, no que diz respeito ao necessário desenvolvimento da LIBRAS.

Para atender alunos surdos, além de intérpretes que são ouvintes, as escolas têm contratado profissionais surdos, chamados de instrutores, com o objetivo de “criar um ambiente linguístico” propício à aquisição e desenvolvimento da LIBRAS para crianças surdas, visando também criar sinais inexistentes e, ainda, com a finalidade de difundir a língua. A expansão de vocabulário na língua de sinais é uma demanda cotidiana, principalmente na escola, pois, ao contrário do que se divulga, uma enorme quantidade de expressões, termos e linguagem figurada carecem de correspondência na língua de sinais.

Em seu discurso sobre a peculiaridade linguística dos surdos, Ferreira Brito (1998, p. 22) destaca a questão da “língua materna” da seguinte forma:

[...] como todas as línguas, ela (LIBRAS) é natural, isto é, ela é por definição natural. Assim, não é adequado dizer que a LIBRAS é a língua natural dos surdos brasileiros. Não, é natural devido à sua própria natureza, o que a opõe a sistemas artificiais [...]. Dessa forma, considera-se que a LIBRAS é ou deve ser a língua materna dos surdos, não porque é a língua natural dos surdos, mas sim porque, tendo os surdos bloqueios para a aquisição espontânea de qualquer língua natural oral, só eles vão ter acesso a uma língua materna que não seja veiculada através do canal oral-auditivo.

Podemos observar que a autora situa a LIBRAS, não como sendo, por excelência e/ou exclusiva dos surdos, mas como um sistema linguístico natural desenvolvido por seres humanos, devido ao bloqueio do canal oral-auditivo. A especificidade de ser considerada “língua materna” dos surdos advém do próprio impedimento auditivo e, não, por uma questão de naturalidade específica. Em outras palavras, a língua de sinais, assim como qualquer outra língua, não possui “dono”. Ou seja, ela nasceu e se desenvolve a partir de seu emprego em ambientes sociais. Contudo, não podemos negar que está associada a um contexto de impedimento/deficiência auditiva.

A LIBRAS, conforme descrição de Ferreira Brito (1998), é dotada de uma gramática e de um léxico que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos, os quais apresentam especificidades, mas também seguem princípios básicos gerais que são usados na geração de estruturas linguísticas de forma produtiva. Neste sentido, a autora adota

a perspectiva chomyskiana, segundo a qual um número finito de regras possibilita a construção de um número infinito de sentenças (CHOMSKY, 1986). De acordo com ela, a LIBRAS, como toda língua, também seria dotada de componentes pragmáticos convencionais codificados no léxico e nas estruturas. Assim, as unidades mínimas distintivas da LIBRAS podem ser descritas em termos de quatro parâmetros: a) configuração de mãos, b) ponto de articulação, c) movimento-orientação, d) expressão facial (FERREIRA BRITO, 1998; FELIPE, 1998). E, nesta classificação, a Língua Brasileira de Sinais teria como referência e critério os próprios usuários. Questionamos, então: apenas os surdos devem ser considerados como usuários “nativos” dessa língua? Penso ser inadequada esta categorização para a LIBRAS. E os ouvintes fluentes em sinais? Como devem ser considerados? A surdez, no nosso entendimento, não pode ser tratada como condição exclusiva para a “idealização” do usuário desta língua. Mesmo porque a noção de “falante ideal”, hoje em dia, é bastante questionada no meio linguístico.

Como já mencionado, Skliar (1998) considera os Estudos Surdos como um programa de pesquisa em educação pelo qual “[...] as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político” (SKLIAR, 1998, p. 5). Essa perspectiva diz respeito também ao discurso de estudiosos das LIBRAS que defendem a autonomia linguística dos sinais, tratando o Português como a possibilidade de uma segunda língua na educação dos surdos, bem como a existência de uma comunidade surda com cultura e identidade próprias. Tais discursos ganharam corpo nas quatro Coleções intituladas "Estudos Surdos", organizadas, principalmente, pela linguista Roanice Müller de Quadros de 2006 a 2009. Por esta perspectiva, supor que a modalidade linguística dos sinais tenha nascido devido ao fato de a deficiência auditiva impedir os surdos de ascenderem à oralidade implicaria desconsiderar a língua de sinais como processo e produto construído historicamente e socialmente pelas comunidades surdas (SKLIAR, 1998; QUADROS, 2006). De tal modo, para estes autores e seus seguidores, a LIBRAS surgiu e se desenvolveu como um produto do trabalho coletivo de sujeitos politicamente organizados. Assim, o seu ponto de convergência passou de uma questão linguística para uma evidência política, caracterizando, inclusive, por um movimento de resistência com denúncias de práticas de “colonialismo”, alardeadas por uma militância surda em nível acadêmico, como podemos ler em Silva (2008):

No Brasil, o processo de colonização na educação bilíngue passou a ser denunciado quando **alguns surdos e ouvintes, militantes dos movimentos**

de resistência surda, no final do século passado, passaram a estruturar um movimento, no meio acadêmico, questionando as representações colonialistas e adotando como estratégia política o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como a língua acadêmica. (SILVA, 2008, p. 85, grifo nosso).

A partir desse enfoque de militância, evidencia-se o caráter essencialista e de reinvenção da surdez, que passa a ter uma lógica dogmática de um “agenciamento linguístico” que serve de “brecha” para trazer a LIBRAS não só para o interior do debate acadêmico, mas como para a própria academia. Contudo, não se aceita que ela seja problematizada ou contestada como ora fazemos. Querem chamar a atenção para o que julgam ser a fragilidade de se pensar o ensino centrado no ouvir e no falar, reivindicando o “libertar das amarras da Língua Portuguesa em seu (dos surdos) desenvolvimento intelectual”:

O agenciamento linguístico foi uma das brechas encontradas, por esse movimento, para deslocar a Língua de Sinais Brasileira do campo da clandestinidade para o político. Este agenciamento unificou a organização política dos movimentos de resistência surda, captando, registrando e refletindo os interesses das comunidades surdas brasileiras. Ao trazerem a Língua de Sinais Brasileira para o debate acadêmico, os surdos, ao mesmo tempo, que evidenciam a fragilidade de se pensar o ensino centrado apenas no ouvir e no falar, também procuram libertar-se das amarras da Língua Portuguesa em seu desenvolvimento intelectual. Para eles a Língua de Sinais não é um instrumento de comunicação para facilitar a aprendizagem da Língua Portuguesa, mas de transformação das relações sociais, culturais e institucionais que geraram e geram as representações hegemônicas sobre o ser surdo no sistema de ensino. (SILVA, 2008, p.86).

Não podemos, simplesmente, traduzir a língua de sinais como essência de uma diferença, tampouco assumir a surdez como marca cultural de um “povo” e enxergar os ouvintes como preconceituosos e colonizadores dos surdos que querem impingir-lhes a oralidade. Temos um questionamento de ordem lógica, talvez perverso, mas que deve ser enunciado: devemos nos adequar aos surdos ou o inverso?

Considerar as línguas de sinais, como naturais, implica associá-las, não a uma cultura específica própria dos surdos, mas ao sistema sociocultural produzido a partir das culturas linguisticamente constituídas – e cabe aqui frisar – pela e na oralidade. Tanto isso é verdade que são os sistemas orais que caracterizam e particularizam cada comunidade de surdos. Só a partir deles, as línguas de sinais ganham sua identidade. Cabe lembrar o fato de não existir uma única língua de sinais no mundo. Todos estes sistemas de comunicação encontram-se vinculados a uma cultura específica de base oral. Assim como temos a Língua de Sinais

Brasileira (LSB/LIBRAS), há também a Língua de Sinais Americana (ASL), a Língua Gestual Portuguesa (LGP), e assim sucessivamente. Portanto, para validar a sua condição idiomática, essa ancoragem é imprescindível.

4. Implicações educacionais e o paradigma da inclusão

Em relação ao surdo no contexto educacional, estudos de linguistas que adotam a abordagem do bilinguismo têm caracterizado a LIBRAS como L1 e o Português como L2. Eles argumentam sobre o direito de a criança surda ser ensinada em sua língua natural (L1), sem questionar, porém, por que caberia à escola, conforme a proposta bilíngue, criar um ambiente para que o surdo *adquirira* a sua L1 por meio do contato com surdos adultos que dominam a LIBRAS. E, portanto, a partir dela, estruturar o ensino do Português escrito (L2), como um componente curricular qualquer.

A partir dessas colocações, construímos algumas problematizações. Há coerência em querer outorgar à escola a responsabilidade de oferecer à criança surda sua “língua materna”? Mesmo se concordássemos com a configuração da LIBRAS, como *língua natural* do surdo, e usássemos o argumento da existência de um “período crucial” para a aquisição da linguagem, não caberia à família, em primeira instância, a prerrogativa de oferecer um ambiente propício à constituição de uma identidade linguístico-cultural da criança?

Ao tratar de uma questão de ordem linguística e identitária, não podemos desconsiderar o critério da subjetividade constitutiva do surdo atravessado pela contingência da privação da audição e da herança de uma cultura linguística baseada na oralidade. Afirmamos, portanto, que é no interstício desse espaço discursivo que a LIBRAS e o surdo têm a sua inserção, mediação e identidade situadas (MARTINS, 2004).

A demanda linguística dos surdos não está condicionada exclusivamente ao sistema educacional, mas que faz parte de um processo social bem mais amplo. Não a consideramos, pois, um produto de uma idealização mediada por uma instituição específica. Neste sentido, trazemos a concepção bakhtiniana de língua considerada um produto ideológico da interação verbal determinada pelas relações sociais. Ou seja: “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (BAKHTIN, 2006, p.128. Grifo do autor).

A partir dessa concepção, a língua de sinais representaria o domínio ideológico da manifestação da consciência e alteridade surda. Dessa forma, na avaliação do processo de

constituição da LIBRAS, partimos da premissa de que as línguas de sinais possuem, como as línguas orais, o estatuto linguístico de língua natural, surgindo da capacidade e necessidade natural dos seres humanos de usar um sistema linguístico. Contudo, não podemos negar que a manifestação linguística dos sinais seja diversificada, por implicar um processo de adaptação advindo de uma condição de limitação sensorial: o seu canal de transmissão e produção é de modalidade gesto-visual que nos traz uma diferença significativa e não pode ser banalizada nem desconsiderada, porque a maioria dos seres humanos se comunica e interage, em seus sistemas socioculturais, por meio da oralidade. A surdez – é preciso aceitar, mesmo que isso incomode a alguns doutos – é uma fatalidade, uma contingência e não uma “divergência cultural”, muito menos uma opção ou uma situação desejável. Portanto, não pode ser considerada “natural”, juntamente com a língua a qual esta condição se associa.

Pelo papel social que a escola tem, ela poderia realizar a função de orientar as famílias de crianças surdas a procurar uma associação de surdos e, assim, inteirar-se da importância da LIBRAS para a criança surda. Contratar adultos surdos (instrutores) e adultos ouvintes (intérpretes) “falantes” da LIBRAS, para trabalharem no interior da escola, a princípio, pode resolver o problema de comunicação da criança surda, mas não é capaz de integrá-la satisfatoriamente no ambiente escolar, nem dar-lhe a autonomia intelectual cultuada pela instituição. O convívio social não pode ser engendrado apenas e exclusivamente pela mediação de intérpretes. A escola também não tem como lidar, sozinha, com as restrições linguísticas da criança surda. É importante contar com o envolvimento da família, no sentido de propiciar diferentes formas de linguagem e interação.

Não questionamos, neste artigo, o envolvimento da escola no que se refere às necessidades especiais das crianças surdas. Contudo, para que esse direito seja realmente efetivado, não basta garantir que a língua de sinais se faça presente na escola. O diálogo com a língua oficial, que é Português, não pode deixar de existir. Reivindicar o direito de crianças surdas serem educadas no âmbito dos parâmetros do bilinguismo, pressupondo que a LIBRAS seja a língua “mãe” de todos os surdos, e utilizando-se do argumento do “colonialismo” linguístico, está relacionado a uma necessidade de fazer da língua um território e de se cultivar um sentimento de pertença, para uma “comunidade imaginada”, que compense o sentimento de exclusão. Não se trata, contudo, de uma “hegemonia” linguística perversa que “coloniza” o surdo nas escolas brasileiras, conforme argumenta Stumpf (2009, p. 437), nem de privilegiar “escandalosamente” a língua oral, como é identificado pela autora em propostas de educação

bilíngue que ela analisou, mas de uma constituição na qual o surdo deve se inserir, ou ser um eterno pária na sociedade. Vejamos a argumentação da referida autora:

O que aconteceu foi que a Língua de Sinais passou a ser encarada como um recurso legítimo para o acesso à língua mais importante, o Português, que na atuação da quase totalidade dos professores ouvintes, é o Português Sinalizado. A contratação de instrutores ou professores surdos não modificou estruturalmente os currículos, apenas acrescentou algumas aulas de Libras. A Língua Portuguesa continua hegemônica, e o surdo, um colonizado dentro da grande maioria das escolas brasileiras. Como exemplo, analiso uma proposta, que pretende ser de referência, em Educação Bilíngue. Na leitura da proposta percebemos que ela não é uma proposta de Educação Bilíngue, uma vez que privilegia escandalosamente a língua oral e delega para a Língua de Sinais apenas o papel de facilitadora da comunicação. (STUMPF, 2009, p. 437, 438).

O constante emprego do termo “colonialismo” não se presta para uma suposta denúncia da dimensão política da língua, posto que o surdo precisa ser incluído e, não, aliado do sistema educacional o qual não irá mudar sua condução, com base na “hegemonia da Língua Portuguesa”; muito menos para resolver o problema de acesso aos conteúdos curriculares, cuja produção e veiculação continuarão a ser prioritariamente em língua vernácula. Ademais, conforme podemos ler em Derrida (2001, p.55):

Qualquer cultura é originariamente colonial. Não tenhamos apenas a etimologia em conta para lembrar. Toda a cultura se institui pela imposição unilateral de alguma “política” da língua. A magistralidade começa, como se sabe, pelo poder de nomear, de impor e de legitimar as designações.

Em sua abordagem, Derrida (2001) nos conduz à reflexão de que nunca há apropriação ou reapropriação absolutas, posto que não existe propriedade natural da língua. O autor defende o argumento do monolíngüismo do outro, dizendo que “[...] qualquer pessoa deverá poder declarar sobre juramento: eu não tenho senão uma língua e ela não é minha, a minha “própria” língua é-me uma língua inassimilável. A minha língua, a única que me ouço falar e me ouço a falar, é a língua do outro.” (DERRIDA, 2001, p.39). Assim, a comunicação por gestos também pode ser considerada a partir da lógica derridiana do monolíngüismo do outro.

Outro ponto importante e pouco discutido, ao se abordar a educação bilíngue, é a questão dos recursos humanos. Primeiramente, a escola tem lançado mão da presença de pessoas da comunidade surda para instruir os surdos na língua dos sinais. Além da condição de surdez e de ser “falante” da língua de sinais, critérios pedagógicos também precisariam ser considerados,

já que a LIBRAS passa a ganhar status de componente curricular para esses alunos surdos. É na área pedagógica que a mediação e a intervenção de ouvintes se faz necessária para que a comunicação por meio dos sinais saia da condição de uma língua “própria do surdo” e que, portanto, um ouvinte não a compreenderia de maneira satisfatória.

Em segundo lugar, temos que considerar que a mediação faz parte da demanda inclusiva. A presença de professores ouvintes que dominem a língua de sinais deveria ser considerada imprescindível para podermos, minimamente, falar em inclusão, posto que a mediação realizada por intérpretes é bastante falha pelo fato de eles não dominarem os conteúdos que interpretam e também pelo fato de o vocabulário específico de cada área ser bastante incipiente, no que se refere à comunicação gestual. No caso dos intérpretes, os requisitos deveriam ir além do domínio da LIBRAS e do convívio com a comunidade surda. A questão do profissionalismo, na área da surdez, é de importância fundamental. O desafio é formar especialistas para atuarem especificamente no ensino, cuja demanda vai além do conhecimento técnico da comunicação por meio dos sinais. Notamos que o modelo inclusivo, adotado como paradigma na educação, encontra-se comprometido, no que diz respeito à educação de crianças surdas em todos os sentidos. Outra questão que merece ser investigada é a seguinte: Por que escolas tidas como modelos na área da educação especial não conseguem difundir a sua prática? O fato é que o modelo inclusivista não atende sequer àqueles que, digamos, “falam a mesma língua”. Assim, sem mudanças drásticas que implicariam um processo de professores com dedicação exclusiva, inclusão de conteúdos adaptados e material didático específico, poucas mudanças podemos aguardar para os objetivos educacionais pretendidos.

A partir desse contexto, ponderamos ser preciso nos pautarmos pela crítica, mas no âmbito de uma lógica que considere a surdez um fenômeno social que clama pela acessibilidade dentro do mundo globalizado e, não, como uma demanda cultural específica que acirre mais ainda as dicotomias já existentes, sem promover deslocamentos significativos para os próprios surdos.

Sob a perspectiva de uma concepção multicultural, todos precisam aprender a lidar com as diferenças. Uma parcela significativa de surdos que se identifica com a língua de sinais reivindica uma escola bilíngue. Por que obrigá-los a se sujeitarem a uma formação escolar à qual não têm acesso de forma satisfatória? O melhor não seria que eles fossem instruídos por quem domine as duas formas de linguagem? Precisamos de pesquisas que apontem soluções para a efetiva alfabetização dos surdos em Língua Portuguesa. Conceber, porém, as línguas de

sinais dentro de uma redoma cultural dos “estudos surdos”, que vêem o surdo como colonizado pelo “ouvintismo”, e a ênfase na Língua Portuguesa como uma imposição opressora não condiz, no nosso entendimento, com o perfil de profissionais necessários para possibilitar a inserção do surdo no mundo letrado.

O hibridismo linguístico deveria ser desejável e não algo a ser evitado. Para Bhabha (2005, p. 65), nenhuma cultura pode ser considerada unitária em si mesma, nem dualista na relação do Eu com o Outro. É, nesse sentido, que o autor relaciona a noção de hibridismo da cultura com um “espaço-cisão” da enunciação, capaz de abrir caminho à conceituação de uma cultura internacional, baseada na inscrição e na articulação do hibridismo com a cultura.

Para esse fim deveríamos lembrar que é o “inter” – o fio cortante da tradução e da negociação, o entre-lugar – que carrega o fardo do significado da cultura. Ele permite que se comecem a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionalistas, do “povo”. E, ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos. (BHABHA, 2005, p. 69).

Não podemos dizer que a surdez por si só criaria condições para tratarmos os surdos como autoridades linguísticas de “falantes nativos”. Lembramos aqui as palavras de Hall (2005) sobre o equívoco de se conceber as identidades como algo fixo, dado a partir do nascimento ou a partir de uma condição, e não como algo construído ao longo do tempo, formado e modificado pelo diálogo com os mundos culturais que nos são exteriores:

[...] a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. (HALL, 2005, p. 11).

Os dialetos dos mais divergentes grupos linguísticos estão presentes na escola. E a responsabilidade da escola consiste em dar continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança no universo dos saberes socioculturais, dentre os quais se destaca a norma padrão da língua escrita. Para tanto, pressupõe-se que a criança tenha, minimamente, condições de se expressar em uma língua. Caso contrário, como equacionar a especificidade da escola com o desenvolvimento da competência linguística ausente, no caso de surdos que não possuem língua de sinais nem são oralizados? Partir do pressuposto de que a escola tem responsabilidade social com relação à aquisição linguística do aluno surdo traz problemas éticos para o paradigma

inclusivo. Estes são problemas que precisam ser ajustados, pois nem a escola regular nem a comunidade surda organizada poderiam interferir diretamente na prerrogativa da família de expor ou não a criança surda, filha de pais ouvintes, à língua de sinais, ou de impedir o seu acesso à oralidade. Essa é uma questão complicada e delicada, pois o que está em jogo não é simplesmente uma questão de ordem linguística. O problema envolve também valores e princípios que os pais desejam passar para filhos, porque não diz respeito a uma obrigação que possa ser outorgada para a escola. Trata-se de uma incumbência inalienável da família. Não adquirimos uma língua isoladamente, à parte das ideologias (BAKHTIN, 2006). O fato de falarmos a mesma língua não implica que tenhamos os mesmos valores morais, culturais, afetivos e ideológicos. A comunicação gestual, por uma questão de acessibilidade, deve estar associada não apenas à escola, mas a todas as instituições públicas, a partir de demandas específicas que envolvam surdos sinalizadores.

O grande problema do fracasso escolar, em última análise, reside também no fato de a escola ter, ultimamente, tornado-se uma espécie de creche para os mais diversos problemas sociais, deixando em segundo plano a sua identidade específica de desenvolvimento intelectual. Precisamos ter claro, ainda, que a LIBRAS surgiu e se espalhou a despeito de metodologias como o oralismo, o bimodalismo e o bilingüismo na educação dos surdos (que de certa forma ainda coexistem, segundo alguns autores).

Pelo paradigma da inclusão, a questão da surdez passou a ser vista apenas pelo critério da língua de sinais, que se tornou ícone da acessibilidade para crianças surdas. E a escola foi responsabilizada também pela aquisição da modalidade gesto-visual na figura do instrutor de língua de sinais, um adulto necessariamente surdo encarregado de “expor” a criança surda à comunicação gestual. Contudo, os conhecimentos nas escolas são transmitidos pela língua oral e registrados pela escrita alfabética de base oral, cujo domínio é o fundamento da educação escolar. É papel da escola promover o acesso ao conhecimento nas diversas áreas do conhecimento, contudo a veiculação e o registro destes conhecimentos dificilmente serão amplamente difundidos pela LIBRAS.

Enfim, não acreditamos que se possa falar de inclusão, se a alfabetização em Língua Portuguesa não for alcançada. Problematizamos essa questão porque, a partir de nossa experiência na educação de surdos (nos moldes inclusivistas), era considerado “normal” o aluno surdo chegar ao ensino fundamental para aulas de Língua Portuguesa sem perspectivas de sair da condição de “copista” (analfabeto funcional).

Vemos hoje que ainda é insipiente e pouco promissora a expectativa de que um código escrito aplicado às línguas de sinais (*SignWriting*⁸) “pegue” entre os “falantes” das línguas de sinais. Seria como “inventar a roda” para alfabetizar os surdos em “sua própria língua”. Este recurso poderia também ser usado na alfabetização de um código alfabético de escrita? Há uma contradição marcante no paradigma inclusivista que consiste em apregoar o atendimento a todas as idiossincrasias humanas a partir de um modelo homogeneizante, empregado no ensino regular, e propor uma educação que demanda altos custos sem alterar, drasticamente, a dotação orçamentária. Em nossa pesquisa sobre as “Identidades Surdas no entremeio de duas línguas” (MARTINS, 2004), apontamos que o acesso à LIBRAS, de acordo com suas especificidades e no âmbito das possibilidades, impossibilidades e limitações apresentadas, deveria ser propiciado na escola como uma interface para a língua oral, mesmo que não se possa oferecer garantias em relação à alfabetização e ao letramento. De acordo com nossa pesquisa, o que precisa ser garantido é o amplo acesso a duas línguas de acordo com suas especificidades e dentro das possibilidades, impossibilidades e limitações apresentadas. Acreditamos que o mais importante seja a condição de se abrir espaço para interações e identificações, pois é, nesse espaço intralinguístico, assim caracterizado, que os alunos surdos se constituem. (MARTINS, 2004, p. 55)

5. Considerações finais

Ao fazermos as nossas considerações finais, retomamos a epígrafe deste artigo. A problematização discutida, longe de ser um texto inocente e neutro, assume um discurso de questionamento em relação à quase unanimidade de se transformar a deficiência auditiva em uma questão cultural. Nesta análise, identificamos esses dizeres como uma postura essencialista de reinvenção da surdez presente em discursivizações ideológicas nos moldes dos movimentos étnicos, religiosos ou nacionalistas que reivindicam uma cultura ou uma história comum a partir do fundamento de sua identidade, como se fosse possível uma afirmação identitária fixa (WOODWARD, 2009, p. 15).

