



INTERSECÇÕES

Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais

ISSN: 1984-2406

Centro Universitário Padre Anchieta Jundiaí/SP Graduação e Pós-Graduação em Letras

EDIÇÃO 11

ANO 6

NÚMERO 3

NOVEMBRO 2013

Organização: Profa. Dra. Maria Cristina de Moraes Taffarello



INTERSECÇÕES

ARTIGOS

A HOMOSSEXUALIDADE NA REDE – DISCURSOS GENERALIZANTES E A INTERPELAÇÃO PELA IDEOLOGIA.....	5
Leda Verdiani TFOUNI.....	5
Jeferson Luis LIGEIRO	5
Dionéia Motta MONTE-SERRAT	5
A <i>METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL</i> EM IMAGENS COMPONENTES DA MICROESTRUTURA DE VERBETES DE UM DICIONÁRIO VISUAL.....	17
Eduarda Barbosa DUARTE.....	17
Antônio Luciano PONTES	17
A TRANSITIVIDADE EM PRODUÇÕES ESCRITAS EM ESPANHOL POR ALUNOS BRASILEIROS EM FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA	36
Valdecy de Oliveira PONTES	36
<i>A-BOOK</i> COM ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	49
Vera Wannmacher PEREIRA.....	49
Jonas Rodrigues SARAIVA	49

ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DO DISCURSO: UMA ALTERNATIVA DE INVESTIGAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	59
Marcos Angelus Miranda de ALCANTARA	59
Erenildo João CARLOS.....	59
ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNEROS TEXTUAIS: O GUIA ELEITORAL RECONTEXTUALIZADO	76
Ivandilson COSTA	76
Benedito Gomes BEZERRA	76
APRENDE-SE MELHOR ESTUDANDO COM NATIVOS? - ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA.	92
Julia Margarida KALVA	92
Aparecida de Jesus FERREIRA.....	92
AS SEQUÊNCIAS EXPLICATIVAS NA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA.....	111
Marise Adriana Mamede GALVÃO.....	111
ASPECTOS SOCIOINTERACIONAIS E COGNITIVOS NA RELAÇÃO ENTRE NOME E MODIFICADOR.....	125
Lígia Maria da SILVA	125
Edvaldo Balduino BISPO	125
CARACTERÍSTICAS DE QUESTÕES DE COMPREENSÃO LEITORA A PARTIR DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA BRASIL	137
Maria Aparecida Garcia LOPES-ROSSI	137
Orlando de PAULA	137
ESTUDO SEMIÓTICO DA PAISAGEM: AS HISTÓRIAS DOS MORADORES DA PRAIA DO TITÃZINHO (FORTALEZA/CE)	154
Sandra MAIA-VASCONCELOS	154
Fábio Perdigão VASCONCELOS	154
Maria Leidiane TAVARES.....	154
Roberto Bruno Moreira REBOUÇAS	154
“JUVENTUDE E BELEZA AO ALCANCE DE TODAS”: ANÁLISE DOS DISCURSOS MUDIÁTICOS SOBRE O CORPO FEMININO.....	170
Carolina Chagas KONDRATIUK	170
Marcos Garcia NEIRA.....	170

L'ART DE LA CUISINE FRANÇAISE AU XIX ^E SIÈCLE DE ANTONIN CARÊME: DISCURSO E SUJEITO	189
Rita BESSA	189
O DISCURSO CIENTÍFICO REPRESENTADO NA MÍDIA: CITAÇÃO EM NOTÍCIAS DE POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA.....	199
Anelise Scotti SCHERER.....	199
Tânia Maria MOREIRA	199
PARA REPENSAR O SINCRETISMO RELIGIOSO: PALAVRA, SIGNIFICAÇÃO E CONCEITO.	221
Allice Toledo Lima da SILVEIRA	221
Alexandre Ferreira da COSTA	221
POIÉSIS E AUTORIA: O “FAZER POÉTICO” EM DIFERENTES CONTEXTOS DE LETRAMENTO.....	236
Paulo Roberto ALMEIDA	236
Ana Lúcia de Campos ALMEIDA.....	236
REESCRITA E ARGUMENTAÇÃO DO(N)O TEXTO: INTERSECÇÕES.....	248
Marcilene Gaspar BARROS	248
Maria Elias SOARES	248
TRADUÇÃO	267
L'INFORMATION GRAMMATICALE.....	267
Mayalu FELIX	267

A HOMOSSEXUALIDADE NA REDE – DISCURSOS GENERALIZANTES E A INTERPELAÇÃO PELA IDEOLOGIA.

Leda Verdiani TFOUNI¹

Jeferson Luis LIGEIRO²

Dionéia Motta MONTE-SERRAT³

Resumo: Fórmulas genéricas (normas, provérbios, ditos populares) apresentam estrutura sintática com sujeito indeterminado. Nelas o sentido funciona tanto como ferramenta para manifestação de discriminação, como para confrontação da mesma. Em textos sobre a homossexualidade na mídia eletrônica, duvidamos da suposta obviedade dos sentidos quando atentamos para os processos discursivos que subjazem aos processos sintáticos produzindo a polissemia. Observamos que o sujeito homossexual, na tentativa de legitimar a homossexualidade e buscar reconhecimento de sua orientação, não se dá conta de que se apropria do discurso discriminatório, condenando sua condição. Sob esse paradoxo apresentamos interessante discussão sobre o sujeito e a interpelação ideológica.

Palavras chave: Genéricos discursivos. Processos discursivos. Interpelação ideológica.

Abstract: *Generic formulae (rules, proverbs, popular sayings) have a syntactic structure with undetermined subject. They carry a sense that works both as manifestation of discrimination and as confrontation to it. In this research, we have observed that texts about homosexuality in the electronic media try to establish one (obvious) meaning, but, when we study their syntactic processes under the perspective of discourse analysis, it is possible to find multiple related meanings. We have observed that the homosexual subject's attempting to legitimize his homosexuality and his seeking to recognition are situations that lead him not to realize sometimes that his/her own discourse is discriminatory, and condemns, or tries to hide his/her condition. Examining this paradox, and trying to understand it, we present an interesting discussion on the subject and the ideological interpellation.*

Key-words: *Generic formulae. Discursive processes. Ideological interpellation.*

¹ Professora Titular Sênior da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP); coordena o grupo de pesquisas AD-Interfaces cadastrado no CNPq; realizou estágio de pós-doutorado na universidade Paris III (Sorbonne Nouvelle), com Jacqueline Authier, e na Universidade de Bologna, com Carlo Ginzburg. É pesquisadora do CNPq. Ribeirão Preto, SP, Brasil. Email: lvtfouni@usp.br

² Psicólogo e Bacharel em Psicologia pela FFCLRP-USP. Ribeirão Preto, SP, Brasil. Email: jlligeiro@hotmail.com

³ Doutora em Psicologia pela FFCLRP-USP. Bolsista CAPES-BEX 4394/10-0, com Doutorado Sanduíche na Universidade Sorbonne-Nouvelle, Paris 3 (set/dez 2010), sob co-orientação do Prof. Jean-Jacques Courtine. Bolsista FAPESP 09/54417-4, com estágio na École des Hautes Études en Sciences Sociales (fev 2012), sob orientação do Prof. Marcello Carastro. Ribeirão Preto, SP, Brasil. Email: di_motta61@yahoo.com.br

Introdução

Vivemos, na contemporaneidade, um período de contrastes. Há formações discursivas que colocam a homossexualidade como um fato visto como uma entre tantas outras características humanas e, também, é possível encontrar outros lugares discursivos, onde a homossexualidade é vista como um desvio ou doença. Prado e Machado (2008) afirmam que, a partir da década de 1960, houve, no Ocidente, grandes transformações sociais que interpelaram as significações acerca da homossexualidade e da sexualidade como um todo. No século XXI observam (op.cit.) uma visibilidade cada vez maior de padrões de comportamento sexuais não hegemônicos no interior das sociedades.

No entanto, ainda persiste um discurso patológico e negativo acerca da homossexualidade. No Brasil, tal visão está presente no discurso religioso, sobretudo entre as religiões ditas evangélicas. Um estudo feito por Natividade (2008) a respeito da visão que tais religiões adotam sobre a homossexualidade mostrou que, para elas, trata-se de um comportamento aprendido, um problema espiritual e uma antinatureza. Para boa parte dos evangélicos, a homossexualidade não representa um atributo "natural" do sujeito e tal prática poderia ser abandonada pela restauração e cura; o que revela a ideia de uma normalidade heterossexual. O tema que abordamos neste trabalho ganha atualidade, ainda, em função de acontecimento político recente que resultou na indicação de um pastor declaradamente homofóbico para presidir a Comissão de Direitos Humanos da Câmara.

Consideramos o tema da homossexualidade associado aos discursos generalizantes com o intuito de refletir sobre a coexistência de posicionamentos ideológicos conflitantes na sedimentação dos sentidos dos discursos: o discurso do preconceito como discurso dominante e o discurso dominado da igualdade dos direitos sociais. Prado e Machado (2008) afirmam que o preconceito é um mecanismo que se baseia na hierarquização, e se instala no momento em que a diferenciação grupal não permite um sentido de comparação que não seja de exclusividade, o que leva à discriminação.

A discriminação a que os homossexuais estão submetidos é causada historicamente por formações discursivas materializadas em tabus, pressupostos religiosos e visões unilaterais de grupos sociais diversos. Segundo os autores citados (op.cit.), os homossexuais formam uma categoria social caracterizada pela desigualdade, exclusão social e pela restrição no acesso aos direitos sociais.

Um estudo feito por Lacerda, Pereira e Camino (2002) entre universitários da cidade de João Pessoa revelou que 38% dos entrevistados tinham um nível de preconceito sutil, e que outros 38%, tinham um nível de preconceito flagrante em relação à homossexualidade. Apesar de o discurso do preconceito vir sendo questionado, de maneira que a homossexualidade tenha deixado de pertencer à classificação de “doença”; embora se tenham organizado movimentos para que os homossexuais obtenham direitos legais, essa luta pela desnaturalização da condição de inferioridade permanece sob forma sutil, e muitas vezes disfarçada. É o que pretendemos mostrar neste texto, ao descrevermos como se dá o processo de interpelação ideológica.

Escolhemos analisar as fórmulas genéricas pelo fato de seu funcionamento permitir que se perceba a imposição de um sentido dominante do preconceito, e, ao mesmo tempo, o “disfarce” desse mesmo preconceito, numa espécie de “lado avesso” da ideologia; ou seja, os genéricos discursivos permitem observar a tensão de sentidos se instalando, permitem desconstruir a aparente neutralidade do dizer que tenta ocultar outros sentidos que poderiam emergir naquela mesma situação. Assim, podemos afirmar que os genéricos comportam um funcionamento cujo sentido se alia à ideologia dominante do preconceito, mas que, em condições de produção adequadas, podem fazer emergir um sentido de resistência, em que essas formações discursivas dominantes são contestadas.

Esse funcionamento aparentemente paradoxal pode ser observado a partir da perspectiva discursiva (PÊCHEUX, 1997), a qual mostra a constituição dos sentidos pela ideologia, sendo, esta última, entendida não como ideia, mas como força material (op.cit.), que determina o sentido que emerge no discurso do sujeito. A ideologia está ligada ao inconsciente e ao esquecimento nº1 (GADET; HAK, 1990, p.180-181). Submetido à, e interpelado pela ideologia, o sujeito acredita que, quando diz algo, essa seria a única maneira possível de dizer. Desse modo, a ideologia cala outros sentidos possíveis, e naturaliza um como sendo o único. Porém, como sempre algo escapa da simbolização, esse sentido recalcado retorna em outros lugares possíveis. Os genéricos, pelo fato de admitirem interpretações aparentemente antagônicas e até paradoxais, prestam-se a indiciar esse funcionamento.