⁸Sign Writing is a writing system, which uses visual symbols to represent the hand shapes, movements, and facial expressions of signed languages. It is an "alphabet" - a list of symbols used to write any signed language in the world. [SignWriting é um Sistema que usa símbolos para representar o formato das mãos, movimento e expressões faciais das línguas de sinais. É m “alfabeto” – uma lista de símbolos usados para escrever qualquer língua sinalizada do mundo. Tradução nossa.] Disponível em <http://www.signwriting.org/>, acesso em 30/08/2013)

Entendemos que “Analisar texto ou discurso significa analisar formações discursivas essencialmente políticas e ideológicas por natureza” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 140). Nos discursos que identificamos como reinvenção da surdez, a partir da defesa do *status* linguístico da LIBRAS e da proposta bilíngue na educação dos surdos, analisamos que a deficiência auditiva passa a ser expurgada pela sublimação da língua de sinais, de tal forma que a surdez é celebrada como instância redentora cultural dos surdos. Mas o fantasma oralista da narrativa do Congresso de Milão, ainda hoje, exerce o papel de justificativa histórica para o insucesso na educação dos surdos.

Nestas circunstâncias, problematizamos o discurso da responsabilidade da escola perante a surdez pelo discurso da diferença. Especificamente no que diz respeito à aquisição da LIBRAS, posicionamo-nos contra a naturalização da surdez a partir de uma equação simples usada para resolver os problemas educacionais advindos da deficiência auditiva em seus diversos aspectos, sobretudo no que diz respeito às implicações de ordem linguística que a comunicação gestual não consegue abarcar por dois motivos. Primeiramente, por não ser algo da ordem do desejável, do almejado socialmente, a expansão da surdez em termos populacionais. Em segundo lugar, vinculado ao primeiro motivo, não vislumbramos a probabilidade de que, a médio ou curto prazo, pudéssemos contar com um código escrito, semelhante àqueles utilizados para as línguas orais, que pudesse ser usado na alfabetização dos surdos e que pudesse, por exemplo, ser disponibilizado como uma ferramenta de tradução, por exemplo.

Em nossa discussão, levantamos a questão de que a perspectiva inclusivista adotada formalmente por nossas escolas não tem conseguido manter uma coerência mínima entre seus pressupostos e as ações implementadas para conduzir o problema da educação da criança surda. O paradigma da inclusão precisaria ir além da postura positivista do “acolhimento” e da “tolerância” que maquia a incapacidade de a escola incluir, portanto alfabetizar e letrar, a maioria dos alunos surdos. Nesta discussão, questionamos o porquê de muitas escolas tomadas como modelos na área da educação especial não conseguirem difundir a sua solução metodológica.

Em nosso entender, sem a contratação de professores em regime de dedicação exclusiva, pouco adiantaria falarmos de inclusão, levando-se em consideração que, para que os alunos possam ser beneficiados por este paradigma, é preciso que, antes, todos os professores também sejam incluídos neste projeto, e não apenas um pequeno grupo de atendimento educacional

especializado que trabalha no contra turno. Isto significa dar a todos os professores condições para assumirem seus compromissos curriculares e intelectuais a partir do estudo e da pesquisa de novas metodologias, no que diz respeito às diferentes necessidades de seus alunos, tornando-os, inclusive, de acordo com a demanda, fluentes em língua de sinais.

Entendemos que o problema linguístico dos surdos é minimizado pela mediação promovida pela comunicação gestual, uma opção de acessibilidade que, assim como a leitura labial, tem suas peculiaridades e dificuldades. Não podemos, por exemplo, esquecer-nos da necessidade de a LIBRAS dialogar com o Português, deixando de ser um simples objeto de curiosidade na paisagem inclusivista. Outro problema que tem passado despercebido: qual a ferramenta oferecida para que os alunos surdos possam registrar as aulas em língua de sinais? O caderno?

Nesse cenário, acreditamos que a escola não poderia se responsabilizar sozinha pela aquisição de uma forma de linguagem para a criança surda e que seria preciso envolver a família, no sentido de propiciar a exposição à comunicação gestual e não esperar que as escolas se encarreguem de tal direcionamento. Problematicamos que aclamar o direito de os surdos serem educados, a partir dos parâmetros do gestualismo, precisa ser repensado, a partir das especificidades da língua de sinais, mas que não implica a segregação nem a assunção cultural dos surdos. A reivindicação de uma escola “bilíngue” faz sentido se compreendida com base em um programa de acessibilidade maior e, não, como um viés de distinção cultural.

A partir de nossas colocações, levantamos a seguinte discussão: ultimamente, a escola tem assumido responsabilidades que vão além do trabalho com os saberes associados a uma produção escrita de caráter erudito. O compromisso linguístico da escola, contudo, mesmo em se tratando de alunos surdos, está vinculado, principal e prioritariamente, com a Língua Portuguesa. O que queremos enfatizar é que não caberia a ela, por excelência, a promoção e a preocupação com a identidade linguística de crianças surdas. Nesse sentido, ponderamos que a língua de sinais deva ser tratada pelo viés da acessibilidade no contexto da globalização e do multiculturalismo, mas, não, forjando a dicotomia do colonialismo dos ouvintes em relação aos surdos, sem promover deslocamentos significativos para os próprios surdos.

Por fim, defendemos a necessidade de pesquisas que apontem para soluções efetivas no processo de alfabetização dos surdos *em Língua Portuguesa*. As línguas de sinais não podem ser concebidas dentro de uma redoma cultural. Os estudos devem escutar, falar, escrever e, principalmente, sinalizar novos horizontes que integrem, em vez de dividir e dicotomizar.

Referências bibliográficas

ANDRESON, B. **Comunidades Imaginadas**: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

BAKHTIN, M.M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, São Paulo: Hucitec, 2006.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002, Seção 1, n. 79, p. 23. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm>. Acesso em: 20/10/ 2013.

BRASIL. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005, Seção 1, n. 246, p.28-30. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 30/10/ 2013.

CHOMSKY, N. **Knowledge of Language**: its nature, origin and use. New York: Praeger, 1986.

DERRIDA, J. **O monolinguismo do outro ou a prótese de origem**. trad. Fernanda Benardo. Porto: Campo das Letras, 2001.

FELIPE, T. A.. Introdução à gramática da LIBRAS. in: BRASIL, Secretaria de Educação Especial, **Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: SEESP, 1998, V.III. Série Atualidades Pedagógicas, n.4, pp. 19 – 61.

FERREIRA BRITO, L. Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. in: BRASIL, Secretaria de Educação Especial, **Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: SEESP, 1998, V.III. Série Atualidades Pedagógicas, n.4, pp. 19 – 61.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus,1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomas Tadeu da Silva, 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LACERDA, C. B.F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cad. CEDES, Campinas, v.19, n. 46, Sept.1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007#home>. Acessado em 04 Aug. 2013. <http://ref.scielo.org/cd5c3b>.

MACHADO, P. C. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. in: QUADROS, R. M. de. (org.) **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 38-74.

MARTINS, A. L. B. **Identidades surdas no processo de identificação linguística: o entremeio de duas línguas**. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

QUADROS, R. M. de. (org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

QUADROS, R. M. de; PERLIN, Gladis (orgs.). **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

QUADROS, R. M. de (org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

QUADROS, R. M. de; STUMPF, Marianne Rossi (orgs.). **Estudos surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

PERLIN, G. Ouvinte: o outro do ser surdo. In: QUADROS, R. M. de. (Org.) **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p.165-184.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SILVA, V. **Educação de surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880**. in: QUADROS, R. M. de. (org.) **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 14-37.

SILVA, V. As representações em ser surdo no contexto da educação bilíngue. In: QUADROS, R. M. de (org.). **Estudos Surdos III**, Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2008.p. 80-97

SKLIAR, C. (org.). **Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Meditação, 1998.

STUMPF, Marianne Rosi. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade e brasileira. In QUADROS, R. M. de. (org.). **Estudos surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009. p. 425-450

STURLEY, Nick. **The Milan 1880 website**. Disponível e: <<http://milan1880.com/index.html>> Acesso em 26/07/2013.

STURLEY, N. **Milan 1880**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <batistamartins@gmail.com> em 27jul. 2013.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Artigo recebido em: 02.12.2014

Artigo aprovado em: 27.03.2015

Do conceito de signo ao princípio do valor linguístico: ensaio sobre a dimensão do significado na teoria saussuriana da linguagem

From the concept of sign to the value principle: an essay on the role of meaning in Saussurian theory of language

Aline Nardes dos Santos*

Rove Luiza de Oliveira Chishman**

RESUMO: A dimensão do significado, no Curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure (1916), pode ser delineada por meio da exploração de dois aspectos abordados ao longo da obra: o primeiro está ligado à noção de signo linguístico; o segundo refere-se ao conceito de valor, o qual possui uma dimensão semântica. Este ensaio visa a discutir e inter-relacionar ambos os pontos, verificando as implicações trazidas por essa visão sistemática que consolidou a linguística como ciência.

ABSTRACT: The dimension of meaning, in the Course in General Linguistics by Ferdinand de Saussure (1916), can be defined through two aspects explored on the book: the first one regards the notion of linguistic sign; the second one refers to the concept of value, which has a semantic dimension. This work aims at discussing and interrelating both points, as well as verifying the implications brought by this systematic vision that consolidated linguistics as a science.

PALAVRAS-CHAVE: Saussure. Signo linguístico. Valor linguístico. Significado.

KEYWORDS: Saussure. Linguistic sign. Value. Meaning.

1. Apresentação

A dimensão do significado, no âmbito do Curso de Linguística Geral (CLG), expressa-se através de dois aspectos principais: o primeiro está ligado à noção de signo linguístico, que é composto de duas partes psíquicas - o significante e o significado; o segundo refere-se ao conceito de valor, o qual, no contexto do recorte teórico proposto por Ferdinand de Saussure, possui uma dimensão semântica. Este ensaio visa a discutir ambos os pontos (que, conforme mostraremos ao longo do texto, estão diretamente relacionados), através de uma revisão teórica que tem como ponto de partida o CLG. Ressaltamos que, embora tenhamos ciência de estudos ligados à revisão dos princípios dispostos no Curso de Linguística Geral – devido à problemática em torno da autoria da obra e ao surgimento de manuscritos deixados pelo estudioso genebrino –, concentrar-nos-emos nas ideias dispostas no CLG, visto que não se pode

* Graduada em Letras Português/Inglês e mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Bolsista CAPES/CNJ.

** Doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Bolsista de Produtividade em Pesquisa no CNPq.

negar a importância que a obra ainda possui no que concerne ao entendimento das concepções assumidas pela linguística moderna ao longo de seu percurso epistemológico.

Assim, o presente trabalho organiza-se da seguinte maneira: na primeira parte, abordaremos os princípios ligados ao signo linguístico, tendo como foco a sua conceituação e seu desdobramento em significante e significado; na segunda seção, trataremos da noção de valor proposta por Saussure, mais especificamente da forma como esse conceito implica um valor semântico.

2. O conceito de signo linguístico: o significado como contraparte do significante

É indiscutível o impacto do pensamento de Saussure para os estudos linguísticos: estabelecendo uma ruptura com o comparatismo então vigente, o estudioso propôs um recorte teórico que consolidou a linguística como ciência, propondo, nas palavras de Paveau (2006, p. 65), “uma abordagem não histórica, descritiva e sistemática” da linguagem. Basílio (2010) coloca Saussure como um filósofo da linguagem, preocupado em definir a natureza e os limites do conhecimento linguístico. Para a autora, a teoria saussuriana baseia-se num saber negativo ou não positivo, pressupondo que o ponto de vista é que cria o objeto, ou seja, parte-se da ideia de que o objeto não é algo pré-determinado¹. Dessa forma, a natureza negativa ou não empírica da reflexão de Saussure subjaz a um de seus princípios mais importantes: o de que a língua é um sistema isolado de signos.

Ao realizar esse recorte quanto ao conceito de língua, Saussure estabelece-a como sendo homogênea, em contraposição à linguagem, cuja complexidade, na visão do teórico, faz com que não seja pertinente tomá-la como seu objeto de estudo. Já a língua, para o professor, é passível de delimitação e implica validação social, ou seja, é um sistema que compreende aquilo que é comum a todos os falantes de determinada comunidade; a partir disso, entende-se o motivo pelo qual Saussure considera a língua como uma instituição social (SAUSSURE, 2006). Contudo, esse sistema não leva em conta a maneira como os falantes se utilizam da língua, estabelecendo-se uma separação entre *langue* (língua) e *parole* (fala), pelo fato de esta última ser vista como uma parte acessória e “mais ou menos acidental”. (SAUSSURE, 2006, p. 22). Dessa forma, a língua é concebida como o lado estrutural da linguagem, sendo assim isolável. Além disso, vale frisar que tal sistema linguístico é considerado autônomo, ou seja,

¹ O saber positivo, consoante a autora, é o saber essencialmente empírico, “que envolve a manipulação do objeto, e a formulação matematizada de leis que permitem observar este objeto”. (BASÍLIO, 2010, p. 2).

independente do uso individual, já que, para o teórico genebrino, língua é aquilo que o falante utiliza de forma passiva, sem que reflita ou intervenha sobre tal estrutura.

Esse sistema linguístico cuidadosamente delimitado possui como constituintes os signos, caracterizados como estruturas mentais, visto que a língua, enquanto sistema homogêneo, é a parte psíquica da linguagem², consistindo em um

[...] tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo. (SAUSSURE, 2006, p. 21).

Apesar de psíquico, o signo não é caracterizado por Saussure como abstrato porque, consoante o CLG, é algo tangível e, por isso, registrável por meio da escrita (SAUSSURE, 2006). O estudioso parte dessa constatação para reforçar a sua opção por isolar a língua da fala, cujos pormenores ligados a processos como o de fonação – por exemplo, os movimentos musculares que permitem a articulação de sons – não eram até então registráveis. Em suma, o signo é psíquico, porque armazenado na mente; e não abstrato, porque socialmente partilhado e passível de registro. A essas considerações, acrescentamos a explicação de Joseph (2006, p. 59) quando aborda a complexidade de se compreender o signo como algo não abstrato. A partir de uma passagem do segundo Curso, ele sugere que esse caráter concreto diz respeito ao fato de que os falantes possuem acesso mental aos signos, tendo Saussure o objetivo de contrapor essa “materialidade” com a abstração relacionada à sua subdivisão – o significante e o significado é que seriam abstratos.

Ironicamente, uma das partes do CLG que explica mais detalhadamente o funcionamento do signo, conceito-chave da *langue*, é uma seção dedicada a considerações sobre a *parole*, na qual o circuito de fala é explorado. Nesse subcapítulo, o teórico afirma que o fenômeno da fala tem um ponto de partida situado no cérebro, onde os conceitos ou “fatos de consciência” estão ligados a imagens acústicas. Quando um conceito suscita uma imagem acústica, o cérebro do falante envia, ao sistema de fonação, um “impulso correlativo da imagem”, para que o som seja propagado até o ouvinte, o qual, ao ouvir essa expressão sonora

² A fala (*parole*) é vista como o seu “lado executivo” (SAUSSURE, 2006, p. 21).

evocadora da imagem, associa-a ao conceito correspondente, dando continuidade a esse processo. Assim é representado o circuito:

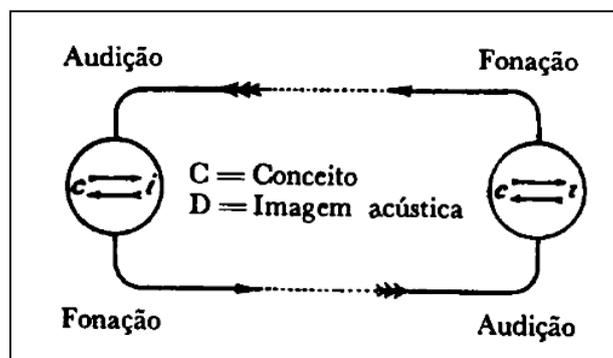


Figura 1: representação das fases do circuito da fala
Fonte: (SAUSSURE, 2006, p. 20)

O estudioso se utiliza da sistematização desse circuito para dele diferenciar as “partes físicas (ondas sonoras) das fisiológicas (fonação e audição) das psíquicas (imagens verbais e conceitos)” (SAUSSURE, 2006, p. 20), situando o papel do signo em relação aos eventos que desencadeiam a fala. Desse modo, além de psíquico, o signo é caracterizado como uma parte interior do circuito, em contraposição ao som, que é exterior; e passivo, sendo ativo aquilo que parte da associação mental e se materializa para chegar ao ouvido de outrem. Ou seja, a recepção ou compreensão é considerada passiva – o que corrobora a homogeneidade da língua na teoria saussuriana, dado que os signos seriam comuns a toda a comunidade. Portanto, temos em Saussure um foco na recepção e na parte psíquica da língua, por isso o estabelecimento de um estudo do signo³, visto que “Pelo funcionamento das partes receptiva e coordenativa, nos indivíduos falantes, é que se formam as marcas que chegam a ser sensivelmente as mesmas em todos”. (SAUSSURE, 2006, p. 21).

Nesse contexto psíquico do funcionamento da língua, temos que o signo é constituído de duas unidades também psíquicas: a imagem acústica e o conceito, os quais são posteriormente substituídos, respectivamente, pelos termos significante e significado, pelo fato de esses termos indicarem “a oposição que os separa, quer entre si, quer do total de que fazem parte.” (SAUSSURE, 2006, p. 81). Nas próximas seções, trataremos dessas duas faces que constituem o signo linguístico.

³ A linguística, vista como subárea da semiologia, teria o papel de investigar a estrutura e o funcionamento dos signos “no seio da vida social”. (SAUSSURE, 2006, p. 24).

2.1 O significante

O significante é explicado por Saussure como sendo uma imagem acústica que “pode traduzir-se numa imagem visual constante. [...] cada imagem acústica não passa [...] da soma dum número limitado de elementos ou fonemas, suscetíveis, por sua vez, de serem evocados por um número correspondente de signos na escrita.” (SAUSSURE, 2006, p. 23). A partir disso, o teórico define a língua como “o depósito das imagens acústicas, e a escrita a forma tangível dessas imagens”. (SAUSSURE, 2006, p. 23). O significante é também estabelecido como

[...] a impressão (*empreinte*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la ‘material’, é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato. (SAUSSURE, 2006, p. 80).

Esse conceito de significante fica mais claro quando o estudioso genebrino atribui, à fonologia, o papel de estudar os contrastes entre as imagens acústicas e não entre os sons propriamente ditos, comparando o campo da fonética e da fonologia à produção de imagens em um tapete: a primeira dá conta do processo de obtenção das cores, ou seja, envolve aquilo que é externo ao tapete onde o desenho será feito (isto é, externo ao sistema); já a segunda ocupa-se da oposição entre os fios, que dará origem ao desenho propriamente dito. É por isso que esse postulado de Saussure tem significativo impacto para os estudos de fonologia, diferenciada da fonética por ser um “[...] sistema baseado na oposição psíquica das impressões acústicas” (PAVEAU, 2006, p. 70), dado que isso explica a natureza dos fonemas em relação aos fones: se dois fones, ocupando a mesma posição em uma cadeia de sons, expressam a mesma imagem acústica, não são opostos e, portanto, constituem mesmo fonema⁴. Assim, o significante possui destaque na abordagem saussuriana; nas palavras de Culler (1979, p. 24):

Ao estudar a língua como sistema de signos, está-se tentando identificar-lhe os traços essenciais: aqueles *elementos decisivos para a função significante da língua* ou, em outras palavras, os elementos que são funcionais dentro do sistema em que criam signos distinguindo-os uns dos outros. (CULLER, 1979, p. 24, grifo nosso).

⁴ Por exemplo, no português brasileiro, o /-r/ retroflexo e o /-r/ aspirado podem ocupar a mesma posição que a vibrante simples /r/, sem resultar em diferenças na expressão de palavras como *corte*.

Para ilustrar o caráter psíquico das imagens acústicas, Saussure (2006, p. 80) observa que não é necessário materializarmos essa impressão para fazermos uso da língua, já que é possível recitar um poema apenas mentalmente. Destarte, o significante é concebido como uma “imagem interior no discurso” (SAUSSURE, 2006, p. 80), sendo a fala, para o teórico, apenas uma forma de torná-la compreensível a outros indivíduos.

Outro aspecto importante relacionado ao significante é o seu caráter linear. Saussure (2006, p. 84, grifo do autor) explica-nos que essa face do signo, “[...] sendo de natureza auditiva, desenvolve-se no tempo, unicamente, e tem as características que toma do tempo: a) *representa uma extensão*, e b) *essa extensão é mensurável numa só dimensão: é uma linha*.” Em relação a esse postulado, consideramos que o adjetivo “auditiva” acaba tornando o trecho um tanto aberto a diferentes interpretações, pelo fato de que, até então, tínhamos tanto o significante quanto o significado como sendo de ordem puramente psíquica⁵. Assim, essa seção do CLG permite que o leitor entenda por significante a realização sonora da imagem acústica e, portanto, como algo físico e não psíquico; até porque, conforme suprarreferido na seção sobre o circuito da fala, as cadeias sonoras constituem as propriedades físicas do esquema de Saussure.

Observado esse ponto, entendemos que o teórico tenha objetivado fazer uma contraposição entre os significantes da língua e os significantes visuais, como as luzes de sinais marítimos, visto que afirma que estes últimos envolvem complicações em virtude de suas múltiplas dimensões, sendo que os significantes acústicos “dispõem apenas da linha do tempo; seus elementos se apresentam um após o outro; formam uma cadeia. Esse caráter aparece imediatamente quando os representamos pela escrita e substituímos a sucessão do tempo pela linha espacial dos signos gráficos.” (SAUSSURE, 2006, p. 84).

Em suma, o significante é tido como a contraparte do signo que corresponde a uma imagem acústica em um contexto mental, sendo sonoramente realizável e também registrável através da escrita. No âmbito das delimitações epistemológicas propostas por Saussure, o conceito do significante é essencial aos estudos linguísticos, fato esse que reflete nos princípios basilares de áreas como a fonologia.

⁵ O mesmo ocorre se refletirmos sobre a pertinência da expressão “imagem acústica”, sendo que esta se refere a um contexto psíquico.

2.2 O significado

A segunda face do signo aparece, no CLG, primeiramente como conceito, quando ainda se opta pelo termo “imagem acústica” em vez de “significante”. Conforme abordamos anteriormente, esse conceito também é chamado de “fato de consciência”, sendo responsável por suscitar, no cérebro, uma imagem acústica (SAUSSURE, 2006, p. 19). É a partir dessa associação psíquica que o processo fisiológico da fonação e a etapa física da propagação sonora acontecem.

Ainda retomando as considerações feitas na seção anterior, o significado é considerado a parte do signo que é geralmente mais abstrata – daí o motivo pelo qual Saussure caracteriza o significante como “material”. Desse modo, podemos compreender que a preponderância do significante na teorização saussuriana também se justifica pelo fato de que o estudioso genebrino apresenta a imagem acústica como a face mais sistematizável e descritível do signo.

No capítulo sobre a natureza do signo linguístico, Saussure traz uma explicação a partir do exemplo de “árvore”. Refutando a questão de que a língua não é uma nomenclatura, uma lista de termos que correspondem a coisas no mundo real, o estudioso começa por indicar que *arbor* possui tanto natureza vocal quanto psíquica. Assim, a concepção de *arbor* desdobra-se no sentido de que se vincula à imagem acústica, formando o respectivo signo. Saussure (2006, p. 81) pontua que o termo signo seria correntemente associado à imagem acústica, ignorando-se a contraparte do significado: “Esquece-se que se chamamos a *arbor* signo, é somente porque exprime o conceito ‘árvore’, de tal maneira que a ideia da parte sensorial implica a do total.”

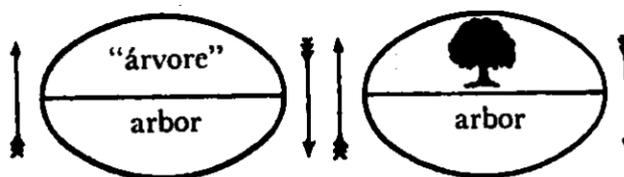


Figura 2: representação do signo *arbor*
Fonte: (SAUSSURE, 2006, p. 81)

Na esquematização disposta pelo CLG, o significado é indicado por meio da representação visual de uma árvore, dando a entender que está em jogo a capacidade do indivíduo em exprimir mentalmente alguma imagem. Entretanto, o que depreendemos do

estudo do texto é que o significado está ligado a uma noção de ideia que se atrela ao significante, tudo isso em âmbito psíquico, sem que se considere a referência desse signo no mundo.

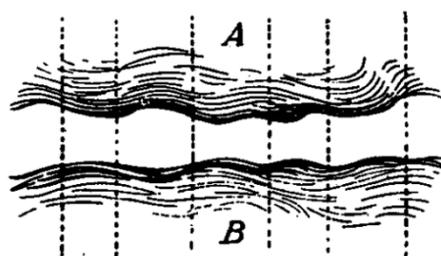
É interessante observar que o significado aparecerá, no capítulo sobre o princípio do valor linguístico, como *significação*:

Tomemos, inicialmente, a significação tal como se costuma representá-la e tal como nós a representamos [...] Ela não é [...] mais que a contraparte da imagem auditiva. Tudo se passa entre a imagem auditiva e o conceito, nos limites da palavra considerada como um domínio fechado existente por si próprio. (SAUSSURE, 2006, p. 133).

Nesse ponto, surge no CLG a necessidade de se diferenciar o significado, contraparte do significante, do valor que um signo possui diante da presença de outros. Para compreendermos melhor essa questão, passemos à segunda parte do presente ensaio, que abordará o princípio do valor linguístico.

3. O valor linguístico

A teoria do valor pode ser considerada como um dos postulados mais refinados de que dispõe o CLG. Conforme pontua Nóbrega (2012), é o valor que concentra as características do sistema linguístico, que até então eram atribuídas à língua enquanto sistema de signos. No capítulo sobre a teoria do valor, Saussure começa por explicar a relação que ocorre no interior do signo por meio da ilustração das massas amorfas. Para o mestre, “Podemos, então, representar o fato linguístico em seu conjunto, isto é, a língua, como uma série de subdivisões contíguas marcadas simultaneamente sobre o plano indefinido das ideias confusas (A) e sobre o plano não menos indeterminado dos sons (B) [...]”. (SAUSSURE, 2006, p. 130). Desse modo, a língua, para Saussure, utiliza-se dessas duas massas para se organizar como um sistema.



Fonte: (SAUSSURE, 2006, p. 81)

Figura 3: o plano indefinido das ideias (A) e dos sons (B)

A ideia de corte também se liga a outro princípio importante para compreendermos o signo e seu valor: a arbitrariedade. Consoante a explicação de Bouquet (1997, p. 235), pode-se entender o arbitrário a partir de uma subdivisão em dois níveis. O primeiro é referente ao arbitrário interno ao signo, dado que o significante é “*imotivado*, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço com a realidade.” (SAUSSURE, 2006, p. 83). O segundo nível é o arbitrário sistêmico, concernente a esse corte realizado pelo signo a partir das massas amorfas; é por isso que o professor genebrino comparará a língua a uma folha de papel, sendo pensamento e som dois lados da mesma superfície. Conforme ressalta Joseph (2006, p. 65), o Curso dispõe de ressalvas em relação à separabilidade entre significante e significado, visto que a segmentação desses dois elementos, que já são, por si só, abstratos, leva à produção de outras abstrações que não concernem ao funcionamento do sistema linguístico.

Retomando a questão da significação (significado) e sua diferença para o valor, aspecto que encerrou a seção anterior, temos a observação de Saussure quanto à complexidade de se diferenciar as duas dimensões:

Mas eis o aspecto paradoxal da questão: de um lado, o conceito nos aparece como a contraparte da imagem auditiva no interior do signo, e, de outro, este mesmo signo, isto é, a relação que une seus dois elementos, é também, e de igual modo, a contraparte dos outros signos da língua. (SAUSSURE, 2006, p. 133).

A partir disso, o professor formaliza o conceito de valor linguístico ao estabelecer que a língua é “um sistema em que todos os termos são solidários e [que] o valor de um resulta tão somente da presença simultânea de outros.” (SAUSSURE, 2006, p. 133).

Para ilustrar a relação entre valor e significação, Saussure traz-nos o exemplo de *carneiro* (no francês, *mouton*; no inglês, *sheep*). Esses termos, nos três idiomas, teriam o mesmo significado (contraparte do significante), mas valores diferentes, pelo fato de que, em inglês, existe uma palavra específica para designar carneiro enquanto porção de carne a ser consumida (*mutton*), o que não ocorre no francês e no português. Desse modo, a diferença entre esses itens só seria colocada em evidência ao ser realizado o contraste entre os signos – o valor é visto, portanto, como um modo de mostrar que as línguas, justamente por não serem nomenclaturas, não possuem correspondentes exatos em termos de valor. Da mesma forma, o enriquecimento que um termo pode trazer a outro também é explicado, no paradigma saussuriano, por meio do valor: o adjetivo *decrépito*, usado em expressões como *muro decrepito*, enriquece-se ao ser

utilizado para caracterizar um ser humano (*velho decrepito*)⁶. Estabelece-se, a partir disso, que “O significado não é primordialmente um conceito, mas sim um valor”. (GODEL, *apud* CARVALHO, 1998, p. 136). É por isso que o valor, dentro desse contexto de sistema linguístico, possui uma dimensão semântica.

Saussure ainda pontua dois aspectos importantes que se relacionam à teoria do valor e à estrutura do signo. O primeiro deles é o princípio de diferenciação, pelo fato de que “os caracteres da unidade se confundem com a própria unidade”. (SAUSSURE, 2006, p. 140). Desse modo, assim como o significante se diferencia do significado, existe sempre uma oposição no nível do signo, visto que uma unidade é aquilo que a outra não é. Já o segundo aspecto refere-se ao “fato de gramática”, ilustrado por Saussure com casos em que a diferença entre um signo e outro se reflete na estrutura gramatical; por exemplo, o morfema *s* de uma palavra em português, que pluraliza o termo. Neste trecho, a sistematização é tão fortemente expressa que o professor compara a língua a “uma álgebra que teria somente termos complexos.” (SAUSSURE, 2006, p. 141). Esses fatos de gramática, que expressariam materialmente a sistemática dos signos, reforçam a posição saussuriana quando da afirmação de que *a língua é uma forma e não uma substância*, o que permite que se entenda a formalização como a maneira mais adequada de se estudar os fenômenos da linguagem.

Até então, Saussure havia conceituado a língua como sistema de signos. Após as considerações sobre a sua mais sofisticada teoria, passamos a ter a língua como um sistema de valores. Para Cunha (2008, p. 10), tal mudança, que não é explicada no CLG, dever-se-ia ao fato de que Saussure veria a língua como um conjunto de unidades que constituem valores, os quais podem ser lidos como signos. Assim, os signos seriam vistos como puras unidades de valor, perceptíveis mediante a contraposição entre um elemento e outro, sendo esses valores, conforme observa Cardoso (2010, p. 8), analisados a partir de seu caráter essencialmente estrutural. Denota-se, portanto, a importância que a teoria do valor possui para que compreendamos as noções de língua e de signo linguístico encontradas em Saussure.

4. Considerações

É de Saussure o mérito de conferir, aos estudos linguísticos, um caráter científico, estabelecido a partir de um rígido recorte teórico que tinha como centro um sistema de signos

⁶ Exemplo adaptado do francês *décrepité* (SAUSSURE, 2006, p. 135).

– posteriormente consolidado, conforme mencionamos, como um sistema de valores assentados na oposição entre seus elementos. A partir das considerações aqui realizadas, pudemos perceber que esse caráter sistemático é minuciosamente – e, poderíamos dizer, matematicamente – delineado, de modo que conceitos como significante e significado cheguem a um considerável nível de abstração.

Na primeira seção deste ensaio, verificamos como Saussure, no CLG, explica os desdobramentos do signo linguístico em imagem acústica e conceito, ambos psiquicamente constituídos. O primeiro refere-se a uma impressão mental do som que se caracteriza por seu caráter linear, expresso em representações como a escrita; o segundo é um sentido que se liga ao significante, uma ideia mentalmente ativada que, juntamente com a imagem acústica, constitui a estrutura do signo. Abstratas, ambas as contrapartes se diferenciam; da mesma forma, um signo se opõe ao outro, aspecto que é evidenciado através da abordagem da teoria do valor.

Para compreendermos melhor essa questão, a segunda seção ocupou-se das considerações acerca do valor linguístico, que estabelece diferenciações no nível do signo. A partir de nossa revisão, verificamos que alguns signos, embora tenham os mesmos significantes, podem possuir valores diferentes ao serem contrapostos uns aos outros. Vimos também que os chamados fatos de gramática servem como justificativa para que Saussure considere, a partir da forma e não da substância, a conceituação de língua, fortalecendo a necessidade de formalização que se evidencia constantemente no CLG.

Dessa forma, concluímos que a dimensão do significado em Saussure, em prol de uma sistematização que sustenta esse paradigma linguístico, expressa-se de maneiras bastante constritas. A primeira delas (relativa à contraparte do signo) é puramente abstrata e dissociada do significante, sendo que este último é posto como o foco das análises no âmbito do sistema. Posteriormente, o significado aparece no CLG para que se estabeleça uma diferença entre esse constituinte e a noção de valor, a qual, configurando a segunda dimensão do significado, assume um papel primordial no que tange ao aspecto semântico da teoria de Saussure.

Por ser tão minuciosamente delimitado, esse valor semântico não possibilita análises fora do contexto sistemático e sincrônico que constitui a formalização saussuriana. Isolados do mundo extralinguístico, os significados produzidos só podem ser estudados a partir do material de que o próprio sistema dispõe: a dimensão semântica do valor saussuriano, produto dessa noção sistêmica, fica restrita aos limites do “tabuleiro de xadrez” da língua, em que a

manipulação das peças e a sua comparação com as demais são as únicas formas possíveis de análise dos seus constituintes.

Referências

BASÍLIO, R. Saussure: uma filosofia da linguística? **ReVEL**, vol. 8, n. 14, 2010. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/c772bf37d602e359720072f413942fb2.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

CARDOSO, M. J. d'E. Sobre a Teoria do Valor em Saussure, Marx e Lacan. **Estudos semióticos**, v. 6, n. 1, São Paulo, p. 1-9, 2010.

CARVALHO, C.de. **Para Compreender Saussure**. Petrópolis: Vozes, p. 109-146, 1998.

BOUQUET, S. **Introdução à Leitura de Saussure**. São Paulo: Cultrix, 1997.

CULLER, J. **As Idéias de Saussure**. São Paulo: Cultrix, p. 13-43, 1979.

JOSEPH, J. E. The Linguistic Sign. In: SANDERS, C. (Org.). **The Cambridge Companion to Saussure**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

NÓBREGA, M. **O ponto de vista do sistema**: possibilidade de leitura da linguística geral de Ferdinand de Saussure. João Pessoa: Marca da Fantasia, 2012.

PAVEAU, M.-A.; SARFATI, G.-E. **As Grandes Teorias da Linguística**: da Gramática Comparada à Pragmática. São Carlos: Claraluz, 2006.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

Artigo recebido em: 11.12.2014

Artigo aprovado em: 07.05.2015

Compreensão leitora: um discurso, várias vozes, um sentido

Reading comprehension: a discourse, various voices, one sense

Carina Maria Niederauer*

RESUMO: O desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora é uma preocupação constante de professores e pesquisadores ligados ao ensino e à aprendizagem da leitura, prova é que são inúmeros os estudos propostos nesse sentido. Mas, apesar disso, o que se constata em boa parte dos alunos do Ensino Básico e Superior é a permanência desta lacuna: a falta de habilidade compreensiva para ler. Como revelam os dados do PISA 2012, grande parte dos alunos avaliados não avança além da decodificação da língua escrita. Colaborar com a discussão dessa questão é o propósito deste artigo. Para isso, proponho um estudo baseado na *Teoria da Polifonia*, de Oswald Ducrot, para quem o sentido de um discurso é constituído de diferentes vozes (enunciadores/pontos de vista) que compõem seus enunciados e a relação entre eles, assim como da posição assumida pelo locutor diante de cada uma delas.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Polifonia. Descrição do sentido do discurso.

ABSTRACT: The development of reading comprehension skills represents a constant concern for teachers and researchers who work with reading teaching and learning. A piece of evidence of this is that there are uncountable studies proposed in this sense. However, what is evident in a great number of basic education and undergraduate students is the persistence of this gap: the lack of comprehension skills to read a text. As data of PISA 2012 point it, a great number of assessed students does not go beyond decoding written language. The purpose of this article is to collaborate with this discussion. For this, I suggest a study based on the *Theory of Polyphony*, by Oswald Ducrot. According to him, the sense of discourse is constituted by different voices (enunciators/points of view) which compose their statements and the relationship between them, as well as the position assumed by the speaker faced to each one of them.

KEYWORDS: Reading. Polyphony. Description of the sense of discourse.

1. Introdução

Partindo dos pressupostos teóricos que fundamentam a *Teoria da Argumentação na Língua (TAL)*, de Ducrot e Anscombre, busco neste artigo demonstrar como a *Teoria da Polifonia*¹, proposta por Ducrot, poderia promover o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora no que diz respeito à constituição do sentido dos discursos lidos.

Com base em minha experiência como docente no Ensino Superior, vejo-me diante de um quadro no qual boa parte dos alunos ingressantes, bem como alguns egressos, demonstram

* Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade, pela Universidade de Caxias do Sul, doutoranda em Letras, Associação Ampla UCS-UniRitter e professora da graduação em Letras, na mesma Universidade. E-mail: cmngran@ucs.br

¹ Integrante da TAL, como também o é a *Teoria dos Blocos Semânticos*, de Oswald Ducrot e Marion Carel.

dificuldade na compreensão dos discursos lidos, sejam eles da natureza que forem independentemente da área de formação. Como sabemos, ler demanda muito mais do que apenas decifrar o código escrito, requer que haja interação entre o leitor e o discurso, requer que o leitor não seja um sujeito passivo nem que tampouco atribua qualquer sentido ao discurso que lê.

Por acreditar que nosso papel, como professores e pesquisadores, é o de contribuir com a sociedade por meio da construção/produção de conhecimento, intento elaborar, por meio da *Teoria da Polifonia*, uma possível forma de abordar a questão da leitura, em específico da compreensão.

Ressalto que me restrinjo ao nível da compreensão em leitura, não entrando, portanto, no nível da interpretação. Faço essa ressalva, pois entendo *compreensão* como uma etapa anterior à interpretação no processo de leitura de um discurso, ou seja, mantenho-me coerente com a teoria a qual me filio, a *Teoria da Argumentação da Língua*, cujo pressuposto de base é o de a argumentação estar na língua e não fora dela.

Para que se possa compreender melhor o que digo, trago a proposta de Azevedo (2014, no prelo), quanto aos níveis de leitura. Segundo ela, o processo de leitura estaria organizado em três níveis hierarquicamente dispostos. O primeiro seria o da *decodificação*, momento em que o leitor “decifra o código escrito”. O segundo é o nível da *compreensão*, no qual se dá a “constituição, de modo analítico e sintético, do sentido das inter-relações das unidades de composição do discurso e do discurso como uma totalidade semântico-enunciativa”. Por fim, o terceiro nível, o da *interpretação*, no qual leitor estabelece “relações entre o conteúdo temático do discurso e os contextos de produção e de recepção desse discurso”.

Como se vê, a compreensão leitora, nessa perspectiva, exige que o leitor entenda o que está dito no discurso, de forma explícita e implícita, avançando depois para o nível da interpretação, quando então relaciona o conteúdo do discurso com os seus contextos extralinguísticos de produção e de recepção.

Possivelmente, essa dificuldade em ler de forma compreensiva por parte de alunos dos Ensinos Fundamental, Médio e Superior tenha uma de suas causas ligada à forma como a leitura é “trabalhada” na Educação Básica, o que tem como consequência o fato de as habilidades pressupostas pelos níveis de leitura (decodificação, compreensão e interpretação) não serem suficientemente desenvolvidas, restringindo-se, não raras vezes, ao nível da decodificação. O

resultado da avaliação realizada em 2012, pelo PISA² (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), confirma as dificuldades dos alunos com relação à leitura no Brasil. De acordo com a avaliação, o País somou 410 pontos em leitura, dois a menos do que a sua pontuação na última avaliação e 86 pontos abaixo da média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Com isso, o Brasil ficou com a 55ª posição no *ranking* de leitura, em um universo de 64 países avaliados, abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia.

Além disso, basta analisar rapidamente as atividades propostas por alguns livros didáticos para perceber que pouco ou quase nada colaboram para o desenvolvimento de tais habilidades, especificamente aquelas pressupostas pela compreensão leitora, objeto de estudo desta investigação.

O artigo *A compreensão do sentido em livros didáticos para o ensino médio*, de autoria de Linhares e Ferreira (2009), integrantes do Núcleo de Estudos do Discurso da PUCRS, é um dos tantos estudos feitos que objetiva provar a ineficácia de alguns livros didáticos para o desenvolvimento da compreensão leitora. Nesse estudo, as autoras analisam as perguntas formuladas nos livros didáticos destinados ao Ensino Médio, com base na *Teoria da Argumentação na Língua*, de Ducrot e Anscombre, e concluem que esses livros “não levam o aluno a compreender o sentido construído pela linguagem e também não fazem com que o aluno busque no texto as pistas linguísticas necessárias para chegar à compreensão” (p. 313) dos discursos lidos. Além disso, as questões não promovem o estabelecimento de relações entre o temático e o linguístico, o que provoca “a falta de reflexão sobre o texto, induzindo o aluno a uma resposta padrão” (p. 313).

Partindo desse contexto e pretendendo contribuir com os estudos sobre leitura, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da compreensão leitora, inicio por apresentar um breve panorama a respeito da questão da leitura no Brasil; a seguir, retomo alguns aspectos da *Teoria da Polifonia* apresentada nas obras *O dizer e o dito* (DUCROT, 1987) e *Polifonia y argumentación* (DUCROT, 1988). Chamo atenção para o fato de que não avanço

² O PISA busca medir o conhecimento e a habilidade em leitura, matemática e ciências de estudantes com 15 anos de idade tanto de países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como de países parceiros. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

em direção a algumas proposições mais atuais de Carel e Ducrot com relação a seus estudos sobre polifonia, pois os próprios semanticistas ainda as consideram “prematuras” e se encontram em fase de discussão e (re)formulação. Em vista disso, a investigação que originou este artigo toma por base o que propunha a Teoria em 1987 e 1988 e que, a meu ver, pode contribuir significativamente para a qualificação do desenvolvimento das habilidades pressupostas pela compreensão em leitura.

Por fim, apresento a descrição polifônica de um discurso, buscando identificar os diferentes pontos de vista atualizados nesse discurso e como a distinção dessas vozes colabora nesse processo de interação entre o leitor e o discurso no que diz respeito à constituição do sentido do discurso.

Iniciemos por pensar em como vai a leitura no Brasil.

2. A leitura no Brasil: algumas considerações

De acordo com Colomer e Camps (2002), apesar de ler ser a base de todas as atividades realizadas na escola, e a concepção de *leitura* como ato compreensivo ser praticamente unânime entre todos os professores, a maior parte das pesquisas realizadas sobre atividades de leitura revela que tais atividades não ensinam de fato a compreender os discursos³.

Por essa razão, acredito que referir unicamente os números resultantes da avaliação do PISA em 2012, o que foi feito na Introdução deste artigo, não seja suficiente para que se tenha clareza a respeito da dimensão do problema. Sendo assim, apresento, no quadro a seguir, os níveis de desempenho utilizados para a avaliação, bem como a descrição do desempenho esperado em cada nível.

³ Originalmente, as autoras chamam *texto* o que aqui refiro como *discurso*. Portanto, para ser fiel aos construtos teóricos da Semântica Argumentativa de Ducrot, preciso denominar *discurso* as entidades concretas pertencentes ao nível complexo da realização linguística, em oposição ao que o autor (1984) chama *texto*, entidade linguística abstrata de nível complexo.

Quadro 1 – Níveis de desempenho

Nível	Limite Inferior	O que os estudantes em geral podem fazer em cada nível
5	625,6	No Nível 5, os estudantes são capazes de completar itens de leitura sofisticados, tais como os relacionados com a utilização de informações difíceis de encontrar em textos com os que não estão familiarizados; mostrar uma compreensão detalhada destes textos e inferir qual informação do texto é relevante para o item; avaliar criticamente e estabelecer hipóteses, recorrer ao conhecimento especializado e incluir conceitos que podem ser contrários às expectativas.
4	552,9	No Nível 4, os estudantes são capazes de responder itens de leitura difíceis, tais como situar informações agregadas, interpretar significados a partir de sutilezas de linguagem e avaliar criticamente um texto.
3	480,2	No Nível 3, os estudantes são capazes de manipular itens de leitura de complexidade moderada, tais como situar fragmentos múltiplos de informação, vincular partes distintas de um texto e relacioná-lo com conhecimentos cotidianos familiares.
2	407,5	No Nível 2, os estudantes são capazes de responder itens básicos de leitura, tais como situar informações diretas, realizar inferências fáceis de vários tipos, determinar o que significa uma parte bem definida de um texto e empregar certo nível de conhecimentos externos para compreendê-lo.
1	334,8	No Nível 1, os estudantes são capazes apenas de responder os itens de leitura menos complexos desenvolvidos para o PISA, como situar um fragmento de informação, identificar o tema principal de um texto ou estabelecer uma conexão simples com o conhecimento cotidiano.

Fonte: PISA: Programme for International Student Assessment – Programa Internacional Avaliação de Alunos. Disponível em: <http://portal.iff.edu.br/cooperacao-internacional/PISA-programa%20Internacional%20de%20avaliacao.pdf>. Acesso em: 10 mar 2014.

Embora o PISA 2012 tenha assumido, para essa avaliação, a definição de *letramento em leitura* como a “capacidade de compreender, utilizar, refletir e envolver-se com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade” (OCDE, apud Relatório Nacional PISA, 2012, Resultados Brasileiros), os resultados dessa avaliação apontam para o fato de o ensino no Brasil não estar alinhado a esse pressuposto.

Os últimos dados de avaliação do Ensino Médio são altamente relevantes, pois alertam para possíveis problemas de aprendizagem que influenciarão diretamente na formação profissional e na inserção social dos estudantes. Portanto, lembrando que esta investigação tem o objetivo de colaborar para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora, esses

dados orientam, numa dimensão diagnóstica, para um conjunto de “carências” no plano das habilidades de tal compreensão.

Quando se fala em níveis de compreensão leitora no Brasil, é fundamental trazer a definição de *leitura* dada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), qual seja: “a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.” (BRASIL, 1998, p. 68).

Partindo dessa definição, cabe formular uma indagação: o que os estudos nessa área já realizados no País efetivamente demonstram? Para, no mínimo, esboçar uma resposta, deve-se analisar a problemática situando-a em um panorama mais amplo, o que pode ser tema de uma nova investigação. Por hora, os dados apresentados parecem-me suficientes para justificar a proposta de um estudo da polifonia como potencial colaborador no processo de desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora.