Genéricos discursivos e interpelação ideológica

As fórmulas genéricas (normas, palavras de ordem, divisas, provérbios, slogans, ditos populares) possuem a peculiaridade de que, em sua estrutura sintática, o sujeito é indeterminado ou não localizado referencialmente, além de o verbo, quando ocorre, estar no “presente omnitemporal”

(TFOUNI, 2004, p.78). Por exemplo: “Casa de ferreiro, espeto de pau”, “Nem tudo que brilha é ouro”, “Banespa: o dono é você”. Assim materializados linguisticamente, esses discursos criam o efeito de sentido de que “qualquer um” poderia ter dito aquilo em qualquer época, produzindo uma pseudo-realidade social em que todos seriam iguais e usariam a linguagem da mesma maneira.

Sob esse efeito interpretativo do genérico são “apagadas” as diferenças, dando a impressão de homogeneidade e de iguais possibilidades de escolha. Chamamos a atenção para o fato de que a construção *law-like* (em forma de lei), generalizante, confere aos genéricos um caráter de universalidade, fazendo parecer que eles carregam em si uma verdade válida em qualquer ocasião. Esse modo de funcionamento dos genéricos leva a uma tentativa de apagamento da subjetividade e das crenças e valores pessoais; há uma tentativa de impedimento de outras possíveis interpretações, o que produz o efeito de transparência do sentido e coloca, forçadamente, o ouvinte em uma posição determinada com relação à ideologia e ao desejo.

Sob esse ponto de vista, é possível observar a função dos genéricos de produzir o efeito segundo o qual o sujeito é aprisionado em uma única interpretação possível, articulado a determinada formação ideológica⁴. O discurso produz sentido e sujeito (PÊCHEUX, 1997) e, por meio da interpelação⁵, o sujeito é levado a ocupar uma posição-sujeito previamente estabelecida pela formação discursiva dominante do discurso do preconceito. Desse modo, o genérico serve como um chamamento ao sujeito para que este assuma “seu lugar” previamente estabelecido, sem que ele se dê conta disso. Nas palavras de Pêcheux:

A modalidade particular do funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção consiste no que se convencionou chamar interpelação, ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja conduzido sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção (1997, p.165-166).

Há um imaginário, construído ideologicamente, que afeta o sujeito do discurso sob o modo da interpelação, levando-o a identificar-se ora com a classe hegemônica, ora com a classe dominada,

⁴ Formação Ideológica: Conjunto complexo de atitudes e representações não individuais, nem universais, que se relacionam às posições de classe em conflito umas com as outras. A Formação Ideológica é um elemento suscetível de intervir com força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social. Pêcheux (1975) afirma que as palavras, expressões, proposições mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, sentidos esses que são determinados, então em referência às formações ideológicas nas quais se inscrevem estas posições.

⁵ A ideologia interpela o indivíduo em sujeito (ALTHUSSER, 1999).

colocando-o em lugares específicos de produção de sentidos, sem que ele (sujeito) tenha consciência de que o faz.

Essa postulação teórica nos permite concluir que o sujeito é levado, despercebidamente (visto que a ideologia age de maneira inconsciente), a muitas vezes ocupar a posição-sujeito do discurso dominante, mesmo estando empiricamente no lugar do dominado. Vozes coletivas, socialmente aceitas como “formadoras de opinião”, ecoam nesses enunciados. Como exemplo, citamos um genérico sobre o negro que circula na região do Vale do Paraíba: “Negro só entra no céu por descuido de São Pedro” (MAIOR, 2013). Tal enunciado visa construir um discurso sobre o negro que legitima tanto a escravidão, quanto uma suposta “inferioridade” racial.

Cabe investigar, então, quais são esses genéricos, a quais formações discursivas estão filiados e como neles emerge o sentido, afetado pela história.

Tfouni (2004) define o que são genéricos:

Trata-se de provérbios, slogans, máximas, rezas, fórmulas encapsuladas (conforme LEMOS, 1984), resumos historicamente constituídos de experiências e atividades do homem sobre o (no) mundo. [... os genéricos discursivos] codificam valores e crenças.

A autora (op.cit.) propõe que o genérico discursivo “tem o poder de apagar as marcas da enunciação, dando a ilusão da objetividade e de verdades completas”. O apagamento da origem da enunciação, do destino desta e de seu objeto (*de quem, para quem, onde*) tem como efeito a aparência de unidade do sujeito e de uma verdade universal.

Para ilustrar as considerações que temos feito até aqui, exemplificamos com alguns genéricos referentes à homossexualidade - tema desta pesquisa - encontrados na mídia eletrônica, a qual, é consenso, trouxe liberdade à troca de informações:

A homossexualidade é uma doença (ou seja: Todos os homossexuais são doentes);
É pecado ser homossexual, ou sentir atração pelo mesmo sexo;
O homossexual é uma vítima da sociedade.

Conforme afirmamos anteriormente, nosso objetivo, neste texto, é o de analisar genéricos sobre a homossexualidade, a fim de observar como a ideologia interpela esses lugares de suposta liberdade: Novas maneiras de nomeação surgiram? A expressão do preconceito ficou mais velada? Ou, pelo contrário, com a possibilidade de escamoteação da identidade, ela se acirrou?

Nossa reflexão parte de seqüências de enunciados, que remetem a condições de produção estáveis (recortes), de depoimentos postados no site do núcleo UNISEX⁶, destinado a promover o reconhecimento da diversidade sexual, a fim de estudar como a ideologia atua no funcionamento dos genéricos de modo a apagar sentidos indesejáveis, evidenciar outros, e possibilitar que novos sentidos surjam.

Seguindo o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989), e adotado pela Análise do Discurso (PÊCHEUX, 1997), focamos nossa atenção em aspectos particulares, pistas e indícios muitas vezes ignorados (GINZBURG, 1989). Nosso trabalho de analista consiste em duvidar da obviedade do sentido, imposta pela ideologia, e interpretar as marcas linguístico-discursivas (neste caso, os genéricos), que indiciam um modo de funcionamento.

Orlandi (1996) afirma que o trabalho de análise desloca nossa posição de analistas, opera sobre a opacidade da linguagem, sobre a sua não evidência, e, com isso, torna relativa a relação entre sujeito e interpretação. Na análise, visamos atingir os processos de produção dos discursos, procurando descrever como língua e história funcionam em conjunto, afetadas pela ideologia (PÊCHEUX, 1997).

Sujeito e sentido nos genéricos discursivos

A Análise do Discurso é uma teoria que não propõe categorias prévias de análise e, em seu objetivo metodológico, busca desvelar os processos discursivos que subjazem aos processos sintáticos. Nesse processo, atenta para a estrutura sintática do enunciado em busca de lugares ou marcas formais (linguístico-discursivas) dentro de recortes⁷, os quais dão indícios de uma significação específica articulada à interpelação ideológica, que aloca algumas posições discursivas e proíbe ou interdita outras. Temos como resultado desse processo o lema “dizer x para não dizer y”, regra máxima da AD, derivada do esquecimento nº 1, comentado acima (PÊCHEUX, 1997). Na análise, os conteúdos interditados, que ficam no nível do não dito, do não formulado, retornam para o analista na forma de implícitos e de processos de silenciamento (ORLANDI, 1996) e passam a ser considerados como parte do sentido.

⁶ A definição do próprio site é: Núcleo Conhecer e Reconhecer a Diversidade Sexual. O Núcleo Universalidade e Diversidade Sexual é resultado da iniciativa de um grupo de acadêmicos com a proposta de desenvolver o conhecimento científico e promover o reconhecimento social da diversidade sexual.

⁷ Sequências de enunciados que remetem a condições de produção estáveis.

Após efetuar os recortes iniciais das marcas formais, o analista procura relacioná-las ao interdiscurso (aquilo que pode ou não pode ser dito) e, posteriormente, a um processo discursivo (que é capaz de dissipar a opacidade dos efeitos ideológicos do sentido supostamente óbvio e transparente). É importante ressaltar que os textos oferecem múltiplas possibilidades de análise o que está de acordo com a teoria da AD, que postula que não existe sentido único, mas sim uma multiplicidade de sentidos (o que nos permite atribuir um caráter polissêmico ao texto e ao discurso). Desvelar a relação com a ideologia nos mostra como o sujeito, a partir da posição de enunciador, relaciona-se com o imaginário, e de que maneira ele (sujeito) está se submetendo ao simbólico (por meio de uma posição de resistência ao *status quo*, por exemplo).

Assinalamos, também, que a AD não se dá em dois momentos distintos, como costuma fazer a análise de conteúdo tradicional. Como analistas do discurso, unimos o procedimento de análise com checagens da teoria, de modo que o processo analítico e as premissas e postulados teóricos estão o tempo todo em diálogo, um servindo para amparar o outro. Isso faz da AD uma disciplina *sui generis*, que se coloca como contraponto às ciências galileanas (positivistas).

Dentre os textos-comentários postados no site, selecionamos os seguintes:

Os homossexuais podem se tornar invisíveis. É só saberem dissimular ou mentir. A família, idealmente, é o lugar do abrigo e da segurança, da constância, da acolhida. Longe da família se é estrangeiro... Quem se assume homossexual espera apoio, amor, aceitação e respeito. A família é o primeiro lugar onde se espera isso, pois sempre será o primeiro lugar onde aprendemos a ser nós mesmos.

No primeiro recorte, há estrutura sintática de genérico (“todos os homossexuais...”), produzindo efeito de sentido que remete a uma condição que se refere a toda uma classe (os homossexuais). Na superfície linguística, nota-se a ocorrência da expressão “podem se tornar invisíveis”. Do ponto de vista ideológico, essa expressão contém a sugestão de que os homossexuais tentem passar despercebidos, ou se esconder. O verbo modal “poder”, por constituir uma homonímia, merece especial atenção, visto que esse é um lugar discursivo onde o sentido dado pelo genérico, que se pretende uno e homogêneo, escapa para outros sítios possíveis de significação, instituindo uma deriva. Como isso se dá? A homonímia de “poder” consiste no fato de que esse significante pode ser interpretado como expressando uma modalidade “epistêmica” (asseverando uma dúvida, uma hipótese), ou “deôntica” (asseverando uma norma social, uma permissão, ou proibição), ou ainda “alética” (no sentido de possibilidade). Ora, para a AD a deriva de sentidos reveste-se de fundamental valor teórico e analítico (PÊCHEUX, 2006). Com efeito, esses lugares onde o sentido pode vir a ser

outro indiciam outras formações discursivas possíveis ali onde se tentava instituir uma verdade universal através do genérico.

Então, utilizando a paráfrase (um recurso analítico poderoso), poderíamos ter:

“É permitido que os homossexuais se tornem invisíveis.”

“É possível que..... etc.”

“É desejável que..... etc.”

Mas também teríamos:

“É certo/errado que.....etc.”

O caráter movediço provocado pelo deslizamento possível de sentidos causado pela homonímia de “poder” representa, na materialidade, o caráter múltiplo da ideologia, o contraste entre formações discursivas muitas vezes conflitantes, e a existência de pelo menos duas posições-sujeito.

Na segunda parte do enunciado há uma espécie de receita (outro genérico), no sentido de direcionar a execução do que foi sugerido na primeira parte do mesmo: “é só saber dissimular ou mentir”. O analista, estranhando a materialidade linguística, questionaria os seguintes pontos: por que é desejável/ certo/errado/possível/permitido, etc. que os homossexuais tornem-se invisíveis; e por que é necessário que os homossexuais saibam dissimular ou mentir? No nível do não dito, podemos recuperar aí, ainda através do mecanismo parafrástico, o que ficou silenciado, a saber: os heterossexuais podem se tornar “visíveis”.