3. Ducrot e a polifonia: várias vozes, um sentido

Ducrot, nas obras *O dizer e o dito* (1987), e *Polifonia y argumentación* (1988), atualiza seus estudos anteriores presentes em *Les mots du discours* (1980) e busca mostrar de que maneira a noção de *polifonia* pode ser utilizada em linguística. Para isso, tenta demonstrar que o autor de um enunciado atualiza um variado número de personagens, nunca se manifestando diretamente; por essa ótica, o sentido de um enunciado seria produto das diferentes vozes que o compõem.

Nas conferências de Cali (1988, p. 16, tradução minha), Ducrot, ao resgatar a questão da polifonia, reforça sua contrariedade ao axioma da *unicidade do sujeito falante*, predominante na linguística, por esse motivo, propõe uma nova maneira de entender essa questão e, para isso, apresenta a “[...] *teoria polifônica da enunciação*, segundo a qual em um mesmo enunciado estão presentes vários sujeitos com diferentes *status* linguísticos”⁴.

Conforme Ducrot, para que seja possível descrever o sentido de um enunciado, é necessário que sejam respondidas algumas questões, tais como:

⁴ [...] *una teoría polifónica de la enunciación*, según la cual en un mismo enunciado hay presentes varios sujetos con status lingüísticos diferentes.

[...] o enunciado contém a função locutor?, a quem se atribui essa função?, a quem se assimila o locutor?, quais são os diferentes pontos de vista expressados, ou seja, quais são as diferentes funções de enunciador presentes no enunciado?, a quem se atribuem eventualmente essas funções?⁵ (DUCROT, 1988, p. 20, tradução minha).

No prefácio de *O dizer e o dito*, o semanticista afirma que a teoria da polifonia acrescenta à alteridade externa, “uma alteridade ‘interna’ – pois que o sentido de um enunciado descreve a enunciação como uma espécie de diálogo cristalizado, em que várias vozes se entrecrocaram” (1987, p. 09).

A concepção polifônica do sentido, conforme Ducrot, revela a maneira como o enunciado marca as diferentes vozes manifestadas em sua enunciação. A partir disso, Ducrot apresenta sua tese que postula a necessidade de se distinguir os vários sujeitos envolvidos na enunciação. Neste momento, considera dois tipos de sujeitos a serem diferenciados: os *locutores* e os *enunciadores*.

No que diz respeito ao *locutor*, esse seria o responsável pelo enunciado e é a ele que o pronome *eu* e todas as demais marcas de primeira pessoa estão vinculados. Embora o *sujeito falante* (ser empírico) e o *locutor* (ser do discurso) possam coincidir, como no caso do discurso oral, o *eu*, que indica o locutor, não necessariamente será o autor empírico de um enunciado.

Ao analisar a ideia de *sujeito falante*, Ducrot (1988) busca demonstrar que esse conceito remete a diferentes funções, tais como a de *sujeito empírico*, de *locutor* e de *enunciador*.

De acordo com ele, o *sujeito empírico* (SE) seria o produtor do enunciado, contudo, afirma ser difícil determinar com exatidão quem de fato poderia ser o autor, tendo em vista que seria necessário voltar-se às condições externas de produção, o que, a seu ver, foge do interesse do linguista semanticista, para quem o que de fato importa é o sentido de um enunciado.

Já a responsabilidade do enunciado, para o semanticista, caberia ao *locutor* (L), e essa função enunciativa, sim, é possível de ser identificada pelas marcas de primeira pessoa (*eu, mim, me* etc.), bem como pelas de espaço e tempo (*aqui, agora* etc.).

O locutor não necessariamente será o sujeito empírico, destaca Ducrot, podendo ser um sujeito fictício a quem é atribuída a responsabilidade de sua enunciação.

O locutor atualiza no interior do enunciado os diferentes pontos de vista representados pelos vários enunciadores. Quanto a sua posição, no que diz respeito a esses enunciadores

⁵ “[...] ¿el enunciado contiene la función locutor?, ¿a quién se le atribuye esta función?, ¿a quién se asimila el locutor?, ¿cuáles son los diferentes puntos de vista expresados, es decir cuáles son las diferentes funciones de enunciador presentes en el enunciado?, ¿a quién se atribuyen eventualmente estas funciones?”

postos em cena, poderá *concordar* com, *opor-se* a ou *identificar-se* com cada um deles, mas sempre vai adotar uma dessas três atitudes em relação a cada ponto de vista.

Uma observação feita por Ducrot é a de que é possível a produção de enunciados sem locutor como, por exemplo, no caso dos provérbios, no entanto, um enunciado sempre terá um sujeito empírico.

Com relação à função *enunciador*, o linguista (1988, p. 18-19) destaca ser uma das grandes ideias da linguística contemporânea, em especial da francesa, segundo a qual “todo enunciado apresenta um certo número de pontos de vista relativos às situações das quais se fala [...]”⁶. Não se trata, nesse caso, de pessoas, mas de pontos de vista abstratos.

De acordo com Negroni e Tordesillas (2001, p. 173, tradução minha), a polifonia enunciativa proposta por Ducrot “concebe o enunciado como uma cena de teatro na qual se cristalizam vozes abstratas, chamadas enunciadores, introduzidas em cena pelo locutor, o personagem fictício ao qual o enunciado atribui a responsabilidade de sua enunciação”⁷.

As autoras dizem ainda que Ducrot propõe a *Teoria Polifônica da Enunciação*, considerando também o que postula a *teoria da argumentação*, na versão chamada *Teoria dos Topoi*, elaborada por ele e Anscombe. Para ambas as teorias, o sentido de um enunciado é produto de uma recomposição semântica, calculada com base na significação das orações, essas que são constituídas por um complexo de instruções que orientam as operações a serem realizadas, a fim de produzirem o sentido.

Consoante Barbisan e Teixeira (2002, p. 169), “a teoria polifônica da enunciação provoca mudanças na teoria da pressuposição e na teoria da argumentação de Ducrot. A pressuposição passa a ser descrita como apresentando dois enunciadores, E₁ e E₂, responsáveis, respectivamente, pelos conteúdos pressupostos e postos”.

Em síntese:

Legitimar a proposta ducrotiana de ser a língua essencialmente argumentativa requer, então, descrever o sentido dos enunciados de uma língua necessariamente pelo confronto das diversas vozes que neles estão inscritas, analisando com qual(is) dela(s) o locutor se identifica, pois esse confronto e essa assimilação por parte do locutor é que vão determinar o sentido de um enunciado. (AZEVEDO, 2011, p. 67).

⁶ “todo enunciado presenta un cierto número de puntos de vista relativos a las situaciones de las que se habla [...]”.

⁷ “concibe el enunciado como una escena de teatro en la que se cristalizan voces abstractas, llamadas enunciadores, introducidas en escena por el locutor, o personaje ficticio al que el enunciado atribuye la responsabilidad de su enunciaci3n.”

Ducrot (1988) retoma a questão de que os *enunciadores* representam os diferentes pontos de vista possíveis de serem identificados em um enunciado, e explica: tais enunciadores não são pessoas, como se poderia imaginar, mas, sim, revelam-se como perspectivas diferentes. Quanto ao *locutor*, salienta que esse, em geral, mantém-se distante dos enunciadores, o que não o impede de ser identificado com alguns deles.

Com base nisso, volta a afirmar que, para que se descreva o sentido de um enunciado, é necessário identificar o locutor e os enunciadores presentes no enunciado, bem como averiguar qual a atitude assumida pelo locutor em relação a cada um dos enunciadores atualizados no enunciado, nesse caso, o locutor pode assumir as seguintes posições frente ao enunciador: a) identificar-se com um dos enunciadores; b) concordar com um dos enunciadores; e c) opor-se a um deles.

No que diz respeito à relação entre a *significação* e o *locutor*, ao afirmar que a *significação* jamais poderia determinar o locutor, Ducrot (1987) conjectura que, ao apresentar um conjunto de instruções capazes de levar à interpretação de enunciados, a *significação* não requer que se determine o responsável pelos pontos de vista atualizados nesses enunciados, basta, apenas, que fique marcado o lugar do enunciador e do locutor, responsável pela enunciação, exigindo, assim, que o interpretante encontre a quem atribuir tais responsabilidades de forma a constituir o sentido.

Visando a explorar sua concepção de *frase* e de *significação*, Ducrot (1987) recorre ao fenômeno da negação e, para descrevê-la, explora a diferenciação entre *locutor* e *enunciador*. Para isso, retoma sua tese apresentada em *Les mots du discours*, modificando-a, a partir do que, deixa de referir A₁ e A₂ como atos ilocutórios distintos, passando a tratá-los como pontos de vista opostos.

Para ele, a maioria dos enunciados negativos deixa transparecer em sua enunciação duas atitudes contraditórias, uma positiva, atribuída a um enunciador E₁, e uma negativa, que é atribuída a um enunciador E₂. Ducrot tem presente que, além desse olhar, é necessário considerar o que chama de uma “lei de discurso geral”, na qual tudo o que é dito pode ser pensado ao contrário. Dessa forma, se alguém dissesse “O dia está lindo”, seria possível pensar que outra pessoa pudesse achar que o dia não estivesse tão bom assim, ou seja, haveria um E₂ negando a afirmação de E₁ (DUCROT, 1987, p. 202).

A partir da revisão que faz de sua tese da negação, Ducrot passa a diferenciar três tipos de negação. À primeira, Ducrot chama de *metalinguística*, aquela “que contradiz os próprios termos de uma fala efetiva à qual se opõe” (1987, p. 203). Aqui, os pressupostos do positivo subjacente são mantidos e, considerando que nesse tipo de negação há a rejeição de um locutor contrário, a negação passa a ter valor de elevação.

O segundo tipo de negação, denominado *polêmico*, diz respeito à maioria dos enunciados negativos. Esse tipo de negação tem efeito rebaixador, mantendo os pressupostos. Nesse caso, o locutor ao assumir o enunciador E₂, que é o da recusa, está rejeitando a um enunciador E₁, e não a um locutor, como se poderia pensar.

Por fim, o terceiro tipo de negação apresentada por Ducrot é a negação *descritiva*. Essa forma de negação é retomada de seus estudos anteriores, à qual faz um acréscimo, passando a considerá-la um derivado delocutivo da negação polêmica.

Na negação, de acordo ele, usualmente, o enunciador E₂, se assemelha ao locutor, diferentemente do que ocorre com o enunciador E₁. É preciso considerar que a afirmação preexiste à negação, portanto, ao enunciar algo do tipo “Ele não cumpriu com o combinado” há de se ponderar que o esperado seja que algo previamente combinado fosse cumprido, dessa forma, a negação proposta pelo E₂ é assumida pelo locutor, enquanto a afirmação atribuída a E₁ é recusada.

Aceitar a concepção polifônica da negação, afirma Ducrot, explicaria uma série de estratégias conversacionais, uma vez que, “[...] esse conceito mostra tudo o que há de indeterminado na negação e as manobras que permitem esta indeterminação”⁸ (1988, p. 25, tradução minha).

Retomando, o linguista semanticista refere *locutor e enunciador* como *funções* e, com base nessas funções, a argumentação na língua torna-se ainda mais incontestável, pois no momento em que são evidenciados os pontos de vista atualizados no enunciado, é revelado aquele assumido pelo locutor dentre os demais postos em cena. Tendo clareza disso, seria possível identificar o que é defendido pelo locutor, demonstrando em que consiste sua argumentação.

A forma como Ducrot (1988) elabora sua teoria sugere a coerência de se pensar nessas diferentes figuras do discurso como uma das formas de colaborar com a compreensão leitora,

⁸ “[...] este concepto muestra todo lo que hay de indeterminado en la negación y las maniobras que permite esta indeterminación.”

foco deste estudo. A fim de demonstrar como esse processo se daria, apresento a seguir a descrição de um discurso.

4. Um discurso, diferentes pontos de vista

Dado os fundamentos apresentados, passo agora à descrição polifônica do discurso objeto de análise. Trata-se de uma publicação feita na seção Carta do leitor, da Revista Época, de 2004, comentando a resenha do livro *A tríade do tempo*, intitulada “Vencendo o relógio”, veiculada na edição anterior da Revista. O livro aborda a correria do dia a dia das pessoas e oferece uma alternativa para a organização do tempo destinado às tarefas diárias com base na seguinte tríade: tarefas urgentes, tarefas importantes e tarefas circunstanciais. A escolha por esse gênero discursivo se deve a sua menor extensão, tendo em vista que uma descrição dessa natureza, com um discurso mais longo, transcenderia os limites de espaço de um artigo.

Posso administrar meu tempo, mas quase sempre me vejo escravo do relógio e acumulado de tarefas não cumpridas. Estabelecer a diferença entre o importante e o urgente nem sempre é fácil, e o circunstancial em algum momento se torna o vilão da administração do tempo.

Enunciado 1: Posso administrar meu tempo

E₁: posso administrar meu tempo

E₂: o tempo pode ser administrado

Neste primeiro enunciado, quanto aos dois enunciadores postos em cena, o locutor: assume E₁ e aceita E₂, ou seja, para o locutor assumir que pode administrar seu tempo necessariamente deve aceitar que o tempo pode ser administrado.

Enunciado 2: quase sempre me vejo escravo do relógio

E₁: quase sempre me vejo escravo do relógio

E₂: o relógio escraviza

Quanto aos dois enunciadores postos em cena no enunciado 2, o locutor: assume E₁ e aceita E₂. Mais uma vez, o locutor, para assumir E₁, deve aceitar E₂. Sendo assim, para que o locutor afirme ser quase sempre escravo do relógio, deve aceitar o fato de que o relógio escraviza.

Enunciado 3: quase sempre me vejo acumulado de tarefas não cumpridas

E₁: quase sempre me vejo acumulado de tarefas não cumpridas

E₂: tarefas devem ser cumpridas

Quanto aos dois enunciadores postos em cena no terceiro enunciado, o locutor: assume E₁ e aceita E₂. Novamente, o locutor aceita E₂ para dizer que quase sempre se vê acumulado de tarefas não cumpridas.

Enunciado 4: Estabelecer a diferença entre o importante e o urgente nem sempre é fácil

E₁: Estabelecer a diferença entre o importante e o urgente nem sempre é fácil

E₂: Estabelecer a diferença entre o importante e o urgente é sempre fácil

E₃: Estabelecer a diferença entre o importante e o urgente não é sempre fácil

No que se refere aos três enunciadores postos em cena no enunciado 4, o locutor: assume E₁, recusa E₂ e aceita E₃. Pela posição adotada pelo locutor diante dos enunciadores, ao assumir E₁ que diz: estabelecer a diferença entre o importante e o urgente nem sempre é fácil, o locutor aceita o fato de que estabelecer a diferença entre o importante e o urgente não é sempre fácil e nega que estabelecer a diferença entre o importante e o urgente é sempre fácil.

Enunciado 5: o circunstancial em algum momento se torna o vilão da administração do tempo

E₁: o circunstancial em algum momento se torna o vilão da administração do tempo

E₂: o circunstancial sempre se torna o vilão da administração do tempo

E₃: o circunstancial nem sempre se torna o vilão da administração do tempo

No que tange aos três enunciadores postos em cena no último enunciado, o locutor: assume E₁, recusa E₂ e aceita E₃. Assim, ao assumir que o circunstancial em algum momento se torna o vilão da administração do tempo, aceita que o circunstancial nem sempre se torna o vilão da administração do tempo e nega que o circunstancial sempre se torna o vilão da administração do tempo.

Na análise feita, os diferentes pontos de vista presentes no discurso em questão foram colocados à mostra, ao mesmo tempo em que foi demonstrado que os enunciadores não necessariamente aparecem explícitos nos enunciados descritos, isso significa que o leitor precisará, também, identificar o que está pressuposto, implícito no discurso, o que comprova a importância do processo de interação do leitor com o discurso, ou seja, como referi no início

deste artigo, a importância de o leitor ter consciência de que não pode adotar uma atitude passiva diante do discurso que lê, nem tampouco se sentir autorizado a atribuir qualquer sentido a ele.

Ler identificando os enunciadores permite reconhecer as diferentes vozes constituintes do discurso, ao mesmo tempo em que explicita a posição adotada pelo locutor em relação a cada um desses enunciadores. E aí estaria uma possível contribuição da proposta de análise que aqui apresento, a de tornar o leitor consciente de que em um discurso não há um único sujeito, mas é composto por um variado número de pontos de vista e que o responsável pelo discurso é o locutor e não o sujeito empírico, como o leitor poderia imaginar.

Além disso, parece-me que, na medida em que o leitor consegue identificar o que está posto e, ao mesmo tempo, o que está pressuposto, ou seja, os enunciadores e seus diferentes pontos de vista, ele de fato estará interagindo com o discurso. Ao inter-relacionar as atitudes do locutor com os diversos enunciadores, pode construir o sentido e, a partir disso, compreender o discurso lido.

5. Considerações finais

Retomando o objetivo deste artigo, que é o de colaborar com o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora, tendo como fundamentação teórica a *Teoria da Argumentação na Língua*, de Ducrot e Anscombre, em especial, a *Teoria da Polifonia*, de Ducrot, acredito ter conseguido demonstrar, mesmo que brevemente, de que forma a polifonia poderia contribuir para isso.

Arrisco a dizer ter conseguido, pois ao pôr à mostra a existência dos diferentes pontos de vista implicados em cada um dos enunciados, e a posição adotada pelo locutor em relação a cada um deles – lembrando que é o locutor quem organiza essas vozes – penso ter ficado claro o potencial da polifonia nesse processo, uma vez que demanda que o leitor leia não só o que está posto por um dos enunciadores, mas, também, perceba que, para dizer o que é dito, é necessário reconhecer a existência de outros enunciadores, isto é, o que está pressuposto no discurso.

Retomando o que diz Ducrot (1987, 201), a significação não constitui a interpretação⁹, ela apenas fornece instruções para a interpretação dos enunciados, marca o lugar dos enunciadores e do locutor, exigindo “do interpretante [leitor] encontrar, para constituir o

⁹ O que Ducrot chama de *interpretação* corresponde ao que denomino ao longo deste artigo *compreensão*.

sentido, os indivíduos a quem imputar estas responsabilidades – especificando eventualmente certas restrições para realizar esta imputação”.

Em síntese, identificar as atitudes do locutor frente aos enunciadores, capacitaria muito mais o leitor a compreender o discurso lido, dado que nesse processo de interação, conseguiria construir o sentido desse discurso. Por óbvio faz-se necessária a devida transposição didática, seja para o professor, seja para o aluno, da análise polifônica feita aqui, para que possa ser apropriadamente utilizada no contexto escolar, o que poderá se transformar em objeto de pesquisa futura e, por conseguinte, de outros artigos.

Referências

AZEVEDO, T. M. de. **Em busca do sentido do discurso**: a semântica argumentativa como uma possibilidade para a descrição do sentido do discurso. Caxias do Sul, ES: Educus, 2006.

BARBISAN, L. B.; TEIXEIRA, M. Polifonia: origem e evolução do conceito em Oswald Ducrot. In: _____. **Organon**: Revista do Instituto de Letras da UFRGS. Porto Alegre, v. 16, n. 32/33, p. 161-180, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.106 p.1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua Portuguesa: Ensino de quinta a oitava séries. I. Título. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 30 jan 2014.

CUNHA, V. Cartas do leitor: vencendo o relógio. Revista **Época**. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT787092-2119,00.html>>. Acesso em: 11 set. 2014.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. *Polifonia y argumentación* – conferencias del seminário Teoría de La Argumentación y Análisis del Discurso. Cali, Universidad del Valle, 1988.

LINHARES, C. D.; FERREIRA, K. F. C. **A compreensão do sentido em livros didáticos para o ensino médio**. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/IXsemanadeletras/lin/Christie_Duarte_Linhares.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2014.

NEGRONI, M. M.; TORDESILLAS, M. **La enunciación em la lengua**: de la deixis a la polifonia. Madrid: Gredos, 2001.

RELATÓRIO NACIONAL PISA 2012. Resultados brasileiros. Disponível em: <download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_PISA_2012_resultados_brasileiros.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

Artigo recebido em: 14.12.2014

Artigo aprovado em: 20.05.2015

Domínios de Lingu@gem

O funcionamento discursivo de “máscara” no jornal Sineta/CPERS The discursive functioning of "mask" in Sineta/CPERS newspaper

Luciane Botelho Martins*

RESUMO: Este artigo reflete sobre o discurso produzido pelo Centro de Professores do Rio Grande do Sul/CPERS-Sindicato, materializado no jornal Sineta em dois momentos distintos. Busco, então, examinar o processo discursivo nesses periódicos, e para isso parto da análise de enunciados e imagens que compõem as capas, onde constam os vocábulos “desmascara” e “máscara”. Assim, tendo como perspectiva a Análise do Discurso pecheuxiana, tal qual vem sendo trabalhada no Brasil, busco verificar se esse sindicato assume posições-sujeito diferentes quando produz discursos sobre governos administrados por partidos ideologicamente divergentes, neste caso PSDB (representado por Yeda Crusius) e PT (representado pelo então governador Tarso Genro). Desta forma, sabendo que os sindicatos são organizações concebidas/apoiadas por partidos de esquerda, nossa hipótese inicial seria a de que o CPERS-Sindicato assumiria posições-sujeito diferentes diante de governos representados por partidos opostos, o que no decorrer desta análise não se confirma.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Posição-sujeito. Ideologia.

ABSTRACT: This article reflects about the discourse produced by CPERS-trade union, materialized into Sineta newspaper - in two different moments. I intend to examine the discursive process in these journals. With this purpose, I start with statements and images' analysis, which make up the covers, especially statements that contains the words "unmasks" and "mask". Therefore, based on Pêcheux's Discourse Analysis, I try to verify if CPERS-trade union takes on different subject positions when it produces discourses about governments from ideologically divergent parties. In this case, PSDB (represented by Yeda Crusius) and PT (represented by Tarso Genro). Thus, taking into consideration that trade unions are organizations designed/supported by left party, our initial hypothesis would be that CPERS-trade union takes different subjects' position before governments represented by opposing parties, what in the course of this analysis is not confirmed.

KEYWORDS: Discourse. Subjects' position. Ideology.

1. O discurso da “máscara” pelo CPERS/sindicato

Este artigo, tendo como suporte teórico e metodológico a Análise do Discurso de linha francesa, propõe uma reflexão sobre a posição-sujeito assumida pelo CPERS-Sindicato diante do Governo do Estado do RS, em dois momentos distintos: o primeiro durante Governo Yeda Crusius (2007 a 2010), representante do PSDB e o segundo durante o Governo de Tarso Genro (2011 até os dias de hoje), representante do Partido dos trabalhadores – PT.

* Mestranda em Linguística Aplicada, pela Universidade Católica de Pelotas - UCPel e membro do Laboratório de Estudos em Análise do Discurso – LEAD/UCPel.

O *corpus* empírico examinado neste trabalho – e tomado como discurso – é formado por dois exemplares do jornal Sineta, um periódico mensal destinado aos professores e funcionários estaduais do RS. Os exemplares são respectivamente dos meses de agosto de 2009 e dezembro de 2011, ambos publicados, em versão online, no site do CPERS-Sindicato. Neste jornal são publicadas notícias, informes gerais e artigos relacionados à Educação.

A principal motivação para este trabalho deu-se a partir de uma inquietação minha ao observar os termos “desmascara” e “máscara”, nas manchetes dos dois exemplares acima citados, bem como o fato de um dos governadores referidos ser representante do Partido dos Trabalhadores. Um partido gerado e solidificado em movimentos sindicalistas, mas que agora ocupa o lugar do poder, o lugar de quem governa. Julgo oportuno, então, realizar um estudo discursivo dos enunciados onde estes termos aparecem, a fim de examinar o processo discursivo e a posição-sujeito assumidas pelo CPERS-Sindicato nestes dois momentos.

Enfim, sabendo que o sindicato é uma frente de esquerda, assim como o Partido dos Trabalhadores, trago o seguinte questionamento: estaria o CPERS-Sindicato assumindo diferentes posições-sujeito diante de governos representados por partidos políticos constituídos a partir de ideologias historicamente divergentes?

Na busca de respostas para esse questionamento é que esse estudo se constitui.

2. CPERS – sindicato: uma história de lutas e divergências

O Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul/CPERS foi criado em 1945 como Centro de Professores Primários por um grupo formado, predominantemente, por mulheres, constituindo as bases para a organização do atual Sindicato, que só passou a ser chamado Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul em 1973. Desde então, muitas reformas foram feitas e, dentre elas podemos destacar a de 1990, que resultou em uma nova designação: Sindicato dos Profissionais em Educação, uma vez que passou a incluir os funcionários de escola e os professores contratados em regime de CLT¹.

De acordo com o histórico do sindicato:

¹ CLT ou Consolidação das Leis do Trabalho é uma norma legislativa de regulamentação das leis referentes ao Direito do Trabalho e do Direito Processual do Trabalho no Brasil. A CLT foi aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 e sancionada por Getúlio Vargas, presidente do Brasil na época.

O magistério demonstrou importante apoio para o retorno da democracia, sendo a primeira categoria do Estado e a segunda do Brasil a entrar em greve após o golpe militar de 1964. Mais tarde, em 1979, o que estava em jogo não era apenas o aumento salarial e a luta pela dignidade profissional mas, sobretudo, o empenho pelo fim da ditadura e a defesa da Anistia.

Atualmente, com 68 anos de existência, o CPERS-Sindicato conta com 42 núcleos, 2 deles com sede na capital gaúcha e outros 40 distribuídos pelo interior do Estado.

Outro importante aspecto histórico, que merece nossa atenção, diz respeito à filiação do CPERS à CUT². O processo que antecedeu a filiação foi marcado por constantes debates e divergências, envolvendo partidos de direita e de esquerda. Havia um grupo que defendia a não filiação do Sindicato a qualquer Central sindical, e outro grupo, conhecido como o grupo de esquerda (cujos membros eram filiados ao PT), que defendia sua filiação imediata à CUT. A divergência dava-se principalmente pela possibilidade de a defesa dos direitos dos trabalhadores em Educação estar ligada a um partido político, o que poderia representar certa dificuldade nas negociações e reivindicações da categoria. Vejamos o que nos diz Correa a esse respeito:

A última questão, e talvez a mais complexa de todas, refere-se às relações entre sindicato e partidos de esquerda no governo. Neste sentido, e tomando a experiência do CPERS/Sindicato, é possível afirmar que a presença de governos caracterizados como “populares e de esquerda” garante um maior envolvimento dos sindicatos no que tange à discussão das políticas educacionais. Entretanto, não garante a conquista das reivindicações da categoria (principalmente as econômicas) o que acaba interferindo nas relações entre o partido no poder, o sindicato e a categoria (CORREA, 2003, p. 13).

Podemos perceber que segundo o autor, uma vez filiado à CUT, as relações entre o sindicato e o governo podem ser abaladas e vir a dividir a categoria de trabalhadores, no que diz respeito à credibilidade naquele que os representa.

Na sequência apresentamos o contexto sócio histórico no qual se deu a construção do primeiro enunciado, objeto desta análise.

² De acordo com informações disponibilizadas no site: <http://www.cut.org.br/institucional/38/historico>, a CUT ou Central Única dos Trabalhadores é uma organização sindical brasileira de massas, em nível máximo, de caráter classista, autônomo e democrático, cujo compromisso é a defesa dos interesses imediatos e históricos da classe trabalhadora.

3. Governo Yeda: da candidatura ao exercício 2007-2011

Em 2006 a coligação do PSDB-PFL indicou Yeda Crusius à candidatura ao governo do Estado do Rio Grande do Sul. Com ela concorriam entre outros, o ex-governador do PT Olívio Dutra e Germano Rigotto, do PMDB (candidato à reeleição).

Durante a campanha, Yeda usou o slogan *Um novo jeito de Governar* e teve como estratégia eleitoral o ataque à administração estadual em exercício, da qual seu partido havia participado durante três anos e meio. Entre as propostas de governo defendidas por Yeda destacamos a redução do déficit financeiro, através do corte de cargos de confiança, a reestruturação da máquina pública, a contenção de despesas e a racionalização da receita.

Ainda durante a campanha, Yeda se envolveu em três polêmicas: primeiro, foi acusada de fazer um comentário racista em relação ao ex-governador e também candidato Alceu Collares. Em seguida, entrou em atrito com o candidato a vice-governador por sua chapa, Paulo Afonso Feijó, devido ao fato de ele ser um defensor de privatizações. E a terceira, deu-se há poucos dias do pleito. Naquela ocasião, Yeda foi acusada de inadimplência por Chico Santa Rita, em entrevista ao jornal Zero Hora.

A crise instaurada pelas polêmicas envolvendo a candidata não afetou seus planos, pois ela mesma passou a conduzir a campanha e como estratégia, passou a focá-la no baixo índice de rejeição que tinha, apresentando-se como a única candidata capaz de derrotar tanto Olívio quanto Rigotto no segundo turno. Essa estratégia trouxe resultados favoráveis a Yeda, que pulou para o segundo lugar nas pesquisas, superando Olívio. Em 29 de outubro de 2006, foi eleita a primeira governadora da história do Rio Grande do Sul.

No entanto, as polêmicas envolvendo a governadora não paravam. No primeiro mês de seu mandato, envolveu-se na primeira polêmica de sua gestão, quando a fim de diminuir o déficit do Estado, pediu a Rigotto que enviasse à Assembleia um projeto de corte de despesas e aumento de ICMS, chamado pela oposição de *tarifaço*. Esse projeto de lei daria ao estado 800 milhões de reais e cortaria despesas em 650 milhões. Muitos deputados da base aliada de Yeda votaram contra o projeto, que não foi aprovado. A derrubada do projeto foi coordenada pelo vice-governador eleito Paulo Afonso Feijó, do PFL, que havia rompido publicamente com Yeda em 2008. Yeda, então, tomou posse no dia 1º de janeiro de 2007, anunciando forte contenção de gastos ainda com o objetivo de sanar as finanças do Estado.

Ainda no primeiro ano de governo, o déficit estrutural do Estado diminuiu pela metade e Yeda apresentou projetos que visavam zerar o déficit do Rio Grande do Sul até o ano de 2010.

Em 2009, a governadora enfrentou muitos ataques dos partidos de oposição, especialmente PT e PSOL, incluindo sindicatos ligados a estes partidos. Tais acusações causaram redução nos índices de sua popularidade e tornaram sua governabilidade quase impossível. Entretanto, as ações da oposição não surtiram efeito, pois, mesmo após a realização da CPI da corrupção, nada ficou provado contra a governadora. Na época, uma pesquisa revelou que 62% dos eleitores eram a favor de seu o impeachment. E Yeda viveu, então, um dos piores momentos de sua carreira política.

Na sequência apresentamos o contexto sócio-histórico-ideológico no qual se deu a construção do segundo enunciado, também objeto desta análise.

4. Governo Tarso: da primeira candidatura ao governo do estado do RS

Em 1990, Tarso Genro se candidatou pela primeira vez ao governo do Rio Grande do Sul, mas perdeu para Alceu Collares, do Partido Democrático Trabalhista (PDT). Como havia se afastado da prefeitura de Porto Alegre para concorrer à eleição estadual, a derrota o fez regressar ao cargo de vice-prefeito, onde permaneceu até 1º de junho de 1992. Naquele ano, candidatou-se para suceder Olívio Dutra na prefeitura da capital gaúcha e foi eleito no segundo turno.

Em 4 de abril de 2002, Tarso abandonou a prefeitura de Porto Alegre para concorrer novamente ao governo estadual como sucessor de Dutra, o então governador. Em disputa acirrada no segundo turno, perdeu para Rigotto do PMDB e após a derrota, foi convidado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva para comandar o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, função na qual ficou até o início de 2004, quando Lula fez a sua primeira reforma ministerial e Tarso assumiu o Ministério da Educação, em substituição a Cristovam Buarque.

Em pouco mais de um ano no cargo, Tarso criou o Prouni, um programa de oferta de vagas para alunos carentes nas universidades particulares e enviou ao Congresso outros dois projetos: o projeto de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e o projeto do Piso Nacional dos Professores. Tarso também deu início à expansão das Escolas Técnicas Federais. Vale lembrar que durante sua gestão no MEC, foram criadas algumas universidades federais novas, dentre as quais destacamos a Universidade Federal do Pampa (Unipampa).

Mais tarde, em 2005 durante o escândalo do mensalão, assumiu a presidência nacional do PT e passou a defender a refundação do partido. Mas, enquanto ainda era presidente do PT, Tarso se lançou candidato para as eleições internas, marcadas para o final de 2005. No entanto exigiu que sua chapa, formada pelo Campo Majoritário, excluísse José Dirceu, que, devido ao envolvimento no escândalo do mensalão, havia sido cassado pela Câmara dos Deputados.

Com a reeleição de Lula em 2006, Tarso passou a ocupar a pasta do Ministério das Relações Institucionais, e, em 16 de março de 2007, tomou posse como novo ministro da Justiça, cargo que ocupou até 10 de fevereiro de 2010. No Ministério da Justiça, criou o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (Pronasci) e a Bolsa Formação para policiais.

Contudo, ainda com o propósito de, novamente, concorrer ao governo do estado do RS, em 10 de fevereiro de 2010, renunciou à chefia do Ministério da Justiça e foi eleito ainda no primeiro turno, em 3 de outubro de 2010, mandato o qual teve início em janeiro de 2011 finda em dezembro de 2014.

5. Os discursos na *Sineta* – o jornal do sindicato dos trabalhadores em educação do RS

A partir dos contextos sócio-histórico-ideológicos do Sindicato, do governo Yeda e do governo Tarso, passamos agora para a análise dos discursos produzidos em enunciados de capa do jornal *Sineta*, que serão analisados em seis **sequências discursivas**³, as quais aparecem organizadas em um único **recorte**,⁴ uma vez que atestam um mesmo efeito de sentido. A estes recortes darei os nomes de: “Identificação com a posição de agente”, conforme a posição-sujeito assumida pelo CPERS Sindicato.

Recorte 1: Identificação com a posição de agente.

Nesse primeiro momento, reúno três sequências discursivas, todas extraídas do jornal *Sineta* de agosto de 2009, as quais revelam a posição-sujeito do Sindicato diante dos acontecimentos políticos que configuram o governo de Yeda Crusius.

³ Segundo Courtine (2009, p. 55), sequências discursivas são “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase”, que ao longo do texto será referida com Sd ou Sds.

⁴ A noção de recorte foi formulada por Orlandi (2011, p. 139) que afirma: “O recorte é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem - e - situação”.

Sd 1: “Mobilização da categoria **desmascara** governo e Yeda é denunciada. **Revelada** a quadrilha que atuava no Estado. Governadora chefiava o **bando**” (Sineta, ago.2009)

Esta sequência discursiva nos aponta um sujeito que assume a posição de agente, isto é, de responsável pelo processo que desvende irregularidades no governo de Yeda Crusius.

Algumas marcas neste discurso funcionam como pistas na construção desse sentido. Em “Mobilização desmascara governo” temos o substantivo “mobilização” funcionando como coletivo (de professores), os quais exercem a função de sujeitos da ação de desmascarar. Também observamos que o verbo “desmascarar”, produz um efeito de movimento, de descoberta e de revelação da falsidade que era ocultada pela máscara. Podemos dizer que ao enunciar que a mobilização (des)mascara o governo, o sentido produzido é de revelação de mentiras tomadas como verdades por Yeda, pois segundo Corten (1998, p. 37) “O político é, de fato, em si mesmo uma representação;” isto é, o poder é produzido no próprio relato. Isso nos permite dizer que o discurso do CPERS instaura um sentido de luta de forças entre governo e sindicato.

A seguir observamos a utilização de outros dois verbos “denunciada” (ainda na manchete) e “revelada” (na submanchete) os quais, linguisticamente, encontram-se na voz passiva. Nesta construção, a omissão do agente da passiva instaura o que em AD chamamos **incompletude**⁵ no discurso. Entretanto, ao definir incompletude, Orlandi nos diz que:

... o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas⁶ que representam no discurso as injunções ideológicas. (ORLANDI, 2012a, p. 53)

Podemos dizer que a falta de um agente explícito também é uma forma de revelá-lo; é a incompletude no discurso desse enunciado nos mostrando a posição-sujeito legitimada pelo CPERS, a de quem assume a responsabilidade de denunciar os erros do governo, pelo fim da corrupção.

⁵ Conforme Orlandi (2012a, p. 52) a incompletude “atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível.”

⁶ Conforme Courtine (2009, p.73) “se refere ao que em uma dada FI (**Formação Ideológica**) determina o que pode e deve ser dito”

Ainda na submanchete temos o enunciado: “Governadora chefiava bando”, cujo discurso denuncia, claramente, a governadora como responsável pelas irregularidades no governo. Podemos observar nesse enunciado algumas marcas que funcionam como pistas na construção desse sentido, um exemplo disso é a utilização do termo “bando”, que conforme o sentido dicionarizado significa o coletivo de malfeitores. Como podemos observar, aqui se produz o sentido de que a governadora exerce um tipo de liderança criminosa em relação ao grupo que constitui seu governo. Isso nos remete a Corten quando diz que:

O discurso político provém de uma formação discursiva que atribui posições não somente a locutores (autorizados) mas a todos os enunciadores, inclusive aqueles pertencentes a outras formações (Corten, 1998, p. 51).

Dessa forma é possível afirmar que a denúncia do CPERS reflete sobre um grupo, independente da formação discursiva de seus membros, pois este está sob o comando de uma pessoa que representa todo o poder de governar o estado.

Dando continuidade ao trabalho, passemos a segunda sequência discursiva.

Sd 2: “Os **demandados** agiram de forma **imoral, pessoal, desleal, desonesta** e **improbra...** para obterem vantagens pessoais”, afirma o MPE. Agora mais do que nunca a **mobilização** é importante para **derrotar** o governo corrupto de Yeda e **manter** direitos.” (Sineta, ago.2009)

Nesta sequência discursiva temos um exemplo de heterogeneidade mostrada-marcada⁷ (presença explícita do discurso-outro). Trata-se de um discurso relatado⁸, pois o discurso da justiça é tomado para confirmar as irregularidades da administração de Yeda, apontadas no/pelo discurso do CPERS. Observamos também que, o discurso nos revela, novamente, a mobilização (representação de um coletivo de professores) como agente responsável pela busca de justiça, uma vez que destaca a importância do movimento para retirar Yeda do governo. Entre as marcas linguísticas, destaco a ideia de finalidade expressa em “para derrotar (...) e manter”. A ideia de finalidade expressa neste discurso remonta a importância do movimento sindical no processo de reivindicação dos direitos dos trabalhadores em educação.

⁷ Heterogeneidade mostrada-marcada é um conceito de Authier, segundo a autora acontece quando “fragmentos são designados como ‘vindos de outro lugar’ (2004, p.16)

⁸ Segundo Authier Révuz, o discurso relatado é “discurso no discurso”, e ao mesmo tempo discurso sobre o discurso, no nível da relação entre duas enunciações, em que uma é ‘dependente’ da outra” (2004, p.38).

Passemos agora à análise da terceira sequência discursiva.

Sd 3: “O governo **não negocia** com os **trabalhadores** e **tenta ignorar** a força de uma entidade com mais de 64 anos de atuação em defesa da educação. Porém, cabe esclarecer de que não é o CPERS/ Sindicato que não quer negociar, mas o próprio governo Yeda que enterrou o estado gaúcho numa profunda e histórica crise política, **alicerçada** na **corrupção** e no **autoritarismo**.” (Sineta, ago.2009)

Nesta sequência discursiva podemos observar, em primeiro lugar, um discurso que revela, por meio da negação (não negocia), o descompromisso do governo em relação aos educadores, tomados nesse discurso como trabalhadores.

Acredito que não podemos deixar de refletir sobre o sentido produzido pelo termo “trabalhadores” neste enunciado, isto porque, durante muito tempo, a profissão de educador esteve associada a dom e doação e não a trabalho. Vejamos o que nos diz Almeida sobre a história da profissão do magistério:

A profissão do magistério que, a princípio, foi ideologicamente vista como dever sagrado e sacerdócio, por forças dessas mesmas teorias tornou-se, na segunda metade do século XX, alvo das reclamações e das denúncias de proletarização do magistério, ora colocando professores e professoras como vítimas do sistema, ora como responsáveis pelos problemas educacionais desde o momento de sua formação profissional (ALMEIDA, 1998, p. 19).

Essa contribuição de Almeida nos faz constatar que o termo “educadores”, nesta perspectiva, restaura a fragilidade do coletivo, trata-se aqui da memória discursiva⁹ produzindo sentido. O mesmo acontece com o vocábulo “trabalhadores”, o qual carrega consigo uma história de lutas e conquistas revelando, por sua vez, a força da organização sindical.

Na mesma sequência podemos observar que realmente o sindicato coloca-se como força de uma categoria, pois o discurso revela o fracasso do governo ao tentar ignorá-lo.

Para finalizar a análise dessa sequência discursiva, é de extrema importância observar que ao dizer que o governo gaúcho encontra-se em uma “histórica crise política, **alicerçada** na **corrupção** e no **autoritarismo**”, identificamos um dizer que é atravessado pela ideologia, isto é, um discurso produzido a partir de ditos que constituem o interdiscurso e que revelam a crença

⁹ Segundo Orlandi (2012a, p. 31) memória discursiva é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retoma sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.”

de que o fazer político funda-se na corrupção e no exercício do autoritarismo. E ao tratar de interdiscurso, Courtine (2006) nos lembra que memória e esquecimento andam juntos, vejamos:

Se o interdiscurso, portanto, organiza a recorrência e o reagrupamento de formulações, igualmente intervém como uma cavidade, ruptura ou deslocamento: ele é o produtor do esquecimento dos enunciados. Memória e esquecimento não podem ser dissociados no modo de enunciação do discurso político. (COURTINE, 2006, p. 82)

Passemos agora para o jornal Sineta, de dezembro de 2011, do qual serão analisadas outras três sequências discursivas, as quais dizem respeito ao governo de Tarso Genro, além de sua própria imagem, também estampada na capa.

Sd 4: “**Caiu** a máscara. Tarso **não governa** para os trabalhadores” (Sineta, dez. 2011).

Esta sequência discursiva nos revela um sujeito que assume uma posição passiva no discurso que produz. Neste discurso, o sindicato não se coloca numa posição de quem enfrenta o governo atual, mas sim de quem está perplexo, surpreso.

Algumas marcas neste discurso funcionam como pistas na construção desse sentido. Na manchete “Caiu a máscara”, temos um enunciado que inicia com um verbo intransitivo e um sujeito deslocado. Isso nos permite dizer que não houve um agente responsável pela ação de desvendar o que há por traz da “máscara”, pois ela simplesmente caiu, isto é, não pode mais ser sustentada. Zizek (2010, p. 45) ao nos explicar a lógica do funcionamento da ordem simbólica diz que a máscara social importa mais que a realidade direta do indivíduo que a usa. Assim, o fato de a máscara cair leva a produção de sentido de que não há mais nada oculto, uma vez que a representação ilusória se desfez.

Já na submanchete “Tarso **não governa** para os trabalhadores” podemos perceber que há uma denúncia por parte do sindicato em relação a um sujeito, Tarso. Este enunciado revela que Tarso governa para outros segmentos da sociedade, os quais não são formados por trabalhadores, mas por empregadores e empresários.

Dando continuidade a esta análise, passemos para a quinta sequência discursiva.

Sd 5: “Tarso **governa como** seus antecessores.” (Sineta, dez. 2011)

Na Sd.5 temos um enunciado que constitui seu sentido por meio da memória histórica. A comparação expressa a partir da utilização da conjunção “como” produz um sentido que iguala a atual administração às anteriores, mas sem denunciar seus feitos. Temos aqui um enunciado que produz sentido a partir de sua relação com a exterioridade e com a memória discursiva, que segundo Pêcheux:

Seria aquilo que face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX apud: ACHARD, 2010, p. 52).

Esse discurso aponta que, o CPERS Sindicato denuncia o governo Tarso, assim como o fez em relação ao governo de Yeda Crusius. Mas diferentemente do discurso apresentado sobre o governo Yeda, onde ela é colocada como líder de um coletivo, aqui, Tarso é tomado como indivíduo, como sujeito assujeitado e interpelado ideologicamente pelo lugar que ocupa, isto é, o lugar do poder.

A fim de dar continuidade à análise passemos para a próxima sequência discursiva.

Sd 6: “Esqueceu completamente os compromissos de campanha, não negocia com os trabalhadores mesmo em greve e abusa do autoritarismo quando deixa o Comando de Greve, na porta do Palácio, sob intenso temporal!” (Sineta, dez. 2011)

Esta sequência discursiva nos aponta, novamente, um sujeito assujeitado ideologicamente à ideologia do Partido dos Trabalhadores-PT. Essa afirmação só é possível porque segundo Courtine o:

Assujeitamento do sujeito em sujeito ideológico realiza-se, nos termos de Pêcheux, pela identificação do sujeito enunciadador ao sujeito universal da FD: “O que cada um conhece, pode ver ou compreender” é também “o que pode ser dito”. Se o pré-construído dá seus objetos ao sujeito enunciadador sob a modalidade da exterioridade e da preexistência, essa modalidade se apaga (ou se esquece) no movimento da identificação. (COURTINE, 2009, p. 74-75)

Podemos, então observar algumas marcas no discurso da Sd 6, que funcionam como pistas na construção desse sentido. Entre elas, destacamos o verbo “esqueceu”, utilizado com

valor de ironia, pois o esquecimento não é um fenômeno planejado, mas um lapso, ato involuntário. Vale ainda destacar a utilização do modalizador “completamente”, que reforça o sentido de que o esquecimento foi total em relação aos compromissos de governo.

Já o enunciado seguinte, por meio de sua incompletude nos leva a identificar uma contradição ideológica do discurso, pois como pode o Partido dos Trabalhadores não negociar com os trabalhadores?

Ainda na mesma Sd 6 temos a expressão “e abusa do autoritarismo”, ora se o enunciado nos traz a ideia de abuso, é porque neste caso o autoritarismo já vem fazendo parte da prática deste governo, o que mais uma vez nos leva a perceber uma contradição ideológica, pois este partido por representar uma classe trabalhadora deveria fundar-se em princípios democráticos, não autoritários. Esse discurso nos revela, então, que diante de situações de desconforto, onde os representantes dos educadores tentam questionar e exigir o cumprimento dos deveres do Estado, este coloca-se numa posição de superioridade ao ponto de abusar deste poder, seguido assim a lógica do capitalismo, isto é a lógica da hierarquia e da mais valia.

Passemos então para a imagem do rosto Tarso, estampada na capa do jornal. Através de recursos de imagem em computação gráfica, temos um rosto de madeira, onde o nariz crescido aponta para o personagem clássico de Carlo Collodi, Pinóquio.

Pinóquio era um boneco de madeira que sonhava em ser gente. Transformado por uma fada em menino, tinha como dever sempre dizer a verdade, sob pena de voltar a ser de madeira. A imagem do governador associada a de Pinóquio produz um sentido de que seu governo é marcado pela mentira, o descompromisso com a verdade com a qual se comprometera durante a campanha, faz cair a máscara e revela a mentira. Isso nos remete ao que Foucault nos diz sobre o papel do sujeito no discurso:

A palavra só lhe é dada simbolicamente, no teatro onde ele se apresentava, desarmado e reconciliado, visto que representava aí o papel de verdade mascarada (FOUCAULT, 2012, p.11).

Assim o governador munido de sua máscara valeu-se da credibilidade de seus eleitores para eleger-se, entretanto ao assumir o poder revela-se como é, descomprometido com a causa da educação. Uma contradição, visto que ele mesmo enquanto ministro foi o mentor da lei que previa o piso nacional e valorização dos trabalhadores em educação.