A seguir, pode surgir o seguinte questionamento: tornar-se invisíveis para “quem”? “Quem” desejaria que a homossexualidade fosse algo que não se notasse, que não se pudesse ver? O genérico “(todos) os homossexuais podem se tornar invisíveis. É só saberem dissimular ou mentir” cria o efeito de sentido de que há dois grupos sociais: os homossexuais e os heterossexuais; e que os homossexuais não seriam bem vistos ou aceitos pelos heterossexuais. A divisão de classes fica clara e, com ela, a tentativa de exclusão dos homossexuais de uma sociedade “normal” onde eles seriam aceitos desde que soubessem dissimular ou mentir, ou seja, desde que soubessem ocultar sua identidade e orientação sexual. Dessa forma, é possível afirmar que tal discurso se filia a uma formação discursiva oposta à homossexualidade. Existe um enunciador universal nessa fórmula que se identifica, representa, fala do lugar da heterossexualidade (seja ele, empiricamente, homo ou hétero, isso não importa para a AD).

Ao atentarmos para as condições imediatas de produção desse enunciado, recordamos que ele foi retirado de um *site* (Núcleo Conhecer e Reconhecer a Diversidade Sexual), que se define como “resultado da iniciativa de um grupo de acadêmicos com a proposta de desenvolver o conhecimento científico e promover o reconhecimento social da diversidade sexual”. Ora, com certeza não é a diversidade sexual que o genérico analisado pretende promover. O caráter resvalante da ação da ideologia e a irrupção do equívoco (provocada pelo verbo “poder”), que resulta na deriva de sentidos (como foi visto acima), agem sobre o enunciado, e mobilizam o analista. O que resulta da interpretação apresentada é que, sob a aparência de “boa” intenção⁸, ou seja, de colaborar com a proposta do site, e de oferecer uma “solução” para o preconceito contra os homossexuais, o genérico está colaborando para aprofundar o distanciamento entre as duas classes. Está sendo interpelado, sem se dar conta, exatamente ali, no sítio dos sentidos que talvez pretenda combater.

No segundo recorte, há a sugestão de que, na família, a diversidade sexual é aceita:

A família, idealmente, é o lugar do abrigo e da segurança, da constância, da acolhida. Longe da família se é estrangeiro... Quem se assume homossexual espera apoio, amor, aceitação e respeito. A família é o primeiro lugar onde se espera isso, pois sempre será o primeiro lugar onde aprendemos a ser nós mesmos.

Ocorre que, segundo Durham (1983), não há naturalidade na família, sendo esta uma criação humana mutável e, como tal, sujeita à ideologia da classe dominante, ao modelo burguês de família, o qual funcionou como alicerce da ascensão capitalista da burguesia. As formações discursivas dominantes estabelecem posições-sujeito dentro da família, que irão, de algum modo, influenciar a formação de casais heterossexuais e não, homossexuais. Os “lugares” sociais que o sujeito falante ocupa vão determinar sua posição-sujeito num discurso relativo a relações hierarquizadas, sustentadas no poder dos diferentes lugares a partir dos quais o sujeito se constitui ao enunciar, e essas relações de força se fazem valer (ORLANDI, 1999, p.39).

Segundo Foucault (2005) a “verdade” sobre a orientação sexual é histórica e social, constituída por práticas discursivas que constituem o sujeito como “sujeito de uma sexualidade”, de maneira que haja controle sobre a relação deste com o corpo. Esse discurso normativo sobre sexualidade dos casais, das mulheres e das crianças demarca o que são perversões sexuais, situando,

⁸ Isto nos leva a evocar outro genérico, amplamente difundido: “De boas intenções o inferno está cheio”.

entre elas, a homossexualidade. Esse processo tenta cristalizar uma estrutura e, ao mesmo tempo, busca conter o movimento dos sentidos, colocando a homossexualidade dentro de uma visibilidade controlada, implicando um assujeitamento “[...] um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder.” (FOUCAULT, 1987, p.166, *apud* JESUS, MESQUITA FILHO, 2013, p.3). Essas afirmações são corroboradas pelo seguinte depoimento: “[...] os casais homossexuais vêm sendo denominados como ‘parceiros’... Essa ideia de parceria às vezes é sentida com certo incômodo”. Tal desconforto é causado pelo fato de que ‘parceiro’ apaga o laço afetivo e sexual existente entre os casais homossexuais e os transforma em co-participantes de uma transação qualquer.

Discussão

Segundo Prado e Machado (2008), para que os homossexuais ganhem reconhecimento público e igualdade de direitos, é preciso que estes desconstruam toda uma rede de significações definidas por um padrão dominante de sujeitos. No *corpus* analisado neste texto fazemos um movimento interpretativo que questiona a visão negativa sobre a homossexualidade e, também, questionamos as formações discursivas contrárias a tal identidade sexual. Observamos que, ao se engajar nesse movimento de confrontação, o homossexual, por vezes, se apropria do discurso dominante (heterossexual).

Em nossa análise pudemos mostrar como o uso dos genéricos funciona a serviço de diferentes formações discursivas. A perspectiva discursiva (PÊCHEUX, 1997) torna possível observar o trabalho da ideologia no sentido de encobrir múltiplos sentidos, e direcionar para um sentido único. Até mesmo aqueles que dizem pertencer a uma formação discursiva dominada (homossexuais) enunciam conforme o sentido que vigora na dominante (heterossexuais), não se dando conta de que são assujeitados em seu próprio discurso. Na desconstrução dos efeitos ideológicos que recaem sobre o sentido e o sujeito na cadeia discursiva, obtemos a perspectiva da complexidade de possibilidades de interpretações de sentidos que circulam sobre a sexualidade em geral e, especificamente, sobre a homossexualidade. A análise discursiva (PÊCHEUX, 1997) dos genéricos faz-se, desse modo, instrumento capaz de “dissolver as névoas da ideologia” (GINZBURG, 1989), que obscurecem os pod(e)res de uma estrutura social.

Referências

ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado, *In Um mapa da ideologia*, Slavoj Žizek (org.), Rio de Janeiro: Contraponto, p.105-142, 1999.

DURHAM, E. **Perspectivas antropológicas da mulher** 3, Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões, trad. Lígia M. Ponde Vassallo, Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. História da sexualidade *In A vontade de saber*, Rio de Janeiro: Graal, 2005.

GADET, F; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux, trad. Bethania Mariani, Campinas: Ed UNICAMP, 1990.

GINZBURG, C. Sinais: raízes do paradigma indiciário, *In Ginzburg, C., Mitos, emblemas e sinais*, São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JESUS, U.; MESQUITA FILHO, O. **Discursos sobre a homossexualidade no espaço escolar**: considerações à luz da Análise do Discurso. Acesso em 22 de março de 2013. Disponível em http://www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire_anais/anais-47.pdf

LACERDA, M.; PEREIRA, C.; CAMINO, L. Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das Representações Sociais, *In Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 2002, p.165-178.

MAIOR, M. O folclore do negro, *In Mario Souto Maior. Vida & Obra*. Acesso em 22 de março de 2013. Disponível em http://www.soutomaior.eti.br/index.php?option=com_content&view=article&id=37&Itemid=14

NÚCLEO UNISEX – Núcleo Universalidade e Diversidade Sexual. Acesso em 13 de março de 2012. Disponível em <http://nucleounisex.org/>

NATIVIDADE, M. Homossexualidade, gênero e “cura” em perspectivas pastorais evangélicas. *Rev.bras.Ci.Soc*, v.21, n.61, 2006.

ORLANDI, E. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 4ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

PRADO, M.; MACHADO, F. **Preconceito contra homossexualidades**. A hierarquia da invisibilidade, São Paulo: Cortez, (Preconceitos; v. 5), 2008.

TFOUNI, L. **Alfabetização e letramento**, São Paulo: Cortez, 2004.

A METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL EM IMAGENS COMPONENTES DA MICROESTRUTURA DE VERBETES DE UM DICIONÁRIO VISUAL

Eduarda Barbosa DUARTE⁹

Antônio Luciano PONTES¹⁰

Resumo: Integradas à estrutura de dicionários e associadas ao código verbal, as imagens – código semiótico não verbal – podem transmitir diversas mensagens não só por meio do conteúdo nelas representado, mas também por meio do posicionamento que ocupam na página, da saliência em relação a outros elementos, da estruturação etc. Assim, tomando as imagens como recursos multimodais, este artigo tem como objetivo analisar o código imagético que compõe a microestrutura de cinco verbetes referentes ao dicionário visual *Merriam-Webster's Compact Visual Dictionary* (2010) a partir das categorias relacionadas à *metafunção composicional* como proposta por Kress e van Leeuwen (1996, 2006).

Palavras-chave: Metafunção composicional. Multimodalidade. Dicionário visual.

Abstract: *Integrated into the structure of the dictionaries and associated with the verbal code, the images – non verbal semiotic code – can transmit multiple messages not only through the content in them represented, but also through the positioning that they occupy on page, the projection in relation to other elements, the framing, etc. Thus, taking the images as multimodal resources, this article aims to analyze the visual code that composes the microstructure of five entries related to the Merriam-Webster's Compact Visual Dictionary (2010) using the categories related to compositional metafunction as proposed by Kress and van Leeuwen (1996, 2006).*

Keywords: *Compositional metafunction. Multimodality. Visual dictionary.*

⁹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: eduardabduarte@gmail.com.

¹⁰ Professor adjunto do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: pontes321@hotmail.com.

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar as imagens que compõem as microestruturas de cinco verbetes a partir da *metafunção composicional*, que, de modo geral, pode ser definida como a relação que ocorre entre os elementos composicionais que formam o todo de uma imagem. O material de análise deste trabalho foi retirado do dicionário *Merriam-Webster's Compact Visual Dictionary* (2010) – deste ponto em diante, *Merriam-Webster* (2010).

Como bases teóricas desta pesquisa, utilizaremos as categorizações da *metafunção composicional* propostas na Gramática do *Design* Visual de Kress e van Leeuwen (1996, 2006), além de textos de autores como Damim (2005), Silva (2006) e Pontes (2009), os quais tratam de questões de natureza metalexigráfica.

O presente trabalho será dividido, basicamente, em duas seções: primeiramente, apresentaremos um panorama geral sobre a multimodalidade, a *metafunção composicional* e suas categorias, além de discorrermos sobre questões relacionadas a dicionários. Em seguida, partiremos para a análise do *corpus* formado pelos verbetes selecionados do *Merriam-Webster* (2010).

Referencial teórico

A multimodalidade: panorama geral

Para Kress e van Leeuwen (1996, 2006) a multimodalidade está ligada à noção de composição, isto é, os textos multimodais são compostos por um conjunto de códigos semióticos variados que se associam na tentativa de transmitir significados. O caráter multimodal cada vez mais presente nos textos pode ser associado aos avanços tecnológicos, especialmente na área da cibernética, que ocorreram ao longo das últimas décadas. O computador e a internet possibilitaram o enriquecimento multimodal dos textos que, devido aos recursos disponibilizados no meio digital, não só passaram a contar com vários modos semióticos para além do verbal na sua formação, como também influenciaram (e influenciam) os textos produzidos no meio impresso, os quais passaram a apresentar uma maior profusão de modos semióticos não verbais em sua estruturação. Dito de outra forma, os textos impressos também começaram a apresentar traços multimodais com a inclusão, principalmente, do código imagético em detrimento do código verbal até então considerado como a forma de comunicação principal.

A emergência da multimodalidade nos textos tanto digitais quanto impressos levou à necessidade da criação de uma teoria que discutisse este aspecto em particular; assim, Kress e van Leeuwen desenvolveram a Teoria da Multimodalidade fundamentada na concepção de textos configurados por códigos múltiplos, verbais e não verbais, os quais, de acordo com suas características e com os valores vigentes em cada cultura, são combinados e dispostos de maneiras distintas nos textos para transmitir significados.

Como já citado, a Teoria da Multimodalidade surgiu para dar conta dos textos que conjugavam códigos variados em sua composição. Dentre esses códigos, as imagens adquiriram cada vez mais espaço e cada vez mais significados que não poderiam ser interpretados pela gramática tradicional. Desta necessidade de uma obra dedicada às imagens e seu significados dentro de textos multimodais, surgiu a Gramática do *Design Visual* – GDV – que será brevemente apresentada no próximo tópico.

A Gramática do *Design Visual*

Em linhas gerais, a GDV, de Kress e van Leeuwen (1996, 2006), traz os pressupostos para análise do modo semiótico imagético que, em associação a outros modos semióticos, constitui “arranjos” visuais de complexidade variável.

Para a análise das imagens que compõem os textos multimodais, os autores, baseados em pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday, propuseram na GDV três metafunções, a saber, *representacional*, *interativa* e *composicional*, as quais correspondem, respectivamente, às funções ideacional, interpessoal e textual da LSF¹¹.

Em linhas gerais, a *metafunção representacional* refere-se à relação que ocorre entre os participantes que fazem parte da imagem, já a *metafunção interativa* trata da relação entre o observador/leitor da imagem e a imagem em si e, por fim, a *metafunção composicional* diz respeito à articulação dos elementos visuais na composição do todo imagético. Para os fins deste trabalho, acreditamos que esta breve apresentação das metafunções é suficiente; porém, trataremos com mais detalhes daquela de cunho *composicional*, que baseará a análise a ser realizada posteriormente.

¹¹ Para maiores esclarecimentos sobre as funções ideacional, interpessoal e textual propostas por Halliday, recomendamos o livro **An Introduction to Functional Grammar** (2004), de Halliday.

A metafunção composicional e seus aspectos

Kress e van Leeuwen (1996, 2006) postulam que a *metafunção composicional* – equivalente à função textual da LSF hallidayana, de acordo com os autores – diz respeito à integração dos elementos visuais na composição do todo imagético. Dito de outra forma, a *metafunção composicional* traz para “dentro de si” as demais metafunções, *representacional* e *interativa*, associando-as para que a imagem ganhe coerência ao apresentar relações lógicas no que concerne à disposição dos elementos dentro do todo da imagem em áreas que, segundo Kress e van Leeuwen propõem em sua GDV, carregam significados específicos. Esta coerência interna da imagem está ligada às seguintes categorias presentes na *metafunção composicional*: valor de informação; saliência; e estruturação. Estas três categorias serão tratados a seguir.

Valor de informação

Kress e van Leeuwen (1996, 2006) colocam que o valor de informação diz respeito aos lugares, ou zonas, que os elementos (participantes) ocupam no todo da imagem. Esses lugares nos quais os participantes internos da imagem se encontram referem-se às seguintes áreas: esquerda/direita, topo/base e centro/margem. Cada uma dessas áreas denota valores informacionais específicos; dessa forma, considerando primeiramente a relação entre os elementos componentes da imagem e sua localização nas zonas esquerda e direita, temos, conforme Kress e van Leeuwen, o valor do dado e do novo, respectivamente; quer dizer, quando colocados no lado esquerdo, os elementos são tidos como dados, ou seja, já são conhecidos pelo leitor da imagem “como algo que lhe é familiar, logo, anteriormente estabelecido como ponto de partida da mensagem” (ALMEIDA, 2008, p.23-4).

Em outras palavras, considerando o estilo de leitura ocidental, da esquerda para a direita, o lado esquerdo será tido como ponto de onde o leitor parte quando lê a mensagem transmitida pelo texto e conterà informações familiares. Por sua vez, quando colocados no lado direito, os elementos são tidos como novos, isto é, seguindo o movimento da leitura – esquerda para direita –, as informações postas no lado direito são aquelas contidas no campo do “por vir”; por isso, as informações alocadas do lado direito de um texto multimodal são tidas como novas e requerem atenção específica do leitor.

Quanto à zona relativa ao topo/base, temos que os elementos colocados na parte de cima da imagem – no topo – são classificados como ideais por apresentar, segundo Kress e van Leeuwen (1996, 2006), uma espécie de essência idealizada ou generalizada desses elementos que, por isso, podem ser representados de maneira mais saliente na composição imagética, ou seja, levando em conta o estilo de leitura ocidental – da esquerda para a direita, de cima para baixo – Kress e van Leeuwen colocam que o topo das imagens multimodais traz, na maioria das vezes, as informações mais destacadas, acentuadas de maneira proeminente em relação aos demais elementos porque será este, o topo, o ponto da imagem a ter maior probabilidade de ser focalizado, lido antes de qualquer outro, considerando, como já mencionado, o estilo de leitura ocidental. Já os elementos colocados na parte de baixo da imagem – na base – são classificados como reais por representar informações visuais mais específicas e práticas, as quais não serão lidas prioritariamente ao contrário dos elementos postos no topo, tendo em vista o estilo de leitura ocidental.

Por fim, no que se refere ao centro/margem, temos que os elementos localizados na parte central da imagem formam o núcleo dessa imagem e, por isso, carregam um valor informativo-visual maior em relação àqueles elementos localizados na parte marginal do todo imagético e tidos como subordinados ou periféricos.

Saliência

Na *metafunção composicional*, a saliência diz respeito à relevância dada a determinados elementos dentro da composição imagética. Esta relevância diz respeito ao destaque dado a elementos específicos que fazem parte da imagem por meio, por exemplo, da intensidade ou da suavização das cores e do brilho, do contraste entre primeiro e segundo planos, da fonte utilizada nos textos que compõem a imagem etc. Estas características dos elementos internos representados na imagem captam a atenção do observador e criam uma hierarquia de importância entre as zonas da imagem. Desta forma, “o dado pode ser mais saliente que o novo, por exemplo, ou o novo mais saliente que o dado, ou ambos podem ser igualmente salientes. E o mesmo se aplica ao ideal e real e ao centro e margem” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p.201).¹²

¹² “The Given may be more salient than the New, for instance, or the New more salient than the Given, or both may be equally salient. An the same applies to Ideal and Real and to Centre and Margin” (KRESS and VAN LEEUWEN, 2006, p.201).

Estruturação

Em uma composição imagética, a estruturação refere-se à forma como os elementos internos representados na imagem conectam-se ou desconectam-se. A presença ou ausência de conexão pode ser observada por meio de linhas divisórias, ou linhas de estruturação, que aproximam/fundem ou separam os elementos representados e que também funcionam como espécies de indicadores do tipo de estruturação – fraca ou forte – percebida no todo imagético.

Kress e van Leeuwen (1996, 2006) afirmam que esta relação entre conexão ou desconexão e estruturação fraca ou forte dos elementos componentes da imagem pode ser assim definida:

- A conexão ocorre quando não há linhas divisórias separando os elementos representados no todo imagético, o que dá ao observador a impressão de que esses elementos estão interligados, ou mesmo mesclados, em um tipo de fluxo contínuo caracterizado, por exemplo, por cores, brilho, formas etc. semelhantes. A presença de conexão na imagem denota uma estruturação fraca já que, como dito anteriormente, não há linhas divisórias – linhas de estruturação – que separem os elementos;
- A desconexão, por sua vez, ocorre quando há linhas divisórias que marcam uma espécie de diferenciação entre os elementos representados na imagem; desse modo, o observador percebe um contraste de cores, brilho, formas etc., além de um contraste de planos dentro do todo imagético que cria a impressão de descontinuidade e, por consequência, de afastamento entre os elementos componentes da imagem. Ao contrário da conexão, a desconexão denota uma estruturação forte, pois, como já dissemos, há linhas de estruturação presentes na imagem.

Após a apresentação das categorias que fazem parte da *metafunção composicional*, abordaremos a seguir questões relativas às obras dicionarísticas.

Os dicionários: abordagem geral

De acordo com Rangel (2006), os primeiros textos lexicográficos, ou seja, os dicionários, os quais podem ser definidos como obras que descrevem e instrumentalizam a língua (AUROUX, 1992 *apud* PONTES, 2009, p.24), teriam surgido por volta do século XV com o propósito didático de facilitar o acesso dos alunos aos textos clássicos escritos em latim. O autor ressalta ainda que o surgimento das primeiras teorizações sobre a produção dicionarística ocorreu devido à carência de disciplinas que analisassem, discutissem, guiassem essa produção.

Desde o século XV até o XXI, houve uma evolução não só das teorias que versam sobre o fazer dicionarístico, mas também do próprio ato de fazer, de produzir um dicionário e da influência que o usuário – ou consulente – tem nessa “feitura”, visto que é a partir do usuário que o lexicógrafo – estudioso responsável por produzir um dicionário – pode definir, por exemplo, o número de lemas¹³ presentes no dicionário, o modo como se apresentarão as acepções, a presença ou não de ilustrações etc.

Como já citado anteriormente, o desenvolvimento de teorias no âmbito da Metalexigrafia suscitou uma série de pesquisas que destacavam as mais variadas características de dicionários. Tendo em vista os propósitos deste trabalho e também o fato de que as características das obras lexicográficas são bastante numerosas, apresentaremos no próximo tópico aquelas que consideramos principais por dizerem respeito, por exemplo, à caracterização do verbete lexicográfico, ao nível estrutural dos dicionários e às características de um dicionário do tipo visual.

O verbete lexicográfico

Segundo Damim (2005), o verbete lexicográfico é formado basicamente pela junção da palavra-entrada e das informações dispostas depois dela, as quais compõem a microestrutura; porém, mesmo apresentando uma constituição geral semelhante (verbetes = entrada + microestrutura), o verbete, dependendo do dicionário, pode ser organizado de maneiras diferentes. Desta forma, no que diz respeito, por exemplo, ao número de acepções que fazem parte da microestrutura, Pontes (2009) coloca que o verbete pode ser classificado como simples, quando apresenta somente uma acepção para a entrada, ou como complexo, quando apresenta mais de uma acepção.

Quanto ao tipo de informação veiculada, Pontes (2009) afirma que o verbete pode apresentá-la de modo explícito ou implícito. O modo explícito se refere aos enunciados afirmados, fixados e ordenados pelo lexicógrafo como parte do verbete, ou seja, todo o texto que constitui o verbete – desde a palavra-entrada e suas definições até as informações fônicas, etimológicas, gramaticais, dentre outras – caracteriza-se como informação explícita. Por sua vez, o modo implícito se refere àquelas informações que não estão claramente indicadas no verbete, mas que de um modo sub-reptício dizem algo sobre ele, como ocorre com os exemplos de uso, que indiretamente demonstram

¹³ Damim (2005) define lema como a “forma canônica de uma palavra ou expressão” (p.22-3). Ao longo deste artigo, o termo lema será usado como sinônimo de palavra-entrada e entrada, designando, assim, a unidade léxica a ser definida na microestrutura do verbete.

o cotexto (sintático) e o contexto (pragmático) nos quais a palavra-entrada que se define no verbete pode ser utilizada, e com as imagens que podem apresentar informações visuais não contempladas pelo texto verbal.

Nível estrutural dos dicionários: principais características

Os dicionários, apesar de apresentarem aspectos que os diferenciam e particularizam, compartilham traços em comum no que concerne, especialmente, às estruturas que os compõem; assim, como Damim (2005) e Pontes (2009) apontam, as obras dicionarísticas são formadas pelas respectivas estruturas:

- Macroestrutura, definida como o conjunto total de palavras-entrada, ou lemas, presentes em um dicionário;
- Microestrutura, tida como o conjunto de informações (etimologia, classificação gramatical, definição, imagens etc.) dispostas logo após a palavra que se está definindo;
- Medioestrutura, tida como o sistema de remissões que interliga elementos – definições, exemplos, imagens etc. – entre as demais estruturas de um dicionário.