6. Considerações finais

Este estudo buscou refletir sobre a posição-sujeito assumida pelo CPERS-Sindicato no processo discursivo do jornal Sineta, em dois momentos distintos, um diante do Governo Yeda Crusius (PSDB) e outro diante do Governo de Tarso Genro (PT).

Nosso ponto de partida para esta análise foram os termos: “desmascara” e “máscara”. Procuramos então, verificar através do estudo discursivo, os efeitos de sentido produzidos por esses termos.

Por essa razão torna-se relevante retomarmos a definição apresentada no dicionário Aurélio, sobre o termo máscara:

Aparência enganosa: perder a máscara da virtude. Arrancar a máscara a alguém, revelar sua falsidade. Levantar a máscara, mostrar-se tal qual é, sem disfarce (AURELIO, 2014).

Como podemos observar, temos aqui uma definição negativa do termo que também é reproduzido nos enunciados analisados ao longo deste trabalho. Entretanto, apenas essa definição não é o suficiente para a compreensão de seu funcionamento no discurso.

Nesse sentido, nosso gesto de interpretação mostra que o CPERS-Sindicato assume as mesmas posições-sujeito frente ao governo, independente do partido que o represente. Isto é, diante do governo representado por um partido de direita-PSDB, o Sindicato assume uma posição de enfrentamento, de denúncia das irregularidades, o que está intimamente ligado à própria história de lutas do sindicato pelos direitos dos trabalhadores. Isso nos permite dizer que o discurso do CPERS, frente ao governo Yeda Crusius, é um discurso atravessado ideologicamente pelo embate e pela contestação.

No que diz respeito ao governo Tarso, é importante lembrar que o fato de o sindicato ter se filiado à CUT e esse fato, em um determinado momento, ter levantado a hipótese de que haveria interferência em ações políticas do sindicato, caso algum partido de esquerda assumisse o poder, não se configurou em verdade.

Por meio desta análise foi possível perceber que o sindicato cumpre seu dever ao defender os interesses dos trabalhadores independente do partido que esteja no poder.

E assim, com base nesse pressuposto, é que respondo ao questionamento inicial deste trabalho, dizendo que o CPERS-Sindicato assume as mesmas posições-sujeito diante de

governos representados por partidos políticos divergentes, mesmo que em algum momento o sindicato e o PT tenham estado do mesmo lado.

Referências

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998. (Prismas)

ACHARD, P.[et al.]. **Papel da Memória**. 3ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

AUTHIER-RÉVUZ, J. **Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso**. In _____. Entre a transparência e a opacidade. Um estudo enunciativo do sentido. Porto alegre: EDIPUCRS, 2004.

CORREA, J. J. O Sindicalismo Docente E As Políticas Educacionais: A Experiência do Cpers/Sindicato. In: **Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2003/UNIOESTE**, Cascavel. Anais. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo4/60joaojorgecorrea.pdf>. Acesso em 16/03/2014.

CORTEN, A. Discurso e representação do político. In: **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Freda Indursky e Maria C. Leandro Ferreira (Orgs.) Tradução de Ana Maria Lisboa de Mello e Maria Regina Borges-Osório. Porto Alegre, RS: Sagra Luzzatto, 1999.

COURTINE, J.-J. **Metamorfoses do discurso político. Derivas da fala pública**. São Carlos: Claraluz, 2006.

<http://www.dicionariodoaurelio.com/Mascara.html>. Acesso em 16/03/2014.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Yeda_Crusius. Acesso em 16/03/2014.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Tarso_Genro. Acesso em 16/03/2014.

<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/politica/noticia/2014/02/promessometro-avalia-compromissos-assumidos-pelo-governador-tarso-genro-na-campanha-eleitoral-4413860.html>. Acesso em 16/03/2014.

<http://www.cut.org.br/institucional/38/historico>. Acesso em 16/03/2014.

ORLANDI, E. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre [et al.]. **Papel da Memória**. 3ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso**. 6ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2011.

_____. **Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos.** 10ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2012a.

_____. **Discurso e Texto: Formulações e Circulação dos Sentidos.** 4ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

PÊCHEUX, M (1969). **Análise Automática do Discurso (AAD-69).** In: GADET & HAK (org). **Por uma análise automática do discurso.** Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

SINETA: JORNAL DO SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL Disponível em:
http://www.cpers.org.br/includes/thumbs.php?src_rw=imagens/sinetas/sineta_agosto_2009.pdf
f. Acesso: mar.2014.

SINETA: JORNAL DO SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL Disponível em:
http://www.cpers.org.br/includes/thumbs.php?src_rw=imagens/sinetas/sineta_dezembro.pdf
Acesso: mar.2014.

TOMBINI, S. R. C. **O Discurso Cpers/Sindicato: Um Estudo Da Designação Pelo “Novo Jeito De Governar” de Yeda Crusius.** 2010. 119 folhas. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Passo Fundo - UPF. Disponível em:
http://www.ppgl.upf.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=23.
Acesso em 16/03/2014.

Artigo recebido em: 03.01.2015

Artigo aprovado em: 19.05.2015

Anexos



soneta

Impresso Especial
F122005 JORNAL
CPERS/Sindicato
...CORREIOS...



CPERS Sindicato
Av. Márcia Rios, 320 - Centro
Porto Alegre/RS - CEP 91030-110
www.cpers.org.br

Jornal do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul | Gestão 2008-2011 | Porto Alegre, Agosto de 2009

Mobilização da categoria desmascara governo e Yeda é denunciada

Revelada a quadrilha que atuava no Estado. Governadora chefiava o bando



Fora Yeda - Impachamenti já benevolos criticacionados pelo FSPE-RS apresentaram à sociedade gaúcha os nomes reais da ação civil pública encaminhada pelo Ministério Público Federal

A corrupção no RS tem nomes, sobrenomes e endereços. No dia 5 de agosto, o Ministério Público Federal (MPF) considerou a governadora Yeda Cruz (PSDB) culpada pelo

devoio de R\$ 44 milhões do Detran-RS. Neste dia – depois de seis meses de expectativa – foram revelados os resultados da Operação Rodin, deflagrada em 2007 pela Polícia Federal.

O montante desviado do Detran-RS falta para a educação, saúde, segurança, moradia e saneamento. “Os demandados agiram de forma imoral, pessoal, desleal, desonesto e impron-

bra... para obterem vantagens pessoais”, afirma o MPF. Agora mais do que nunca a mobilização é importante para derrotar o governo corrupto de Yeda e manter direitos.



soneta

Impresso Especial
 012207386
 2015/04/05
 CPERS/Sindicato
 CORRIGIDO



CPERS/Sindicato
 Av. Alberto Bira, 480 - Centro
 Porto Alegre/RS - CEP 90030-140
 www.cpers.org.br

Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul | Gestão 2008-2011 | Porto Alegre, Dezembro de 2011

CAIU A MÁSCARA

TARSO NÃO GOVERNA PARA OS TRABALHADORES

No debate organizado pelo CPERS/Sindicato durante o período eleitoral de 2010, o então candidato Tarso Genro afirmou que: 1. Iria pagar o Piso Salarial para professores e funcionários; 2. As portas do Palácio estariam sempre abertas para o sindicato; e 3. Entre o governador e a categoria não estaria a Brigada Mi-

litar.

Passado um ano de sua posse o que vimos foi exatamente o contrário. Tarso governa como seus antecessores.

Esqueceu completamente os compromissos de campanha, não negocia com os trabalhadores mesmo em greve e

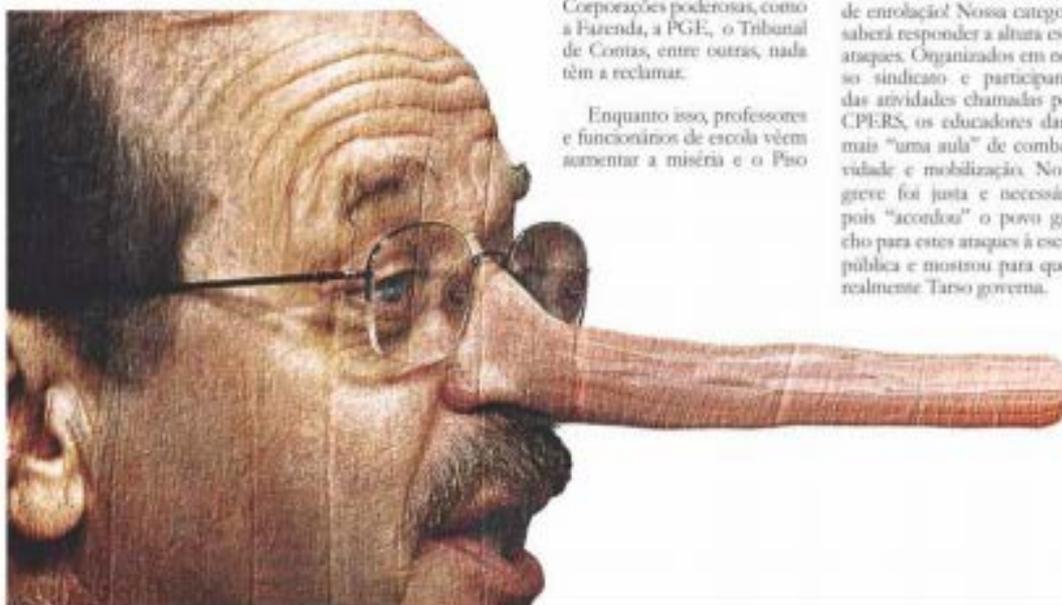
abusa do autoritarismo quando deixa o Comando de Greve, na porta do Palácio, sob intenso temporal!

Esta é a verdade. Tarso governa para os ricos. Ampliou as isenções fiscais dos grandes empresários e aumentou a distância entre os maiores e os menores salários do funcionalismo. Segue pagando religiosamente a dívida com a União, Corporações poderosas, como a Fazenda, a PGE, o Tribunal de Contas, entre outras, nada têm a reclamar.

Enquanto isso, professores e funcionários de escola vêm aumentando a miséria e o Piso

ficar cada vez mais longe de ser realidade. Além disso, Tarso ameaça com alterações nos Planos de Carreira e propõe mudar o currículo do Ensino Médio, consolidando uma política de verdadeiro apartheid social, onde os filhos dos trabalhadores ficarão cada vez mais distantes do ensino superior.

Basta de mentiras! Basta de enrolação! Nossa categoria saberá responder a altura estes ataques. Organizados em nosso sindicato e participando das atividades chamadas pelo CPERS, os educadores darão mais "uma aula" de combatividade e mobilização. Nossa greve foi justa e necessária, pois "acondeu" o povo gaúcho para estes ataques à escola pública e mostrou para quem realmente Tarso governa.



Resenha

Measuring L2 Proficiency

LECLERCQ, Pascale; EDMONDS, Amanda; HILTON, Heather (Eds). **Measuring L2 Proficiency: Perspectives from SLA**. Bristol: Multilingual Matters, 2014.

Ana Paula Scholl*

The concept of language proficiency has been a subject of debate among teachers and researchers for many years. The assessment of second language (L2) proficiency is the core of the language testing industry and the concern of many professionals when it comes to putting in practice the idea of proficiency they hold. *Measuring L2 Proficiency: Perspectives from SLA* aims to collect ideas on identifying and measuring L2 proficiency, brings together contributions from different branches of second language acquisition (SLA) research and narrows the gap between research and language teaching. Edited by Pascale Leclercq, Amanda Edmonds and Heather Hilton, this volume has contributions from researchers who concentrate their work on different aspects of language proficiency. Focusing on the constructs of reliability and feasibility in the assessment of L2 proficiency, the authors discuss indicators of productive or receptive proficiency in L2 that are valid and practical to implement.

The book consists of a short preface, an introduction, three sections and a brief epilogue. The first part, entitled *General Considerations for L2 Assessment* comprises three chapters. The second part, *Language Processing and L2 Proficiency*, is also composed by three chapters. The last part, *Focused Assessment Instruments*, contains four chapters.

In the introduction, entitled *How to Assess L2 Proficiency? An Overview of Proficiency Assessment Research*, Pascale Leclercq and Amanda Edmonds provide an overview of proficiency assessment research and situate the different contributions of the book. According to the authors, the book is an attempt to respond to the need for valid, reliable and practical

* Mestranda em Letras (Linguística Aplicada) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Contato: anapaulascholl@gmail.com.

methods of assessing L2 proficiency. Different conceptions and definitions of proficiency are brought together and the authors postulate that the definition which is most relevant for this volume is that of Hulstijn (2011:242): “language proficiency is the extent to which an individual possesses the linguistic cognition necessary to function in a given communicative situation, in a given modality (listening, speaking, reading, or writing)”. The term language proficiency needs to be defined when writing about proficiency assessment, so that the construct being measured is clear, and the editors successfully accomplish this in the introduction chapter of this volume. This introduction is of fundamental importance given that it clarifies many of the terms used throughout the book and the different points of view adopted by the contributing authors.

Initiating the first part of the book, Heather Hilton discusses L2 speech production and fluency by analyzing data from a corpus in the chapter *Oral Fluency and Spoken Proficiency: Considerations for Research and Testing*. After briefly discussing what proficiency entails, the author presents current L2 production models, contrasting the concepts of *production* and *fluency* and setting Kormo’s model of bilingual speech production as their theoretical framework. This contextualization is very important, so the reader knows the theory and concepts underlying the analysis. Hilton then proceeds to present the PAROLE corpus, its design and specifications, clarifying the criteria used to define different speech phenomena and how they were coded. In this study, the speech production of 45 participants with different proficiency levels (33 learners of English, and 12 of French) was collected in order to look more closely at temporal features of L2 speech in an attempt to understand more clearly what makes a speaker proficient. Based on the temporal characteristics (speech rate, hesitation rates, numbers of words/syllables between pauses, etc.) of the corpus production, three fluency levels were identified: low, mid and high FI (Fluency Index). The chapter presents both quantitative and qualitative results, which, in conjunction, provide a better understanding of the data. The quantitative part shows characteristics of the groups’ (low, mid and high FI) production regarding mean length of utterance, lexical diversity, rates of error and syntactic and informational delivery. Using qualitative results, the author establishes the link between fluency and proficiency by giving many examples of native and L2 learners’ speech productions and analyzing the phenomena found in them. The concepts throughout the chapter are specified, making clear what is meant by fluency and its components. Limitations are pointed out and suggestions for future research are given.

The following chapter, *Multiple Assessments of Oral Proficiency: Evidence from a Collaborative Platform*, written by John Osborne, raises the question of to what extent people implementing or using the Common European Framework of Reference (CEFR) have the same understanding of their scales and descriptors and apply them in similar ways when assessing learners' spoken production. In order to compare assessments and check whether the understanding of the guidelines is consensual, it is useful to have them complemented with a resource in which users can contrast different judgments. The author presents the WebCEF platform, an online tool for the collaborative assessment of oral language proficiency in which tasks are created, learners are recorded while doing those tasks, data are published to be accessed by other members, and performances are assessed using online grids. Some examples of task assessments are analyzed with quantitative measures of inter-rater agreement, considering consistency and consensus when evaluating overall spoken interaction, range, accuracy, fluency, interaction and coherence. Furthermore, the author examines the raters' annotations for each of these criteria, in order to identify which features influenced the level which the raters assigned to a given sample. By providing quantitative data as well as a qualitative analysis of some sample evaluations on the WebCEF platform, it is possible to look more closely at how examiners rate oral proficiency and how their annotations are in accordance with the CEFR descriptors. The combined analysis suggests that even though the CEFR guidelines prime for transparency, not everybody understands and uses them in the same way and there are aspects that raters find important that are not comprised in the descriptors. The chapter is insightful as to how different people rate the same samples of learners' oral production using the CEFR descriptors and showing how a collaborative platform can be an important tool to understand how proficiency descriptors are applied by different raters.

The last chapter of the first section, entitled *Using Learner Corpora for Testing and Assessing L2 Proficiency*, is written by Marcus Callies, María Belén Díez Bedmar and Ekaterina Zaytseva. The authors define the main concepts within learner corpus research (LCR) and language testing and assessment (LTA), and provide the reader with a clear picture of what these terms mean and when they are used. The chapter joins both areas to show how LCR can be used to assess L2 writing proficiency, distinguishing the different approaches to using learner corpora in LTA: *corpus-informed*, *corpus-based*, and *corpus-driven*. Later on, the authors present some challenges to the use of learner corpus research in LTA, pointing out some methodological issues and how they can affect studies in the area. The authors provide two

examples describing different approaches to the use of learner corpora for assessing L2 proficiency in writing. The first one analyzes 302 compositions of a group of L2 English learners with the same institutional status, using the CEFR to establish the proficiency level and error analysis of the written production. The second example demonstrates how a corpus (*Corpus of Academic Learner English*) can be used to assess advanced learner language in academic writing. In order to do so, the authors operationalize the concept of advancedness by identifying linguistic descriptors that are characteristic of this register. According to the authors, this kind of analysis can be useful in various stages of testing because it offers evidence of what should be measured in academic writing, influences the development of realistic tasks and provides usage-based information relevant to the evaluation process. By giving examples, the authors demonstrate how learner corpora can be used as a valuable source of information on learner language use in LTA. Also, they raise important questions about the criteria that should be met in this type of analysis and about how proficiency homogeneity is not guaranteed in a learner language corpus.

The second part of the book opens with the chapter *Listening Comprehension: Processing Demands and Assessment Issues*, written by Peter Prince. Unlike most chapters in the book, which focus on productive skills, Prince's focuses on a receptive skill: listening comprehension. Since listening cannot be observed directly, it is a difficult skill to be assessed. The author raises the question of what extra processing (e.g., memory and reading skills) are required in order for a test taker to answer either multiple choice or open-ended questions regarding what they have listened in a task. According to the author, regardless of the type of test adopted, assessing listening involves other processing demands that can interfere with listening processing. In a clear and objective manner, the nature of listening comprehension and the processes involved in it are presented, with relation to what should be considered in devising or choosing a listening test. The study described in the chapter aimed at examining the relationship between word recognition and task accomplishment - the extent to which participants accurately reported the input according to the task instruction - by having 10 students perform a news summary and a dictogloss task. The chapter ends with a discussion about what is involved in the listening tasks analyzed, comparing the results with other studies and making suggestions for future work.

The chapter *A Psycholinguistic Measurement of Second Language Proficiency: The Coefficient of Variation*, written by Carrie A. Ankerstein, focuses on lexical access - a central

feature of L2 proficiency - from a psycholinguistic perspective. The author gives an important explanation about the process of lexical access, differentiating automatic and attentional processes, followed by some examples of tasks used to measure lexical access and some considerations about the possibility of the attentional process of lexical access becoming automatic for high proficiency L2 learners. The study reported in this chapter aimed to answer three questions: (1) Is word recognition quantitatively and qualitatively different as a function of word frequency for L1 and university-level L2 speakers of English?; (2) Are there quantitative and qualitative differences in semantic priming for L1 and university-level L2 speakers?; (3) Is semantic priming stronger for low-frequency target words compared to high-frequency target words for both groups? In order to answer these questions, 30 native speakers of English and 30 L2 English speakers performed a lexical decision task in which they had to decide if the stimulus on the screen was a word or a non-word. The target words were controlled for frequency, syllable length and imageability and appeared with related, unrelated or neutral prime words. The findings are discussed by readdressing the three research questions proposed, what the author does in a well-organized and objective manner. The chapter offers some insight into how lexical access works and how native and non-native processing may be, shedding light on cognitive resources used for L1 and L2 processing.

Dominique Bairstow, Jean-Marc Lavour, Jannika Laxén and Xavier Aparicio compose the last chapter of the second section: *Evaluating the Workings of Bilingual Memory with a Translation Recognition Task*. First, the authors discuss how the links between two languages can be established in the bilingual mental lexicon. They propose the use of a translation recognition task in order to evaluate the types and strength of these links, assuming that bilingualism is not a fixed state and that the mental lexicon is flexible – additional links can be created in memory, others can weaken or even disappear. Next, they present different models of bilingual lexical memory, setting the BIA+ model as the basis for their study. Their pilot study's goal was to evaluate the ease with which participants go from a lexical to a semantic level and their capacity to establish semantic links while language switching. To this end, a translation recognition task was devised, in which two words of different languages appeared and the participants had to judge if they were translation equivalents. The words were controlled for familiarity, orthographic similarity and language order, and 25 speakers of L1 French and L2 English performed the task. The results indicate that translation ability is positively correlated with self-reported proficiency in the L2 and there is a familiarity effect. Even though

the authors are confident that the translation recognition task is a way to dissociate the words from each other based on their form and/or meaning, more evidence could have been shown in the chapter supporting this idea and to what extent their task can provide us with indications of the way links are progressively created in the course of acquiring a second language, so the reader could have a better understanding of how the task can fulfill its purposes.

Opening the third part of the book, Nicole Tracy-Ventura, Kevin McManus, John M. Norris and Lourdes Ortega give an informative description of the development of an elicited imitation task to be used to measure French L2 oral proficiency in the chapter '*Repeat as Much as You Can*': *Elicited Imitation as a Measure of Oral Proficiency in L2 French*. The authors discuss issues in defining proficiency as well as measuring it, considering the fact that the definition of proficiency can be divided into two types of language ability – basic and high language cognition – and that proficiency is a major variable that should be included in all studies related to SLA. According to the authors, a good way of measuring basic language cognition in the L2 is elicited imitation (EI), an approach that requires participants to listen to a stimulus and then repeat it as accurately as they can. The study presented in the chapter had 29 L2 French-degree students performing an EI task with 30 test sentences, with results suggesting that the French version of the EI task is valid and reliable for the measurement of oral proficiency in SLA research. With well-connected sections, the authors discuss theoretical issues and present their study with methodological precision, indicating also some ideas for future research and limitations of their work.

The subsequent chapter, *Exploring the Acquisition of the French Subjunctive: Local Syntactic Context or Oral Proficiency*, is written by Kevin McManus, Nicole Tracy-Ventura, Rosamond Mitchell, Laurence Richard and Patricia Romero de Mills. They investigate how variations in oral L2 proficiency and local syntactic context account for learners' use and knowledge of the subjunctive in French. Given that the frequency of use of the subjunctive is very low in tasks not specifically designed to elicit it, previous studies cannot confirm the difference between structures that have not been acquired yet by the learner and structures that are simply not produced. The study in this chapter set out to answer the questions: (1) Do differences in L2 proficiency and local syntactic context affect the learner's use of the French subjunctive in oral and written production? and (2) Do differences in L2 proficiency and local syntactic context affect learners' knowledge of the French subjunctive? Three tasks – an argumentative writing task, a semi-structured oral interview, and a timed grammaticality

judgment task – were completed by 23 learners of French as an L2 divided into two groups (low and high score groups) according to their scores in an elicited imitation task, as well as 10 native speakers of French. The results are presented in detail with the aid of several tables, demonstrating that only a few manifestations of the subjunctive were used, even by the native speakers of French. The authors readdress their research questions and hypotheses, confirming or refuting them in view of their findings. The goal of the study is clear throughout the chapter, making it easy for the reader to follow why the methodological decisions were made and how the questions were answered.

Chapter 10, *Testing L2 Listening Proficiency: Reviewing Standardized Tests Within a Competence-Based Framework*, written by Naouel Zoghalmi, stresses the fact that listening comprehension is a major component of language competence and that high-quality listening tests need to be theory-driven. The author investigates the listening constructs on which two tests are based: the *Oxford Placement Test* (OPT) and the *First Certificate in English* (FCE). Drawing on Buck's (2001) competence-based listening framework, Zoghalmi presents a competence L2 listening comprehension ability model and describes the basic skills or behaviors that listeners would exhibit as a result of a linguistic and strategic processing. In her study, the aim was to compare the listening segments of two commercialized English tests and investigate to which degree these tests predict overall listening proficiency in the French context. In total, 130 French learners of English as a second language performed the OPT and FCE listening sections. Quantitative findings suggested that the OPT does not reflect overall listening proficiency, given that some students who obtained above-average scores on the OPT got low scores on the FCE. A quantitative analysis indicated that the OPT listening sections does not account for higher-order listening skills and measures only recognition of prosodic and phonological patterns, operationalizing a restricted linguistic aspect of listening proficiency. On the contrary, the FCE seems to focus on higher-order abilities, fitting Zoghalmi's competence model of listening comprehension. The quantitative and qualitative analyses complement each other in an attempt to achieve the goals of the study and the author is successful in doing so.