Considerando que as imagens a serem analisadas estão dispostas no nível microestrutural do dicionário *Merriam-Webster* (2010), convém explicar com mais detalhes as características desse nível.

O nível microestrutural nos dicionários

Como já citado anteriormente, a microestrutura basicamente define-se como o conjunto de informações paradigmáticas (etimologia, classificação gramatical, definição, exemplos de uso etc.) dispostas logo após a palavra que se está definindo no verbete.

Damim (2005) afirma que este nível é formado, basicamente, pelo chamado comentário de forma, o qual diz respeito a informações como grafia, pronúncia, flexão de número e gênero, dentre outras, relacionadas ao lema como significante, quer dizer, relacionadas ao lema em si, e também o chamado comentário semântico, o qual se refere a informações como definição, exemplos de uso, sinônimos etc., relacionadas ao lema como significado, isto é, relacionadas ao conceito que aquele lema determinado pode designar.

Ainda tratando das informações microestruturais, Escribano (2003) frisa que, independentemente da ordem sintática ou semântica, estas informações podem variar em cada

dicionário devido a fatores como o propósito da obra e os usuários a que se destinam; além disso, o autor também destaca que, uma vez selecionadas, aquelas informações alocadas na microestrutura dos verbetes devem seguir o mesmo padrão de organização ao longo de todo o dicionário, garantindo sua homogeneidade e evitando que em uma mesma obra alguns dos verbetes apresentem, por exemplo, separação silábica enquanto outros não. No caso de um dicionário de tipo visual – como o *Merriam-Webster* (2010) –, a presença de imagens em todos os verbetes que o compõem pode ser tido como um dos fatores que homogeneízam sua estrutura.

Os dicionários por imagem ou dicionários visuais

Nas obras dicionarísticas, as imagens podem atuar como elementos que assessoram as definições verbais de uma entrada ou podem atuar também como definições visuais, muitas vezes, em detrimento do texto escrito. Justamente no modo como a imagem atua dentro da microestrutura do verbete é que se instala a diferença entre dicionários que contém ilustrações e dicionários constituídos por imagens.

Silva (2006) considera que os dicionários ilustrados são assim caracterizados pelo fato de as imagens estarem conjugadas ao texto verbal da definição de apenas alguns dos lemas componentes destas obras. Desta forma, estes dicionários costumam utilizar as imagens como um acessório, digamos assim, que auxilia na compreensão daquelas entradas cuja complexidade dificulta a representação verbal das definições, havendo, portanto, a necessidade de um auxílio visual. Já no caso dos dicionários por imagem, ou dicionários visuais, a autora destaca que se caracterizam “por apresentarem um paradigma de verbete em que a imagem corresponde à definição da palavra-entrada” (SILVA, 2006, p.64-65). Quer dizer, nestes dicionários a imagem faz parte da microestrutura de todos os verbetes, atuando como definição e não simplesmente como complemento acessório ao código verbal que representa a definição. Este é o caso do *Merriam-Webster* (2010), dicionário visual e multimodal utilizado nesta pesquisa e do qual retiraremos os verbetes a serem analisados a seguir.

Metodologia

A análise do código imagético que constitui a microestrutura dos cinco verbetes retirados do *Merriam-Webster* (2010) será fundamentada no valor de informação, na saliência e na estruturação, categorias ligadas à *metafunção composicional* e já apresentadas em outro ponto deste trabalho.

O dicionário *Merriam-Webster* (2010)

O *Merriam-Webster's Compact Visual Dictionary* (2010), ou *Merriam-Webster* (2010), como convencionamos tratá-lo ao longo do artigo, é uma obra onomasiológica e visual, ou seja, sua organização interna se dá por meio de campos conceituais que não seguem a ordem alfabética e os seus verbetes são compostos, majoritariamente, pelo código visual.

A obra lexicográfica em questão abrange cerca de 3.000 entradas que são acompanhadas por imagens ilustradas de modo detalhado. Essas entradas são divididas em 12 campos temáticos e cada um desses campos principais divide-se em subcampos cujos lemas relacionam-se ao campo principal pelo valor semântico.

Tendo em vista os limites do presente trabalho e o fato de que a microestrutura dos verbetes do *Merriam-Webster* (2010), em grande maioria, ocupa duas páginas, entendemos por bem selecionar um *corpus* não muito extenso. Desta maneira, elegemos cinco verbetes, os quais terão as imagens que constituem seus arranjos microestruturais apresentadas e analisadas a seguir.

Análise das imagens nas microestruturas de verbetes do *Merriam-Webster* (2010)

Considerando o arranjo multimodal do dicionário *Merriam-Webster* (2010) e dentro do que Kress e van Leeuwen (1996, 2006) propõem sobre o valor informacional da *metafunção composicional*, vemos que no primeiro verbete a ser analisado, equivalente a entrada *Moon*, os elementos imagéticos se encontram divididos em zonas referentes às áreas esquerda/direita, separadas na figura 1 por uma linha de cor vermelha.

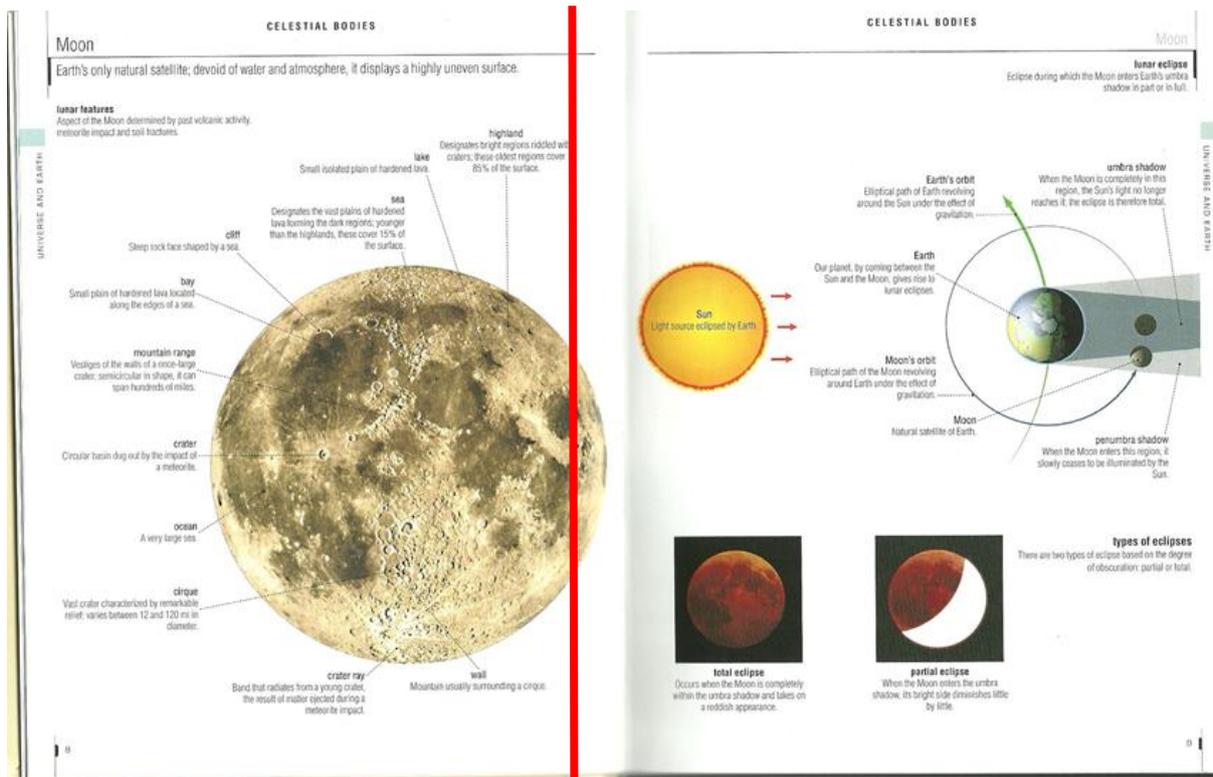


Figura 1: verbete *Moon* (MERRIAM-WEBSTER, 2010, p.8-9)

Ao observar a microestrutura do verbete, percebemos que no lado esquerdo somente a imagem da Lua é posta em destaque, enquanto do lado direito outras imagens relacionadas à Lua – como os tipos de eclipse lunar, por exemplo – são dispostas ao longo da página.

Como já citado no referencial teórico, as zonas esquerda e direita denotam valores informacionais específicos que dizem respeito ao valor do dado e do novo, respectivamente. Dessa forma, associando a disposição das imagens do verbete *Moon* aos valores que cada área denota, temos que o elemento visual colocado no lado esquerdo (dado), no caso, a imagem ampliada da Lua, é considerada uma informação familiar aos possíveis leitores ou de algum modo conhecida por eles; já os elementos visuais colocados no lado direito (novo), isto é, as demais imagens associadas à Lua, apresentam dados que não são completamente familiares aos leitores da imagem e que, por isso, requerem atenção específica.

Ainda tratando da categoria referente ao valor informacional, partimos para a zona referente ao topo/base, a qual corresponde aos valores ligados ao ideal/real. A fim de exemplificar esta zona, temos o verbete *Sponge*, destacado a seguir.

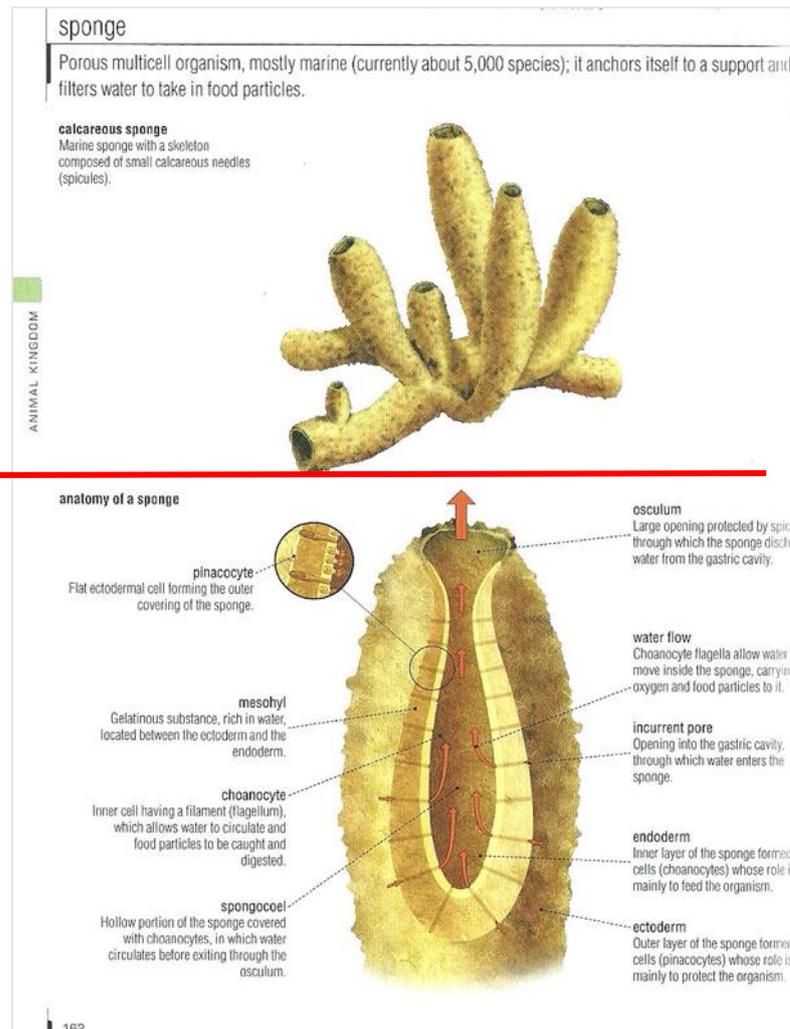


Figura 2: verbete *Sponge* (MERRIAM-WEBSTER, 2010, p.162)

Nesse verbete, cuja microestrutura está separada em duas partes por uma linha vermelha, podemos ver que a área do ideal corresponde à metade superior da página onde a esponja, animal marinho definido na microestrutura, é retratada. A imagem da esponja, desconsiderando as prováveis mudanças relacionadas às diferentes espécies, corresponde a uma representação geral da aparência desse animal, portanto, seu posicionamento no topo da página se coaduna com o que Kress e van Leeuwen (1996, 2006) afirmam sobre o valor informacional idealizado, ou generalizado, ligado a esta área e sobre o fato de que, devido ao estilo de leitura ocidental (de cima para baixo), a parte superior da página – na qual a imagem do animal se localiza – tem maiores chances de ser focalizada pelo leitor.