The last chapter, entitled *Assessing Language Dominance with the Bilingual Language Profile*, is written by Libby M. Gertken, Mark Amengual and David Birdsong. In this well-written chapter, the authors conceptualize linguistic dominance, describe previous dominance assessment tools and present the Bilingual Language Profile (BLP) – an instrument for

measuring language dominance that is intended to be a reliable, valid and practical tool to describe bilingual participants in research. The authors point to the fact that language dominance and language proficiency, even though related, are distinct constructs. Dominance is thus defined as a global construct, informed by several factors related to knowledge, processing and effect, having proficiency as an essential component. By pointing out advantages and drawbacks from previous dominance assessment tools, the researchers show what the BLP owes to these previous assessments in terms of theoretical orientation and design and which shortcomings they intend to overcome. A description of the process of elaborating the instrument is given, as well as its features and how it can be used. The chapter is objective and clear, giving the reader insights into language dominance and making a case for the use of the authors' tool for assessment of language dominance.

The issues addressed in this book are very current and of crucial importance for all those working with the creation or use of tests to measure linguistic proficiency in an additional language. The first part of the book shows how corpora can be used to understand better different proficiency levels, applying the CEFR descriptors and error analysis. The critical position of the authors enables the reader to consider methodological issues when the studies involve the use of corpora in assessing oral and written L2 proficiency. The second part deals with psycholinguistic measures of L2 proficiency, focusing on how the languages are processed and what are the implications for assessing proficiency. The third part of the book contributes to the discussion about proficiency assessment by stressing the importance of clearly establishing the concepts and definitions underlying the tests used in order to know what is being measured with each test, as well as the importance of using independent measures of proficiency in SLA research.

By presenting a wide range of research tools for the measurement of L2 proficiency, this publication provides an array of options that can be used in both research and teaching contexts. Above all, this book stresses a need for having clear constructs underlying what is tested with each measure and inspires researchers and teachers to reflect on their own practices in testing L2 proficiency.

Resenha recebida em: 28.01.2015

Resenha aprovada em: 13.05.2015

Retrospectiva

Comunicação e discurso

FIGARO, R (Org.). **Comunicação e Análise do Discurso**. 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

Vicentônio Regis do Nascimento Silva*
Daniele Trevelin Donato**

O que é um texto? O que é um discurso? Como se constroem os sentidos? Quais as diferenças entre enunciado e enunciação? Como se desenvolve e o que é Análise do Discurso? Quando surgiram a polifonia e a dialogia? Como se elabora o sentido? Como se organiza o espaço discursivo? Como podemos analisar e diferenciar o real do ficcional, a história da literatura? Eis algumas das perguntas norteadoras de *Comunicação e análise do discurso*, obra organizada por Roseli Figaro, professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo – USP. Resultado de artigos expostos em seminários na Escola de Comunicação e Artes da USP/ I Ciclo de Estudos: Comunicação, Análise de Discurso e Atividade Linguageira, possui o objetivo de apresentar linhas teóricas na compreensão da Análise do Discurso (AD), aplicando-as aos textos jornalísticos, publicitários, literários, políticos, iconográficos.

Já na introdução, a organizadora esclarece que a linguagem verbal é objeto privilegiado de estudo da comunicação, diferenciando os conceitos de Texto (tecido confeccionado por autor que, transformado em discurso, entra no sistema de comunicação), Enunciado (criado por um sujeito historicamente situado, proveniente de um enunciador e fruto da enunciação) e Discurso (efeito de sentido construído no processo de interlocução).

Helena Nagamine Brandão – autora do primeiro capítulo, “Conceitos e fundamentos – Enunciação e construção do sentido” – dedica-se à Análise do Discurso de linha francesa sob a ótica da enunciação. Segundo suas pesquisas, o discurso: 1) ultrapassa o nível gramatical/linguístico, valorizando os elementos extralinguísticos, condicionadores de sua

* Doutorando em Letras/Estudos Literários – Universidade Estadual de Londrina (UEL).

** Graduada em Letras – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Assis). Professora da rede pública/SP.

produção; 2) produz enunciados concretos e efeitos de sentido; 3) elabora conhecimentos para “(...) produzir discursos adequados aos diferentes contextos de comunicação” (p.20).

Surgida na década de 1960, a Análise do Discurso debruça-se inicialmente sobre conteúdos políticos. Não se restringe a aspectos estritamente linguísticos, articulando as noções de Produção, Formação ideológica e Formação discursiva. Toda palavra e toda escrita inserem-se em contextos ideológicos, reforçando a importância da compreensão e do uso da Base Linguística e do Processo Discursivo Ideológico, ferramentas para compreensão do sujeito do discurso. O conceito de heterogeneidade também integra a Análise do Discurso uma vez que na Formação Discursiva (FD) sobressai o sistema de dispersão em que interagem os discursos em relação de alteridade.

A autora então analisa quatro colaboradores do desenvolvimento da Análise do Discurso: Benveniste (a subjetividade funda-se no exercício da língua; construção do plano enunciativo do discurso em que a enunciação do locutor tem a intenção de influenciar o interlocutor), Bakhtin (tendo a interação como questão central, sua concepção de linguagem recai sobre o dialogismo, acentuando-se aspecto social na relação eu-tu; substitui-se o “eu” individualizado pelo “nós”), Authier-Revuz (“concepção do discurso assentada na característica heterogênea da linguagem e numa concepção de sujeito afetado pela divisão entre o consciente e o inconsciente. Enfim, ela questiona tanto uma concepção homogeneizadora da discursividade como a unicidade significativa do sujeito” – p.35) e Ducrot.

Ducrot propõe a Teoria da Enunciação de caráter polifônico. Entre as modalidades que descrevem a enunciação (atribuição de sentido ao enunciado), destacam-se as relativas à argumentação, ao aspecto modal (enunciados de caráter informativo e expressivo) e ao sujeito ou autores eventuais da enunciação (sujeito: existe no mundo real; locutor: instância criada no discurso, equivalente ao narrador no texto literário; enunciadore: “corresponderiam a pontos de vista a expressarem um posicionamento em relação ao objeto observado a partir de uma perspectiva” – p. 39). Em um enunciado, pode existir mais de uma voz: se o Locutor é responsável pelas palavras, ao Enunciador atribuem-se os pontos de vista, criando-se o aspecto paradoxal da ironia.

Como uma teoria crítica da leitura, a contribuição da Análise do Discurso é mostrar que os modos de ver a realidade pela linguagem não são processos mecânicos de decodificação do sistema linguístico, mas é um processo dialógico em que o leitor, enquanto coenunciador, assume uma atitude

responsiva dialogando com o texto, respondendo ao desafio de interpretação que impõe (p.42)

O capítulo seguinte, “Organização linguística do discurso – Enunciação e Comunicação”, de autoria de José Luiz Fiorin, discute duas teorias: as que desejam investigar a organização interna do discurso e as que pretendem estudar a historicidade textual. A ironia e a metáfora resultam das relações linguísticas e intertextuais. Segundo Benveniste, são instâncias de legitimação a pessoa (eu), espaço (aqui) e o tempo (agora). Instalam-se duas espécies de enunciados: 1) o que pode afastar o “eu”, equivalente à terceira pessoa na teoria literária; 2) o que insere o “eu” no interior do enunciado, criando a enunciação enunciativa, correspondente à primeira pessoa. O “eu” pressuposto denomina-se enunciador/autor. O “eu” instaurado no enunciado é o narrador, diferente do enunciador. O “eu” instituído na personagem que fala configura o interlocutor. Em algumas situações, o locutor pode tomar o lugar do narrador. Existem três níveis de sujeito: o autor, o narrador e o interlocutor. O “tu” do enunciador é o enunciatário, do narrador, narratário, do interlocutor, interlocutário.

Todos os textos – sejam eles na primeira ou na terceira pessoa – possuem efeitos de sentido. Alguns desses efeitos provocam a sensação de “objetividade”, que é uma “criação da linguagem” (p.58) utilizada para disfarçar opiniões, dificilmente identificáveis na superfície, porém descobertas em insinuações e subentendidos. A descoberta de insinuações e subentendidos pressupõe o domínio da historicidade – termo que não se atrela ao sentido histórico e aos contextos econômicos, políticos e sociais de uma época, mas à capacidade de o analista eleger elementos que o auxiliem na compreensão do discurso. Geralmente socorre-se ao dialogismo de Bakhtin para quem o discurso se constitui em oposição a outro, (re)tomando (novos) espaços ao longo da História. A substituição da primeira pessoa do singular em terceira pessoa do singular consiste em artifício de esvaziamento da subjetividade do indivíduo: em algumas situações a terceira pessoa deixa de lado o mortal/individual para se apossar do quase imortal/coletivo/público. Ao produzir um discurso, o orador cria e projeta uma imagem de si. Segundo Aristóteles, Ethos fomenta a imagem do caráter e das qualidades criadas no discurso.

“Construção coletiva da perspectiva dialógica - História e alcance teórico-metodológico” traz, da pena de Beth Brait, as contribuições do Círculo de Bakhtin aos estudos da Análise Dialógica do Discurso (ADD). No ensino da gramática, de acordo com o teórico russo, a escola deve levar em conta as possibilidades lexicais e sintáticas da língua, oferecendo margens de escolha no momento da enunciação. As escolhas indicam o ponto de vista do

enunciador. Na ADD, observa-se a “(...) indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos” (p.84). Não interessa apenas o verbal, mas principalmente o visual e o verbo-visual: “Há uma coisa muito importante ligada à leitura: o mesmo indivíduo transforma-se em leitor diferente, dependendo do tipo de leitura que está fazendo” (p.91).

Maria Cecília Souza-e-Silva, em “Concepção integrada de discurso – Discursividade e espaço discursivo”, retoma as perspectivas de Maingueneau em “Gênese dos discursos”, destacando-se: 1) a ideia de que o interdiscurso precede o discurso; 2) o tratamento do discurso a partir de um sistema de restrições/coerções globais. Das restrições/coerções globais surgem: a) competência discursiva; b) interincompreensão; c) prática discursiva; d) prática intersemiótica. Dois são os princípios estruturantes da gênese do discurso: a primazia do interdiscurso e a semântica global. A semântica se traduz por operação: o discurso-paciente (traduzido) por um discurso-agente (tradutor), dando vida à intercompreensão, que consiste na “(...) impossibilidade de compreensão de um discurso a partir de outro, de outra posição” (p.105). Cria-se um simulacro do outro a partir de seu discurso. A prática inter-semiótica abre possibilidades de análises nos conceitos de texto e enunciado, sendo este restrito aos textos linguísticos e aquele estendido às produções de práticas discursivas.

No último capítulo – “Discurso, ficção, realidade – A construção do ‘real’ e do ‘ficcional’” – Maria Aparecida Baccega apresenta as ponderações entre realidade e ficcionalidade nas relações entre Literatura, História e Comunicação, ressaltando, desde as primeiras linhas, a diferença entre conhecimento e informação:

(...) cada domínio relaciona-se com os demais e isto é outra questão extremamente importante. O domínio da literatura se relaciona com o domínio do jurídico e este com o domínio das artes, e este com outros. O campo semântico do signo vai se recompondo, acrescentando semas ou subtraindo outros, mas sempre carregando consigo alguns semas que têm fôlego para percorrer os domínios. O que tem acontecido, e isto supõe um dos grandes temas da contemporaneidade, é que se toma um domínio separadamente, aprofunda-se e estuda-se, faz-se sua “análise”, sua “crítica”, fixando-se só em alguma parte da totalidade. É o que temos chamado de informação, isto não é conhecimento. O conhecimento prevê a capacidade de inter-relação dos domínios, inter-relação entre os dados, tendo como pano de fundo a totalidade daquela sociedade naquele momento histórico. De outro modo, ficamos apenas com os dados. (p. 120-121)

Palavra *dada* é palavra pronta. Palavra *dando-se* é uma palavra em construção. A instituição do sentido depende do lugar que a pessoa ocupa em sua produção. Na História,

abrem-se oportunidades de novas fontes: abandona-se a exclusividade dos arquivos, imprimindo-se novas possibilidades de ser historiador e de se fazer História, especialmente por meio de interrogações dos silêncios. Nos diálogos entre domínios e discursos, o sujeito vai se moldando (p.132-133). Encerra a pesquisadora: “O que estamos propondo, enfim, é que o discurso do comunicador seja a conjunção dos discursos históricos e literários, com especificidades das quais os manuais de redação jamais darão conta” (p. 137).

Presente em nossas vidas, o discurso sempre transmite enunciados cujas enunciações se construirão a partir de fatores enumerados pelos diversos teóricos e pesquisadores anteriormente abordados, transmitindo informações que, já se percebe, jamais adquirirão tom neutro, sempre estarão repletas de artifícios com vistas a manipular o enunciatário.

Retrospectiva recebida em: 27.12.2014

Retrospectiva aprovada em: 24.05.2015

Texto ou discurso?

BRAIT, B; SOUZA-E-SILVA, M. C. (orgs.) **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. 302 p.

Thays Caroline Barroca Ribeiro Morettini*

Na apresentação da obra **Texto ou discurso?** (2012), Beth Brait e Maria Cecília Souza-e-Silva discutem a complexidade das reflexões exigidas para se compreenderem os termos texto e discurso. As autoras ressaltam que a obra apresenta pontos de vista teóricos e metodológicos diferenciados, revelando distintas concepções e formas de abordagens da linguagem.

No percurso dos 14 capítulos que compõem o livro, é analisada e discutida, de forma pontual, a distinção entre texto/discurso, bem como sua interdependência. As reflexões desencadeadas nesta obra permitem que o leitor/pesquisador compreenda as dimensões teóricas e práticas do conceito de texto e de discurso, tendo em vista a abordagem da funcionalidade dos conceitos em discussão.

No capítulo inicial, intitulado “Perspectiva dialógica”, Brait trata da concepção de texto e de discurso desenvolvida nos trabalhos do Círculo de Bakhtin. A autora busca evidenciar como os conceitos de texto e discurso concretizam a concepção bakhtiniana da linguagem.

Brait analisa trabalhos de diferentes épocas desenvolvidos por Bakhtin e Voloshinov. Com isso, a autora discute o texto e sua dimensão semiótico-ideológica, considerando a produtividade na Linguística e em outras ciências. O objetivo da autora é articular reflexões a respeito do texto e do discurso desenvolvidas por Bakhtin e Voloshinov em trabalhos de épocas distintas. Após as análises de alguns trabalhos dos autores mencionados acima, Brait empreende revelar o lugar da Filosofia da Linguagem na unidade da visão marxista do mundo.

Ao revisitar os trabalhos bakhtinianos, a pesquisadora discute a concepção de texto como sendo dependente do todo do enunciado e analisa as fronteiras entre o texto e o contexto.

Brait encerra seu capítulo aplicando alguns pressupostos oferecidos pelo pensamento bakhtiniano para a compreensão do texto/discurso e analisa a canção “Bola dividida”,

* Mestranda pelo Programa de pós-graduação em Letras/Estudos Literários, da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

interpretada por Zeca Baleiro. A autora conclui que alguns aspectos da materialidade verbal auxiliam na compreensão dos discursos que constroem o texto.

Em “Peregrinações de um testemunho”, Danielle Zaslavsky versa sobre o processo de mediação de um caso que ocupou a imprensa mexicana durante os primeiros meses do governo do presidente Calderón. O caso refere-se a uma mulher de 73 anos, indígena e pobre, que morreu em um hospital regional após um estupro coletivo cometido por militares.

Neste capítulo, a autora visa a tratar da inexorabilidade do mercado linguístico, no qual a tradução viu-se diretamente impelida a questionar o significado do testemunho de uma anciã moribunda. A análise da autora fundamenta-se em um *corpus* de imprensa oriundo de quatro jornais de circulação nacional do México: *La Jornada*, *El Universal*, *Milenio* e *Reforma*.

Zaslavsky analisa o corpo destes textos a fim de compreender a construção dos atores e os objetos tematizados em seus discursos. Ao tratar das vicissitudes de um testemunho e estabelecer um contraponto entre tradução literal e argumentação jurídica de um relatório colocado à disposição do público, a autora conclui que a mediação do caso jurídico acabou provocando uma encenação em que a contraposição das vozes discursivas respondiam-se mutuamente. Ao realizar sua análise, a autora conclui que foi possível revelar as estratégias argumentativas adotadas por diferentes vozes, com a finalidade de cada qual poder defender a sua verdade.

Décio Rocha, no capítulo seguinte, discorre sobre a perspectiva foucaultiana para tentar compreender o texto e o discurso. O autor discute o que está em jogo quando se tematiza a passagem do texto ao discurso. Por meio desta indagação, Rocha situa a iniciativa empreendida por Foucault referente à reflexão sobre o discurso, atualizada à época da obra **Arqueologia do saber** (1986). Ao estabelecer o contraponto do plano textual ao discursivo, o autor trata de alguns trabalhos escritos por Foucault, tendo por base a conceptualização de discurso do filósofo francês. Ao pensar as bases para um plano discursivo, Rocha afirma que Foucault, ao desenvolver contínuas reformulações sobre o conceito de discurso, buscou lograr a criação de uma definição que se distanciava progressivamente da noção de texto. O autor considera que a análise de um *corpus* não é o ponto central de seu trabalho e, por fim, declara que o intento de sua pesquisa foi justamente o de discutir a abordagem discursiva de Foucault. Assim, Rocha analisa o plano discursivo de um folder da campanha publicitária de um condomínio de apartamento da Barra da Tijuca, no Rio de Janeiro. Rocha conclui que o viés discursivo permite

atualizar uma linha de fuga em relação às convenções da análise textual, a qual se propõe a analisar as verdades presentes na materialidade dos textos.

No capítulo “Cor e sentido” Diana de Barros apresenta, seguindo a perspectiva da Semiótica Discursiva francesa, algumas direções teóricas para o estudo dos sentidos da cor. Para realizar tal tarefa, a autora analisa os esmaltes para as unhas. São quatro os principais objetivos de seu texto: examinar as relações entre cromatismo na semiótica do mundo natural e os textos dos esmaltes; observar as relações entre as cores dos esmaltes e os nomes a elas atribuídos e analisar o sincretismo entre o verbal (sonoro) e o visual; tratar dos simbolismos e dos semissimbolismos que se estabelecem nesses textos; por fim, verificar, tomando por base as figuras cromáticas e os nomes das cores (textos verbais), quais imagens de mulher se constroem e quais os valores em jogo. Segundo Barros, o texto das cores do esmalte é um texto sincrético, em que são organizadas cores e nomes constituindo uma forma de expressão por meio da substância cromática visual e da substância sonora verbal. Nessa perspectiva, a autora examina o cromatismo do mundo natural e como ele se articula no plano da expressão e no plano do conteúdo. Para tanto, Barros retoma os estudos precursores dos semioticistas Jean-Marie Floch e Felix Thürlemann, e também dos pintores Kandinsky e Klee. A autora afirma que as cores estão relacionadas às sensações e ao estado de espírito dos homens e dependem da cultura. Barros considera que, nos estudos de Kandinsky, o pintor discute os sentidos psicológicos das cores e seus efeitos sobre os homens, bem como o papel na diferenciação de culturas.

Em um segundo momento, Barros discorre sobre as cores da língua e considera que o nome das cores, ou seja, os textos verbais resultam da conversão dos traços cromáticos da expressão do mundo natural em traços figurativos, o que produz, no discurso, os efeitos de realidade e de corporalidade. A autora analisa o poema “Os reinos do amarelo”, de João Cabral de Melo Neto, e ressalta, em sua análise, que a construção do tema da miséria e da riqueza é articulada por meio de traços semânticos sensoriais evidentes nos traços cromáticos e de outros elementos do plano da expressão do mundo natural.

Ao basear-se na perspectiva semiótica, na análise dos textos sincréticos do esmalte, a autora afirma que os traços cromáticos são convertidos em traços figurativos, estabelecendo, assim, uma relação de conformidade entre a cor e seu nome. A fim de analisar as cores da mulher, Barros salienta, segundo a abordagem semiótica, a importância dos temas e das figuras adjacentes aos discursos, para pensar a relação cromática dos esmaltes com a figura feminina.

Segundo a autora, os temas são, segundo a perspectiva semiótica, conteúdos semânticos tratados de maneira abstrata. Já, as figuras são o investimento semântico-sensorial dos temas. Barros afirma que, por meio dos temas e das figuras são criados discursos que representam o modo de ver e de pensar o mundo de grupos e camadas sociais, o que assegura, assim, o caráter ideológico destes mesmos discursos.

Barros finaliza seu capítulo argumentando que os processos de tematização e de figurativização auxiliam no desenvolvimento dos estudos sobre o texto e o discurso, na medida em que contribuem para a construção da significação e do sentido. Por fim, a autora sintetiza que, as cores do mundo, as cores da língua e as cores da mulher revelam como o estudo semiótico da cor e do sentido dos esmaltes leva o pesquisador a conhecer mais sobre os discursos que se reiteram na sociedade, mostrando como a identidade feminina pode se construir e, na mistura de cores, tratar das paixões proeminentes dos discursos dos esmaltes.

Dominique Maingueneau escreve sobre o texto, o gênero, o discurso e a aforização. Para Maingueneau, as noções de texto e de gênero de discurso aparecem indissociáveis, na medida em que um texto pertence a um gênero de discurso, o qual, por sua vez, produz um texto. O autor se concentra, primeiramente, em enunciados extraídos de um texto. Com base nisso, o autor trata da enunciação aforizante, que, apesar de resistir à lógica do texto e do gênero do discurso, é proferida em um texto. Maingueneau ressalta que o essencial é perceber a tensão que se estabelece entre a aforização e o todo textual. Ao tratar dos dois tipos de aforização, as primárias e as secundárias, Maingueneau considera que, ao lidar com as aforizações primárias, tais como os provérbios, a construção do sentido ocorre com base em um esquema que deve ser aplicado a um número indefinido de situações. Na interpretação das aforizações secundárias, aquelas que são destacadas de um texto, o intérprete é forçado a construir uma alteridade, encontrando o ponto de vista ao qual a aforização se opõe. O autor analisa algumas manchetes de jornal e ressalta que, para realizar tal tarefa, foi necessário mobilizar um determinado enquadramento. Inicialmente, o autor se refere ao enquadramento testemunhal, o qual tende a reduzir a dimensão da informação do texto a favor da expressão de uma emoção ou convicção. Nesse sentido, Maingueneau salienta que a ênfase recai sobre a convicção íntima de um sujeito. Logo adiante em seu texto, o autor trata do enquadramento acional, no qual o aforizador é alguém cujas palavras têm o poder de transformação da realidade.

Ao reiterar os exemplos proeminentes da imprensa escrita, Maingueneau nomeia de regime de memorial aquele em que a aforização é inscrita em uma memória de longa duração.

Segundo o autor, esse regime manifesta-se a partir de dois tipos de enquadramentos, o histórico e o sapiencial. No enquadramento histórico, a aforização é inseparável de uma narrativa, pois trata-se de uma parte de um acontecimento que se perpetuou como notável.

Maingueneau ressalta que o tipo de interpretação proveniente do enquadramento histórico é muito frequente no campo político. Diferentemente do enquadramento histórico, o autor afirma que o enquadramento sapiencial não é aquele que inscreve a aforização em um acontecimento, mas a apreende como o ponto de vista de um sujeito privilegiado. Na perspectiva de Maingueneau, esse enquadramento pode se manifestar como moralista ou hermenêutico. Por meio do enquadramento moralista, o autor afirma que a aforização enuncia julgamentos de bom-senso ou paradoxais. No enquadramento hermenêutico, o destinatário explora as potencialidades da enunciação aforizante.

Após tratar destes enquadramentos, Maingueneau conclui seu capítulo considerando que a enunciação aforizante possui sua ordem própria. No entanto, o autor ressalta que toda aforização está englobada em um texto, que pertence a um gênero do discurso. Maingueneau considera que a aforização mantém uma relação privilegiada com a memória e com as formas poéticas da oralidade, manifestando-se de formas variadas segundo as configurações históricas em que pode participar e ser inserida.

No capítulo “Flagrantes da construção interacional dos sentidos”, Ingedore Koch compreende o texto como um construto histórico e social, espaço de interação entre os sujeitos que, dialogicamente, são constituídos por meio de ações linguísticas, sociocognitivas e interacionais. Em seu texto, a autora objetiva apresentar alguns flagrantes de como se efetiva a construção interacional dos sentidos. A autora trata, inicialmente, da referenciação textual, objeto de pesquisa, nas últimas décadas, de autores nacionais e estrangeiros. Koch afirma que a referenciação deve ser compreendida como atividade discursiva, e cita Mondada (2001) que considera a referenciação no âmbito das relações intersubjetivas e sociais em que as visões do mundo são elaboradas em termos das finalidades práticas dos enunciadores.

Koch defende que a discursivização ou a textualização do mundo, por meio da linguagem, não constitui apenas um processo de elaboração de informações, mas sim um processo de reconstrução do próprio real. A autora analisa alguns segmentos a fim de perceber a construção e a reconstrução de referentes. Segundo Koch, uma importante atividade textual e discursiva a ser estudada é a rotulação, a qual consiste no encapsulamento de porções textuais por meio de uma expressão nominal referencial.

A autora considera que os rótulos contêm um grau de subjetividade e funcionam de maneira metaenunciativa, pois, na medida em que rotulam os segmentos textuais, criam um novo objeto de discurso. Ao analisar alguns exemplos de rotulação, Koch evidencia o importante papel da referenciação das expressões nominais, das anáforas indiretas e do encapsulamento da rotulação para se depreender a produção do sentido na construção argumentativa do texto.

A autora trata, em sequência, da progressão textual e ressalta que a continuidade de um texto resulta da repetição e da progressão. Para retomar uma informação dada anteriormente em um texto, são acionados os mecanismos de remissão ou referenciação. Koch afirma que a estes são acrescentados os mecanismos de progressão textual. A busca de uma progressão favorece a construção de coerência do texto pelo interlocutor. O leitor/ouvinte espera sempre um texto dotado de sentido; com isso, a autora considera que o leitor coloca em funcionamento as estratégias sociocognitivas a fim de dar uma interpretação ao texto.

O último ponto tratado por Koch refere-se à intertextualidade e argumenta que todo texto é um objeto heterogêneo, na medida em que revela a relação de seu interior com o seu exterior. A autora baseia-se nas palavras de Bakhtin (1986), o qual considera que o texto só pode ganhar vida a partir do contato com outro texto. Assim, Koch ressalta que um aspecto importante da intertextualidade é a comparação dos textos produzidos por uma cultura. De tal comparação, torna-se possível inferir as propriedades formais, estilísticas e temáticas comuns a determinados gêneros textuais. Koch conclui que a produção da linguagem está diretamente associada à constante interação do texto com seus interlocutores, constituindo, assim, uma atividade complexa de produção dos sentidos que se realiza não apenas nos elementos linguísticos, mas sobretudo no conjunto de saberes de ordem sociocognitiva, cultural, histórica e de interação verbal.

José Luiz Fiorin discorre sobre a necessidade da distinção entre o texto e o discurso. Fiorin inicia seu texto afirmando que, para muitos estudiosos da linguagem, texto e discurso são sinônimos. O autor considera que o discurso é um objeto linguístico e um objeto histórico. Segundo Fiorin, uma teoria do discurso deve possibilitar a análise do funcionamento discursivo e de sua inscrição histórica. Ao contrapor texto e discurso, o autor afirma que estes dois elementos possuem a propriedade da recursividade. Fiorin ressalta que existem diferenças entre o texto e o discurso, e considera que o primeiro é do domínio da manifestação, enquanto o segundo é da ordem da imanência.

Fiorin argumenta que um mesmo discurso pode concretizar-se em textos muito diversos. O autor exemplifica essa afirmação ao analisar o poema “Campo de Tarragona”, de João Cabral de Melo Neto. Fiorin compreende o texto e o discurso como produtos da enunciação, e explica ao leitor que ambos diferem quanto ao modo de existência semiótica. Segundo o autor, o discurso e o texto são produtos da enunciação, no entanto, Fiorin considera que eles diferem quanto ao modo de existência semiótica. O discurso é a atualização das virtualidades da língua, ao passo que o texto é a realização do discurso por meio da manifestação.

Com isso, Fiorin considera que, do ponto de vista da estruturação linguística, o discurso é um todo organizado de sentido, pertencente à ordem da imanência, ao plano do conteúdo. O autor afirma ser o discurso a atualização de virtualidades da língua. Segundo o autor, a discursivização opera pelos procedimentos de tematização, figurativização, actoralização, temporalização e espacialização. Por meio destes elementos, Fiorin pontua que é possível inferir que a distinção entre texto e discurso é necessária, na medida em que os procedimentos de discursivização são diversos dos de textualização. Na perspectiva do autor, essa diferenciação decorre pelo texto e o discurso serem objetos com modos de existência semiótica diversa, o texto pertencendo à ordem da manifestação e o discurso à ordem da imanência. Por fim, Fiorin argumenta que: “(...) o texto é a manifestação do discurso por meio de um plano da expressão, o que significa que um mesmo discurso pode ser manifestado por textos diversos” (FIORIN, 2012, p.162).

No capítulo “Por uma análise do discurso multidimensional”, Josiane Boutet busca mostrar como as evoluções da Análise do Discurso e da Sociolinguística fizeram surgir a figura do especialista. Para realizar este estudo, a autora utiliza exemplos do campo especializado da linguagem no trabalho. Inicialmente, Boutet discorre acerca dos estudos no âmbito da Análise do Discurso, e destaca os trabalhos de Michel Foucault e Michel Pêcheux.

A autora distingue dois projetos intelectuais nas ciências da linguagem. O primeiro refere-se ao discurso construído como um objeto teórico, e o segundo trata do discurso concebido como um objeto empírico, baseado em pesquisas de campo. Após as incursões em torno da perspectiva da Análise do Discurso, a autora discorre sobre o desenvolvimento da Sociolinguística, cujo domínio de estudo é constituído pelas línguas e pela linguagem em seu contexto social. Segundo Boutet, a demanda de especializações linguísticas necessitou da construção de projetos multidisciplinares e consistiu em um deslocamento nas maneiras de conceber diferentes objetos de estudo.

A autora afirma que os resultados das pesquisas, em um método de especialização, são prioritários, ao passo que as preocupações teóricas passam a ocupar um segundo plano. Boutet considera que se ancorar em uma perspectiva multidimensional e plurimetodológica permite atender de forma mais eficaz às demandas da diversidade das pesquisas, dos campos de estudo e das situações sociais. Mais adiante em seu texto, a pesquisadora trata do plano da prosódia, seguindo o quadro teórico de John J. Gumperz, a fim de analisar o nível de competências linguísticas dos atendentes e de alguns centros de atendimentos.

Em sequência, Boutet trata do plano da voz, por meio do quadro de Vygotsky sobre as ligações ontogenéticas entre a linguagem e o pensamento. Por fim, Boutet analisa o plano do léxico e o plano da interação, seguindo a teoria bakhtiniana referente ao universo popular do carnaval e à teoria dos gêneros. Em síntese, a autora considera que a multidimensionalidade da Análise do Discurso pode ser assimilada pelos pesquisadores e atuar na produção de conhecimentos sobre as sociedades globalizadas.

Em “Texto/discurso: qual a relação com a leitura?”, Maria Cecília Souza-e-Silva tece considerações sobre as relações entre texto e discurso, sustentando-se no espaço entre trocas de dois ou mais discursos, ou seja, tomando o interdiscurso como objeto de análise. A autora toma por base a obra **Gênese dos discursos** (2008), de Maingueneau, delimitando como objeto para análise dois conjuntos de textos cujo tema é o objeto de debate público.

Souza-e-Silva fundamenta-se nos informes de grandes jornais e revistas de circulação nacional, visando a compreender, por meio do interdiscurso, não o estudo de cada discurso isoladamente, mas tendo em vista a relação interdiscursiva que se estabelece entre os textos. A autora trata das identidades discursivas a fim de perceber como é instaurada a polêmica entre dois discursos distintos. Para analisar as identidades discursivas, Souza-e-Silva pontua que é necessário compreender a noção de tema de um discurso, entendido justamente como aquilo que um discurso trata. A autora não apenas faz um levantamento dos temas presentes no texto, mas vislumbra compreender o modo de construção destes temas. Seguindo a análise das reportagens de jornais, a autora sintetiza que, a partir da observação do conjunto dos textos de jornais e revistas, é possível evidenciar que o modelo de coerções proposto por Maingueneau restringe as interpretações de um enunciado. A autora salienta, ao fim de seu texto, que a questão da leitura não se trata apenas de uma questão de texto, mas trata-se da confluência dos campos discursivos e dos espaços discursivos que um texto pode partilhar em diálogo com outros textos.

Maria Helena de Moura Neves trata da fluidez categorial e da organização textual seguindo a teoria funcionalista da linguagem. A autora propõe reflexões sobre gramática e organização discursivo-textual. Suas bases de análise fundamentam-se na compreensão da língua como estruturações de conteúdos como sistemas de funções, seguindo o pensamento de Coseriu (1979) e, complementarmente, toma como base a noção que Halliday (1994) estabelece como função (o papel da linguagem). Neves complementa suas bases teóricas sustentando-se também nos estudos da Linguística Cognitiva.

A autora aborda a fluidez categorial como característica funcional dos elementos da linguagem e afirma que o campo da linguagem se oferece a categorizações que contribuem para o estabelecimento de categorias rígidas, estanques e definitivas. Neves destaca a importância de se compreender o caráter dinâmico e variável da língua e considera que, nessa linha de reflexão, deve-se ter em vista a importância do processo de gramaticalização, com ênfase nos estudos linguísticos. Em sua amostra de análise, a autora destaca alguns excertos a fim de revelar os campos em que o processo de gramaticalização tem sido buscado.

Como resultados obtidos, Neves destaca quatro pontos fundamentais que aplicou em seus estudos a fim de investigar o processo de gramaticalização. Estes pontos são: 1. Dentro do próprio “léxico”; 2. Na transição do “léxico” para a “gramática”; 3. Dentro da própria “gramática” e 4. Fora do domínio categorial, em uma ampliação da noção de gramaticalização. Assim, a autora ressalta que o objetivo de seu texto foi o de mostrar um panorama de propostas funcionalistas de diferentes vertentes. Ao fixar-se na organização gramatical, Neves visou a defender a necessidade da relativização de fronteiras categoriais no estudo da linguagem, evidenciando os aspectos da gramaticalização na língua em uso.

No capítulo “Interação, texto falado e discurso”, Marli Quadros Leite desenvolve um estudo sobre a interação como fenômeno suscetível de ter desenvolvimento esperado e inesperado. A autora compreende o esperado como aquilo que se enquadra no padrão da interação e no horizonte sociocultural e histórico dos falantes; e entende o inesperado como aquilo que escapa dos padrões ou do horizonte dos interactantes. Seu texto divide-se em duas partes. Na primeira, a autora desenvolve uma reflexão sobre a normatividade que rege o discurso, o qual organiza a representação dos indivíduos nos eventos discursivos que são participantes; na segunda, tem-se a análise do *corpus*.

Leite trata da normatividade no discurso e tece considerações acerca da noção de norma, seguindo a gramática prescritiva e a Linguística. No entanto, a autora ultrapassa o sentido de

norma atribuído por estes campos e estende a compreensão de norma para pensar o discurso. A autora fundamenta-se na concepção de Bakhtin sobre o discurso, quando o autor trata da responsividade e da normatividade dos gêneros discursivos. Leite traz ao leitor a seguinte definição de discurso: “O discurso é um lugar abstrato acolhedor e organizador de vozes, ações e costumes, no qual os enunciados se concretizam. É, portanto, um espaço preenchido, mas que se renova sem cessar, sempre com base nas práticas sociais e discursivas” (LEITE, 2012, p. 219). Com base nessa definição, a autora discorre sobre o texto ficcional como uma representação da realidade que trata dos acontecimentos cotidianos compostos por diálogos inerentes aos gêneros discursivos. Assim, Leite ressalta a questão da interação e a analisa em textos como a crônica “Um homem feliz”, de Clarice Lispector, e nas relações de interações do cotidiano das pessoas em um ônibus lotado e em um restaurante.

A análise dos casos selecionados pela autora revelou como a interação constrói conhecimento, na medida em que o ato de enunciar exige que o sujeito se aproprie dos conhecimentos linguísticos e discursivos existentes no mundo. Além disso, Leite conclui, a partir de sua análise, que o trabalho com a prática discursiva revela diferentes maneiras de perceber a interação entre os interactantes de um discurso.

Sírio Possenti escreve algumas notas sobre a língua, o texto e o discurso em seu capítulo. Possenti afirma que seu texto parte de questões inerentes à Análise do Discurso e inicia seu texto ressaltando que um discurso deve prescindir de coerência interna, na medida em que veicula saberes e trata-se de ciências, seguindo a perspectiva de Foucault.

O autor discorre acerca de questões teóricas que envolvem os estudos da Análise do Discurso. Para tanto, Possenti busca explicitar um sentido mais preciso do termo “análise” e considera que as questões metodológicas da Análise do Discurso referem-se, basicamente, à problemática do *corpus* e à de sua manipulação. A partir da construção de um breve trajeto sobre os estudos da Análise do Discurso, Possenti discorre sobre a língua, o texto e o discurso, visando a retomar as posições mais clássicas da Análise do Discurso. O autor fundamenta-se na concepção de Maingueneau, que afirma que a teoria linguística adotada pelos analistas é dotada de contornos específicos. Possenti ressalta que a Análise do Discurso defende as linguísticas formais e concebe a organização da língua como independente dos sujeitos.

Em sequência, Possenti afirma que o léxico tem importância crucial para o analista do discurso, tendo em vista a tradição semântica, considerando o material linguístico de que é

composto o campo discursivo. Dessa forma, o autor passa a tratar do texto compreendido como o tipo de unidade característica da produção e da recepção do discurso.

Segundo o autor, o discurso se materializa no texto, e é sua coerência interna que constitui um modo de interpretar o conjunto de elementos textuais, bem como os itens lexicais e a relação com os outros elementos do discurso. Em suas notas sobre a língua, o texto e o discurso, Possenti conclui que este estudo trata de reconhecer as restrições da ordem do discurso, partindo de uma zona de conhecimento particular, além do geral e do individual.

No capítulo “Discurso e produção de conhecimento”, Teun A. Van Dijk faz um resumo de alguns estudos teóricos e empíricos que contribuíram para os estudos do discurso e da ciência cognitiva. Primeiramente, o autor discorre sobre os estudos do discurso, partindo da Sociolinguística, das Gramáticas Tradicionais e das Estruturas Gerativas.

O autor desenvolve considerações a respeito da teoria do conhecimento, afirmando que tanto a Epistemologia clássica quanto a moderna definem o conhecimento como crenças verdadeiras e justificadas. Isso posto, Van Dijk analisou que o estudo psicológico do conhecimento é estabelecido por redes organizacionais de conceitos e categorias presentes na memória semântica. Assim, o autor justifica a necessidade de buscar compreender o discurso e a produção cognitiva em um quadro multidisciplinar, tendo em vista o papel do conhecimento enquanto condição e consequência desses processos. Segundo Van Dijk, a natureza do discurso é multimodal e multinível e a produção de textos ou diálogos é uma prática social específica que se organiza por meio de estruturas semióticas, sintáticas, pragmáticas e interacionais.

O autor considera que as teorias multimodais do conhecimento sugerem os modelos contextuais, definidos como modelos de experiência comunicativa de natureza multimodal. Van Dijk prossegue afirmando que central ao modelo contextual é o mecanismo de conhecimento que cria hipóteses sobre o que os receptores podem ou sabem inferir. O pesquisador considera que a compreensão do discurso tem muitas propriedades em comum com sua produção, pois é um processo embasado no conhecimento da língua e de mundo dos falantes e autores. Ao tratar dos modelos situacionais, Van Dijk afirma que o objetivo da compreensão do discurso não é apenas entender o discurso em si, mas tentar compreender o que ele nos fala sobre alguma situação de mundo. Dessa maneira, além da aquisição de conhecimentos baseada em modelos, o autor infere que novos conhecimentos podem ser produzidos de forma direta, pela descrição geral de eventos, definições de termos ou uso de metáforas. O autor sintetiza que a maioria dos estudos experimentais sobre o papel do conhecimento na produção e compreensão

do discurso reflete pouco na estrutura e organização do conhecimento na memória. Van Dijk, a fim de analisar como as pessoas adquirem conhecimento por meio dos discursos, considera que se deve conhecer mais acerca da relação entre as estruturas discursivas e as estruturas do conhecimento, considerando as variáveis contextuais que interferem na relação entre o aprendizado, o uso e a reprodução do conhecimento nas sociedades humanas.

Tony Berber Sardinha trata das fórmulas discursivas e da Linguística de *Corpus*, partindo da noção de fórmulas proposta por Krieg-Planque (2010), que coloca o léxico como elemento principal da Análise do Discurso francesa. Em seu capítulo, o autor trata da relação específica entre a Análise do Discurso francesa e a Linguística de *Corpus*, buscando evidenciar como conceitos e procedimentos de análise de *corpora* eletrônicos podem ser úteis para o estudo do discurso, tendo em vista uma perspectiva lexical e computacional. Para realizar seu estudo, Sardinha relata duas pesquisas sobre questões que se relacionam à sociedade e política dos Estados Unidos, tendo por base o *Corpus of Historical American English* (Coha) e o *Corpus of Contemporary American English* (Coca). Por meio da análise destas pesquisas, o autor visa a compreender os aspectos discursivos em uma perspectiva da Linguística de *Corpus*.

Sardinha apresenta o conceito de padronização léxico-gramatical, o qual consiste em palavras recorrentes e estruturas gramaticais como unidades centrais da língua em uso. Além deste conceito, o autor articula a noção de probabilístico e considera que, segundo a Linguística de *Corpus*, os padrões responsáveis pela formação da linguagem são incontáveis e devem ser atestados por dados obtidos em *corpora* eletrônicos.

Seu plano de análise se desenvolve tendo por base o exemplo de um programa de tv chamado “Hannity”, do canal *Fox News*, exibido em 2011. Este programa consiste em uma entrevista entre o apresentador Sean Hannity com Sarah Palin, ex-candidata a vice-presidente na chapa de John McCain, derrotada em 2008 pelo atual presidente dos Estados Unidos, Barack Obama. Sardinha faz a análise dos padrões léxico-gramaticais formados pelos colocados e cria uma tabela organizando os principais lexemas utilizados, a frequência com que foram ditos na entrevista e quais padrões estes lexemas sugerem na produção de sentidos do discurso de cada interlocutor. Além de desenvolver esta relação, o autor produz outras tabelas a fim de perceber como as escolhas lexicais dos participantes da entrevista funcionam na língua inglesa norte-americana. Dessa forma, Sardinha relaciona os lexemas em língua inglesa e suas respectivas significações no nível discursivo.

Com base nos resultados de sua análise, o autor evidenciou as diferentes perspectivas políticas inerentes aos participantes, que englobam expressões recorrentes do discurso republicano. Além disso, também foi possível perceber o papel da linguagem na comunicação política, visando a refletir sobre um contraponto entre os discursos dos republicanos e democratas. Como resultado de análise, Sardinha cria uma tabela de argumentos empregados que indicam uma prosódia semântica neutra, tendo por preferência o campo de discussão ou argumentação, constituída por elementos que realçam o debate, tornando-o convincente, lógico, persuasivo e acalorado.

Nesta análise, o autor sintetiza que foram empregados recursos argumentativos destinados a criticar o oponente, revelando que a retórica foi a expressão rotulada e metaforizada como um jogo circunscrito à esfera política. Dessa forma, foram evidenciados pelo autor os valores dos republicanos em sua política, tendo em vista o discurso e a produção de sentidos apreendidos pelos padrões léxico-gramaticais. Por fim, o autor desenvolve uma última análise que consiste em candidatos cujos discursos são formados pelo sufixo *-ism*, de língua inglesa, tais quais a palavra *communism* (comunismo), *socialism* (socialismo) e *terrorism* (terrorismo).

Sardinha distribui os dados colhidos e desenvolve uma pesquisa de base temporal, organizando os lexemas do sufixo *-ism* em gráficos de décadas, a fim de compreender a ascendência e decadência da forma de pensar em épocas distintas. Assim, o autor faz uma análise de ordenação descendente e a organiza pelas décadas de 1980 e 2000. Por fim, seu capítulo é encerrado revelando que sua pesquisa mostrou maneiras de interpelar *corpora* eletrônicos com a finalidade de obter candidatos aptos à fórmula e para descrever a riqueza de usos de candidatos, tendo por base a Linguística de *Corpus*.

Em síntese, o autor estabelece quatro constatações obtidas em suas análises. A primeira consiste na idéia de que a divisão de candidatos com base em períodos de tempo é abalada quando se usa o *corpora*; a segunda é a afirmação de que a pesquisa com colocados é fundamental para conhecer os sentidos relacionados pelo candidato; a terceira refere-se à análise de cada colocado como um item independente, agregando informações sobre os sentidos das práticas discursivas dos candidatos; a quarta e última constatação de Sardinha é a de que os dados obtidos por *corpora* grandes como o *Corpus of Historical American English* (Coha) e o *Corpus of Contemporary American English* (Coca) exigem que o analista estabeleça uma restrição dos dados analisados. Com isso, o autor buscou ilustrar, em suas pesquisas, como a

Linguística de *Corpus* pode oferecer subsídios para a Análise do Discurso, em um panorama amplo e para o estudo das fórmulas, tendo em vista um estudo mais restrito.

Finalmente, com base nos 14 capítulos presentes na obra **Texto ou discurso?** (2012), é possível ter a oportunidade de conhecer variadas dimensões teóricas e práticas referentes ao texto e ao discurso, por meio de diferentes objetos de pesquisa, escolhas e combinatórias. Esta obra se faz relevante para os estudiosos da linguagem que buscam aprofundar seus conhecimentos em torno das questões sobre o texto e o discurso, tendo em vista os conceitos em discussão nos capítulos decorridos e como estes conteúdos teóricos podem ter sua funcionalidade demonstrada em uma prática de pesquisa.

Verifica-se que a obra **Texto ou discurso?** (2012) surgiu da necessidade de obter respostas para as problematizações em torno do texto e do discurso. Por meio dos textos de ilustres linguistas brasileiros e de outros países; Beth Brait, Danielle Zaslavsky, Décio Rocha, Diana Luz Pessoa de Barros, Dominique Maingueneau, Ingedore Koch, José Luiz Fiorin, Josiane Boutet, Maria Cecília Souza-e-Silva, Maria Helena de Moura Neves, Marli Quadros Leite, Sírío Possenti, Teun Van Dijk e Tony Berber Sardinha foi evidente a compreensão de que o texto e o discurso apresentam acepções diversas, em diferentes tendências e abordagens.

Com a contribuição das reflexões dessa obra, notou-se que os pontos de vista teóricos e metodológicos diferenciados contribuíram para o sentido criado na interrogação que dá nome ao presente título, objetivando, assim, respostas que fossem representativas das diferentes vozes de distintos locais teóricos, os quais viabilizaram a compreensão das questões acerca do texto e do discurso de forma prática e funcional.

Retrospectiva recebida em: 31.12.2014

Retrospectiva aprovada em: 10.04.2015