Na parte inferior da página, correspondente à área do real, observamos elementos visuais mais específicos que representam a anatomia interna e externa do corpo do animal (ver figura 2). Em oposição ao que é posto no topo, as informações apresentadas na base do verbete *Sponge* entram em

consonância com o valor informacional desta área que, como Kress e van Leeuwen colocam, se relaciona às informações de caráter mais específico e prático se comparadas àquelas dispostas no topo. Vale ressaltar também que o posicionamento na parte de baixo da página denota que as informações visuais ligadas à estrutura anatômica das esponjas têm menos chances de serem lidas prioritariamente pelo leitor, tendo em vista o estilo de leitura ocidental já descrito em outro ponto do texto.

No que concerne à relação centro/margem, temos como exemplo o verbete *Flower* representado na figura 3.

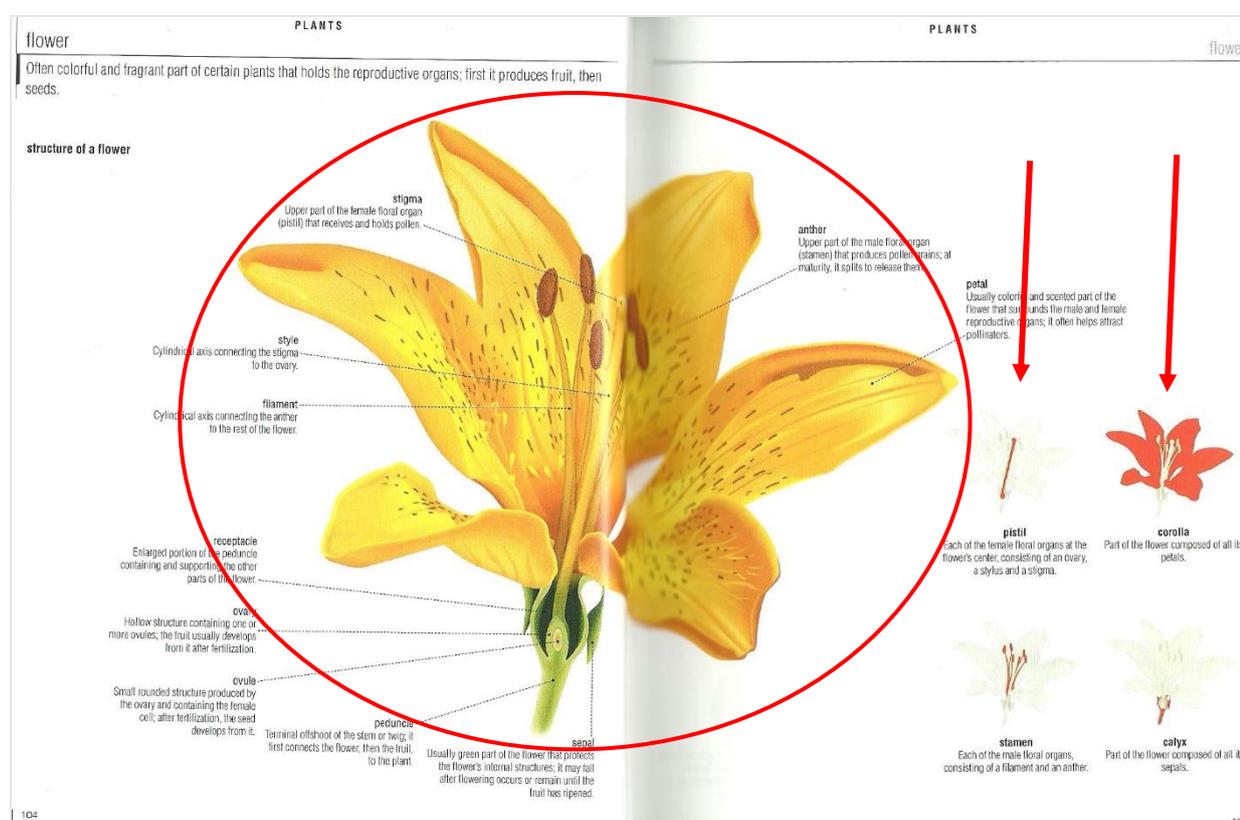


Figura 3: verbete *Flower* (MERRIAM-WEBSTER, 2010, p.104-5)

Nesse verbete, a imagem da flor, destacada pelo círculo, está localizada na parte central do arranjo microestrutural, formando seu núcleo; desse modo, este elemento visual carrega um valor informativo maior em relação às partes da flor – indicadas por setas na lateral da página – que são tidas como elementos subordinados ou periféricos devido a sua localização na margem do todo imagético.

Dando sequência à análise das categorias que fazem parte da *metafunção composicional*, partimos agora para a saliência, isto é, a relevância dada a determinados elementos dentro da imagem. Nos verbetes *Moon* (ver figura 1) e *Flower* (ver figura 3) já analisados, podemos observar que tanto a imagem da Lua quanto a da flor são mais salientes, em termos de tamanho e de cores, por exemplo, do que os demais elementos visuais que compõem as microestruturas desses verbetes. A maior saliência dada a estas duas imagens – Lua e flor – relaciona-se ao fato de que, em ambos os casos, as palavras-entrada que encabeçam os verbetes se referem diretamente a essas imagens; quer dizer, nesses verbetes as palavras-entrada indicam que os vocábulo Lua e flor (*Moon* e *Flower*, como apresentado no dicionário) serão ali definidos tanto pelo código verbal quanto pelo imagético, assim, quaisquer outras informações sobre esses vocábulo inseridas nos arranjos microestruturais serão secundárias e representadas com menor destaque.

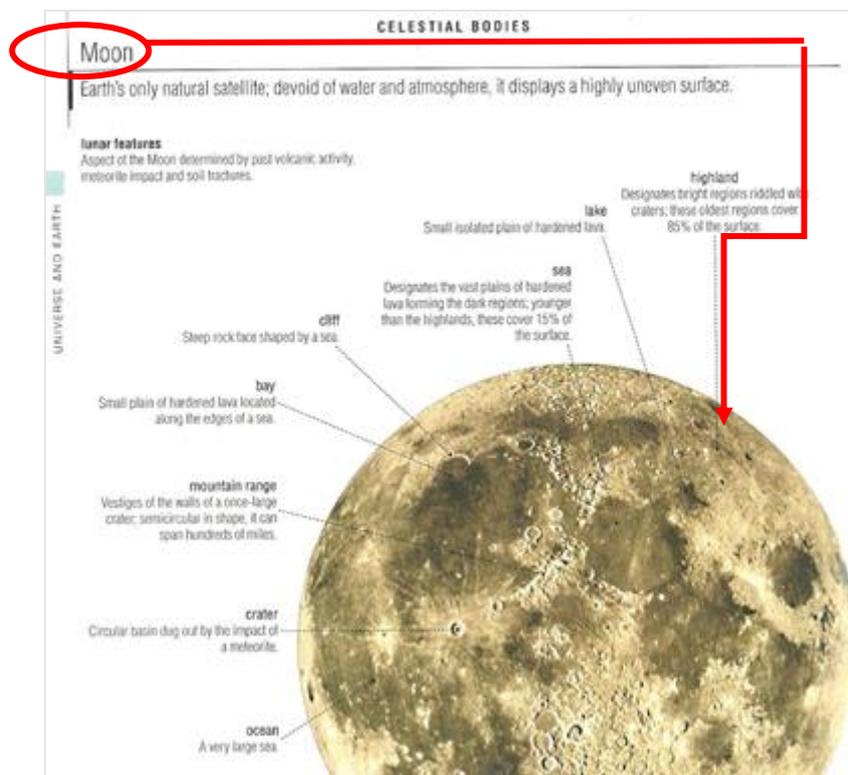


Figura 4: *link* entre a palavra-entrada *Moon* e a imagem da Lua representada na microestrutura do verbe

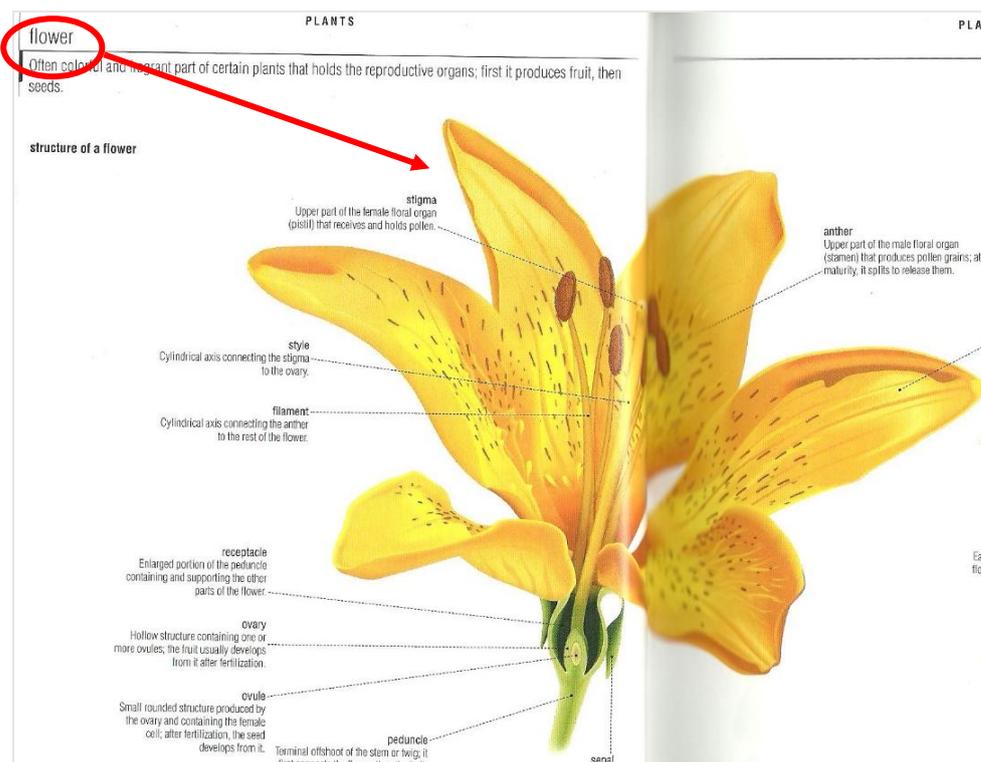


Figura 5: *link* entre a palavra-entrada *Flower* e a imagem da flor representada na microestrutura do verbete

No que diz respeito à estruturação como a concebem Kress e van Leeuwen (1996, 2006), observamos no exemplo do verbete *Leaf vegetables* a chamada conexão, ou estruturação fraca, pois, observando a microestrutura por completo (ver figura 6), percebemos que os elementos visuais representados na página se aproximam por apresentarem cores, formas e tamanhos semelhantes, parecendo pertencer ao mesmo bloco ou grupo.

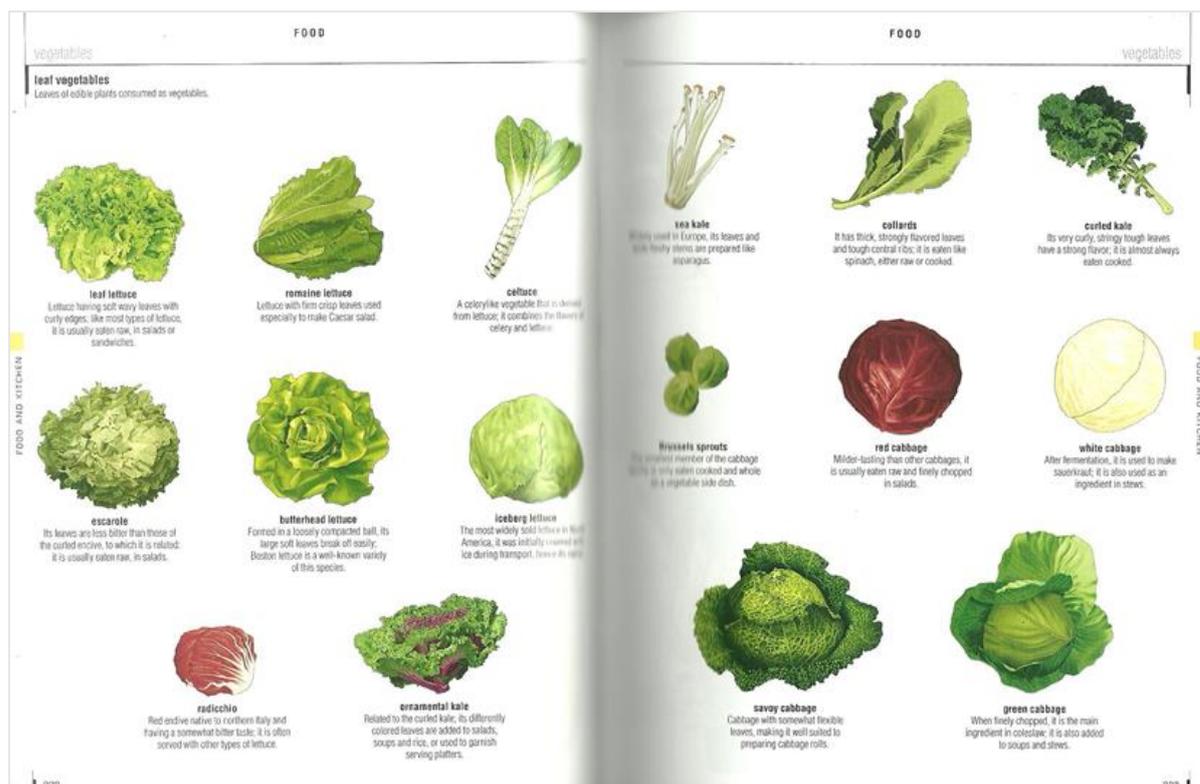


Figura 6: verbete *Leaf vegetables* (MERRIAM-WEBSTER, 2010, p.322-3)

Esta percepção de aproximação entre os elementos dispostos na imagem ocorre também em função do plano de fundo branco que auxilia na composição do todo imagético. O *background* branco aparentemente não resalta uma zona informacional da página mais que outra, dando a sensação de que os elementos que a compõem se interligam como parte de um único conjunto que, no caso do verbete exemplificado, seria o conjunto dos vegetais formados por folhas.

Ainda tratando da estruturação, temos no verbete *Tectonic plates*, destacado a seguir, uma amostra de desconexão, ou estruturação forte.

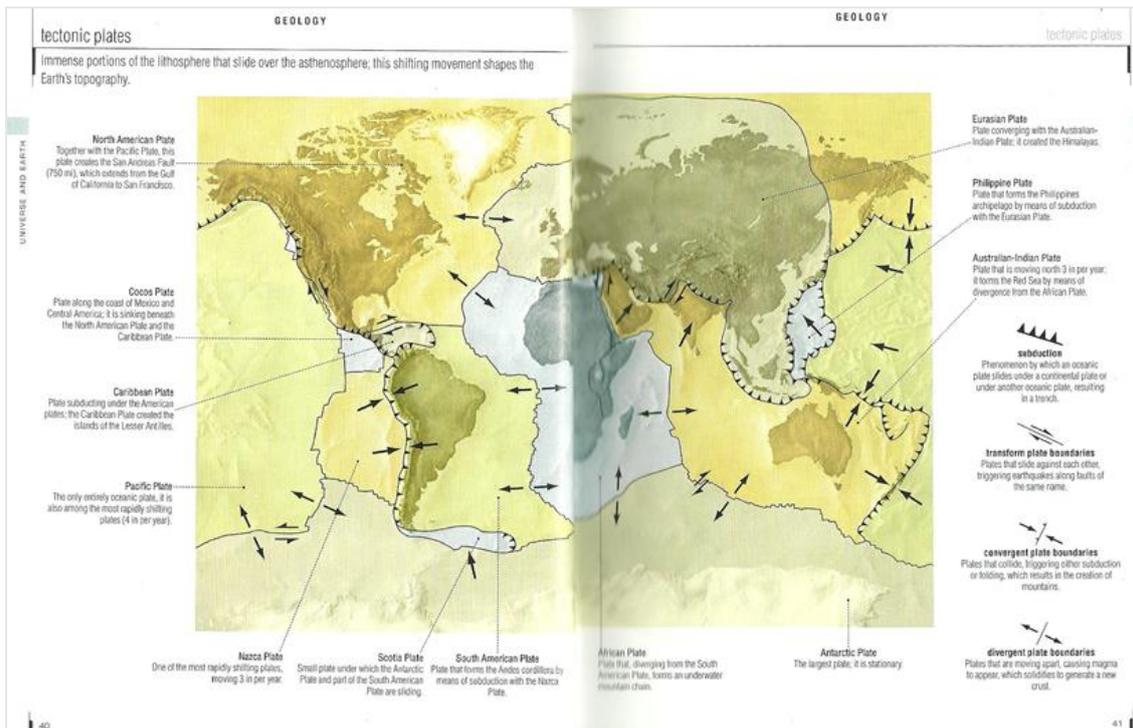


Figura 7: verbete *Tectonic Plates* (MERRIAM-WEBSTER, 2010, p.40-1)

Na microestrutura do verbete, podemos notar que a imagem colorida representada no centro da página contrasta com o *background* branco. Este contraste cria a ilusão de planos distintos dando ao leitor a impressão de descontinuidade, o que caracteriza a diferenciação (desconexão) entre os elementos que compõem a microestrutura.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, tivemos como objetivo analisar as imagens que compõem as microestruturas de cinco verbetes referentes ao dicionário visual *Merriam-Webster* (2010) a partir da *metafunção composicional*. Procuramos aplicar ao *corpus* de análise as categorizações propostas por Kress e van Leeuwen (1996, 2006) em relação à metafunção citada anteriormente além de destacar, no âmbito da Metalexigrafia, características no que diz respeito, por exemplo, ao dicionário visual.

Durante as análises, pudemos perceber que a disposição dos elementos visuais dentro da microestrutura de alguns verbetes ressalta determinadas zonas informacionais mais que outras – por exemplo, a zona do dado (esquerda) no verbete *Moon* em relação à zona do novo (direita) – com o objetivo de chamar a atenção do leitor para a informação visual veiculada naquela zona específica.

No que diz respeito à saliência, observamos que, dentro do arranjo microestrutural, certas representações visuais estão mais destacadas em detrimento de outras. No caso do verbete *Flower*, por exemplo, notamos que a saliência atribuída à imagem representada da flor relaciona-se ao fato de que a palavra-entrada que encabeça esse verbete – ou seja, o vocábulo *Flower* – se refere diretamente a essa imagem.

A questão da estruturação também foi estudada no *corpus* de verbetes selecionados do *Merriam-Webster* (2010). A estruturação fraca (conexão), por exemplo, foi observada no verbete *Leaf vegetables* cujas imagens de vegetais representadas no plano microestrutural, devido à semelhança, parecem pertencer a um mesmo grupo. A estruturação forte (desconexão), por sua vez, foi observada no verbete *Tectonic Plates* que apresenta, em sua microestrutura, elementos visuais cuja cor realçada cria a ilusão de descontinuidade em relação ao *background*, caracterizando a aparente desconexão entre estas partes.

Enfim, ao propormos este trabalho de viés multimodal focalizamos nossa atenção em como apenas uma metafunção, no caso a *composicional*, poderia ser analisada na obra lexicográfica selecionada. Com isso dito, salientamos que o estudo do dicionário *Merriam-Webster* (2010) não se encerra aqui, uma vez que o caráter multimodal e a disposição dos elementos que compõem seus verbetes tornam possível que pesquisas futuras – e talvez mais amplas – desenvolvam-se tendo este material como objeto de estudo.

Referências

ALMEIDA, D. B. L. (Org.). **Perspectivas em análise visual** – do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: UFPb, 2008.

_____. Do texto às imagens: as novas fronteiras o letramento visual. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P.(Org.). **Linguística Aplicada** – um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009, p.173-202.

DAMIM, C. **Parâmetros para uma avaliação do dicionário escolar**. 2005. 233 p. Dissertação (mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

ESCRIBANO, C. G. La microestructura del diccionario: las informaciones lexicograficas. In: Guerra, A.M.M. Antonia (Org.). **Lexicografía española**. Barcelona: Ariel Lingüística, 2003, p.103-126.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 2006. Cap. 2.

MERRIAM-WEBSTER. **Merriam-Webster's compact visual dictionary**. Montreal: QA International, 2010.

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

RANGEL, E. O. **Dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

SILVA, L. F. **Estudo crítico da representação visual do léxico em dicionários infantis ilustrados**. 2006. 139 p. Dissertação (mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, 2006.

WELKER, H. A. **Dicionários: uma introdução à lexicografia**. Brasília: Thesaurus, 2004.

Obra recomendada

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Arnold, 2004.

A TRANSITIVIDADE EM PRODUÇÕES ESCRITAS EM ESPANHOL POR ALUNOS BRASILEIROS EM FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA

Valdecy de Oliveira PONTES¹⁴

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a transitividade em narrativas escritas por alunos brasileiros em formação docente universitária. A pesquisa fundamenta-se na proposta de Hopper e Thompson (1980). O *corpus* da pesquisa é constituído de 42 produções escritas. A análise realizada possibilitou-nos verificar que os alunos apresentaram conhecimento em relação aos usos dos pretéritos, no que diz respeito: a) ao grau de transitividade (o perfeito é perfectivo, volitivo, agentivo, cinético e pontual; o imperfeito é imperfectivo, estático, paciente e contínuo); b) aos traços aspectuais, tais como: dinamicidade, duratividade e delimitação no eixo temporal; e c) à distinção discursiva entre informação principal e secundária.

Palavras-chave: Transitividade. Planos Discursivos. Língua Espanhola.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo analizar la transitividad en narrativas escritas por alumnos brasileños en formación docente universitaria. La investigación tiene como aporte teórico la propuesta de Hopper y Thompson (1980). El corpus de la investigación está constituido de 42 producciones escritas. El análisis realizado nos permitió verificar que los alumnos presentaron conocimientos con relación a los usos de los pretéritos, con respecto: a) al grado de transitividad (el perfecto es perfectivo, volitivo, agentivo, cinético y puntual; el imperfecto es imperfectivo, estático, paciente y continuo); b) a los rasgos aspectuales, tales como: dinamicidad, duratividad y delimitación temporal; y c) a la distinción discursiva entre información prominente y trasfondo.

Palabras-clave: Transitividad. Planos Discursivos. Lengua Española.

Introdução

A transitividade, na gramática tradicional, é analisada como uma categoria discreta (transitivo x intransitivo). Por outro lado, Hopper e Thompson (1980) abordam a transitividade como um conjunto de parâmetros que compreende fatores sintáticos e semânticos. Eles concebem a noção de transitividade a partir de dez traços que, embora independentes, funcionam juntos e articulados na

¹⁴ Doutor em Linguística – UFC; Professor do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará – UFC; Pesquisador do Grupo SOCIOLIN-CE/UFC. valdecy.pontes@ufc.br

língua, o que significa que nenhum traço sozinho é suficiente para determinar a transitividade de uma oração.

Considerando esta perspectiva, entendemos as categorias gramaticais como elementos difusos, isto é, não as concebemos como categorias discretas, estanques e claramente definidas e delimitadas, mas como categorias dinâmicas, não discretas e com limites fluidos. A partir desta perspectiva de escalaridade e com base nos diversos contextos analisados, abordaremos a relação entre a transitividade e o uso dos pretéritos perfeito (simples e composto) e imperfeito do indicativo em Língua Espanhola, em produções escritas por alunos universitários, futuros professores de Espanhol em formação, quando utilizam as formas dos pretéritos perfeito e imperfeito do indicativo em Espanhol.

Na primeira parte deste artigo, teceremos considerações teóricas sobre o tratamento escalar da transitividade; na segunda parte, apresentaremos os procedimentos metodológicos; na terceira parte, vamos expor a análise e, em seguida, as considerações finais.

Transitividade

A transitividade é um fenômeno de natureza complexa que envolve os componentes sintático e semântico (Cf. GIVÓN, 2001). Logo, a transitividade não é uma categoria discreta, é uma questão de grau. Nesse sentido, um evento é caracterizado de forma escalar no tocante a sua transitividade a partir das propriedades semânticas do agente, paciente e verbo da oração analisada, que também são fornecidas em termos de graus.

Para Hopper e Thompson (1980), a transitividade é uma propriedade gradual, na qual incidem vários parâmetros. Segundo Furtado da Cunha (2008, p.38):

Hopper e Thompson associam a transitividade a uma função discursivo-comunicativa: o maior ou menor grau de transitividade de uma sentença reflete a maneira como o falante estrutura o seu discurso para atingir seus propósitos comunicativos.

A partir dessa concepção de transitividade, e examinando o modo como as línguas codificam os verbos, Hopper e Thompson definem a transitividade a partir de dez parâmetros que indicarão maior ou menor grau de transitividade dos dados analisados. Os parâmetros e exemplos propostos por Hopper e Thompson são:

a) argumentos: a sentença é considerada de alta transitividade, se tiver dois ou mais argumentos, por exemplo:

I hugged Sally. (Eu abracei Sally.)

b) cinese: diz respeito à característica do verbo de expressar ou não uma ação, somente as ações podem ser transferidas, os estados não. Logo, *I hugged Sally* é mais transitivo que *I like Sally*. (Eu gosto de Sally.)

c) aspecto: uma ação télica, ou seja, completa, é mais transitiva que uma atélica, na qual a transferência da ação ocorre de forma parcial, pois não é concluída, como em *I ate it up*. (Eu comi.) # *I am eating it*. (Eu estou comendo.)

d) pontualidade: uma ação pontual, ou seja, sem fase de transição entre o princípio e o seu final, é mais transitiva que uma contínua ou linear, por exemplo: *kick* (chuta – ação pontual) é diferente de *carry* (carregar – ação não-pontual.)

e) volitividade: uma ação deliberada e controlada é mais transitiva que uma involuntária. Vejamos a diferença entre *I wrote your name*. Eu escrevi seu nome. (+ volitiva) e *I forgot your name*. Eu esqueci seu nome. (– volitiva).

f) afirmação: as afirmações são mais transitivas que as negações, pois indicam que a ação ocorreu de fato: *I wrote your name*. (Eu escrevi o seu nome.)

g) modo: uma ação real é mais transitiva que uma ação que não ocorreu ou que poderia ocorrer. A ação irreal é menos efetiva e, portanto, menos transitiva. Considerem-se os exemplos: *I wrote your name*. (Eu escrevi seu nome.) x *I will write your name*. (Eu escreverei seu nome.)

h) agentividade: um sujeito mais agentivo (alto potencial de agentividade na transferência de uma ação para outro) é mais transitivo que um menos agentivo. Vejamos a diferença: *George started me damage*. # *The picture started me damage*.

(George me causou prejuízo) (A pintura me causou prejuízo)

+ agentivo

- agentivo

i) afetamento do objeto: um paciente (objeto) completamente mais afetado pela ação (*I drank the milk*. / Eu bebi o leite. - mais afetado) é mais transitivo que um objeto afetado parcialmente (*I drank some of the milk*. / Eu bebi um pouco do leite. - menos afetado). O objeto (leite) é mais afetado no primeiro caso, pois foi tomado por completo.

h) individuação do objeto: um paciente (objeto) que se distingue pelas seguintes características: próprio, animado ou humano, concreto, contável, singular, referencial ou definido é mais transitivo que um paciente que apresenta características tais como: comum, inanimado, abstrato, plural, incontável, não referencial. Por exemplo: *Jerry knocked Sam down*. (Jerry nocauteou a Sam.) – Sam é um objeto individuado devido aos seus traços (próprio, contável, referencial, concreto, humano.)

De acordo com Furtado da Cunha e Souza (2007, p.42):

No que diz respeito aos modelos de Givón e Hopper e Thompson, os pontos em comum estão representados pela descrição sintática e semântica da transitividade, pelo tratamento gradiente, escalar, desse fenômeno, pela utilização da noção de prototipicidade versus desvio, pela consideração de aspectos comunicativos (propósitos interacionais do falante e sua percepção das necessidades informativas de seu interlocutor) e cognitivos (apreensão e codificação da experiência humana) na manifestação da transitividade.

Vale destacar, ainda, que, de acordo com Hopper e Thompson (1980), há uma alta correlação entre o relevo discursivo e o grau de transitividade de uma sentença, já que na organização do pensamento humano e na comunicação, é inevitável a hierarquização de informações, no sentido de estabelecer graus centralidade/perifericidade, ou seja, numa situação comunicativa, os usuários da língua procuram estabelecer que informações são essenciais (figura) e/ou acessórias (fundo), na construção de um texto oral ou escrito.

Os conceitos de figura e fundo vêm da Gestalt, na Psicologia. De acordo com essa teoria, de fundamento cognitivo, o processo de formação de figura-fundo é dinâmico, a figura depende do fundo sobre o qual aparece; o fundo serve como uma estrutura ou moldura em que a figura está enquadrada ou suspensa, e, por conseguinte, a determina. Hopper e Thompson (1980), a partir desse pressuposto, diferenciam figura e fundo, com base no contexto de interação verbal, considerando que o falante codifica o que percebe como essencial (figura) e o que considera como acessório (fundo).

No tocante ao Aspecto verbal, para Hopper e Thompson (1980) o aspecto perfectivo apresenta alta transitividade, por outro lado, o aspecto imperfectivo aponta para uma baixa transitividade, pois numa narrativa, por exemplo, há o uso de formas verbais do imperfeito como fundo (detalhes, descrições) e de formas do perfeito na ordenação dos fatos da narrativa, indicando progressão. Como bem afirma Silva (2007, p.94):

Na literatura a respeito dos planos discursivos, observamos que os autores, comumente, atribuem o seqüenciamento cronológico de um enunciado às formas perfectivas, as quais, são ordenadas cronologicamente no discurso e denotam eventos discretos e dinâmicos. Para alguns, as formas imperfectivas não mostram a preocupação do falante com a seqüência dos fatos narrados, mas trazem apenas informações adicionais e circunstanciais que se constituem como suporte para os fatos narrados.

Nesse sentido, numa narrativa, as formas do pretérito perfeito (simples e composto) em Espanhol, têm um papel significativo na progressão dos eventos e nas ações desenvolvidas. Em contrapartida, as formas do pretérito imperfeito são utilizadas, principalmente, para descrever, comentar e apontar detalhes, ou seja, para fornecer elementos que dão sustentação à narrativa, mas que não contribuem para a progressão discursiva do texto desenvolvido.

Com base nos parâmetros propostos por Hopper e Thompson (1980), analisaremos a transitividade das formas dos pretéritos em narrativas escritas em Espanhol. Na próxima seção, explicitamos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa.

Metodologia

Para a realização desta investigação, foi escolhido um grupo formado por 14 alunos do sexto semestre do Curso de Letras, habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola de uma universidade pública do Rio Grande do Norte. A pressuposição é de que esse grupo possui um nível avançado de domínio da Língua Espanhola, por se tratar de futuros professores dessa língua. Vale salientar, ainda, que os alunos não tinham nenhuma experiência prévia com o estudo de Espanhol antes do Curso de Letras e que já cursaram 2340 horas, das 3600 que compõem o currículo, composto por 80% de disciplinas de Espanhol, incluindo duas disciplinas de Produção Textual em Língua Espanhola.

Com o objetivo de coletar os dados, foram utilizadas três propostas de produção de textos narrativos, pois, a narração propicia uma maior ocorrência das formas verbais nos pretéritos perfeito e imperfeito do Indicativo em Espanhol. As propostas foram extraídas de livros didáticos direcionados para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, porque os sujeitos envolvidos na pesquisa utilizaram, no decorrer de sua formação, o livro didático como um dos principais recursos na sua aprendizagem. Adotamos dois critérios para a seleção dos livros: apresentarem uma quantidade significativa de propostas de tipologia predominantemente narrativa e serem atuais – editados entre 2004 e 2009. As propostas são:

1) Livro didático “Pasaporte” (vol.02- 2008, p.46.)

ARAGÓN, Matilde Cerrolaza; GILI, Óscar Cerrolza. **Pasaporte**. V.2. Madrid: Edelsa, 2008.

Cuenta un acontecimiento sorprendente de tu vida. Puede ser real o imaginario./ Conta um acontecimento surpreendente de tua vida. Pode ser real ou imaginário.

a) Conociste a alguien famoso./ Conheceste a alguém famoso.

b) Estuviste en una fiesta fantástica./ Estiveste em uma festa fantástica.

2) Livro didático “Español en marcha” (vol. 04- 2007, p.82.)

VIUDEZ, Francisco Castro. DIEZ, Ignacio Roder. **Español en marcha**. V.4. 2. ed. Madrid: SGEL, 2007.

c) Escribete una historia que te haya ocurrido en algunos de tus viajes./ Escreve uma história que aconteceu com você em algumas de suas viagens

Dessa forma, cada aluno escreveu três produções, totalizando, no geral, um *corpus* de 42 produções escritas. Cabe salientar que, no processo de escritura dessas produções, foi gerada uma reflexão acerca de cada tema proposto, o que auxiliou cada aluno na sua produção; seguimos, assim, a metodologia para o ensino da escrita em Espanhol, proposta por Alonso (2003), que trabalha a partir de uma perspectiva pragmático-discursiva, ou seja, leva em consideração o contexto comunicativo, bem como o destinatário e o objetivo de cada produção.

Vejam, agora, a relação entre a transitividade e os usos dos pretéritos em textos narrativos por alunos brasileiros no contexto universitário.

Análise dos resultados

Nesta seção, faremos um breve apanhado, por meio de gráficos, sobre as ocorrências dos parâmetros de transitividade nas narrativas analisadas nesta pesquisa. Com isso, objetivamos uma melhor visualização do nível de transitividade nos dados. A partir desse intento, apresentamos, a seguir, quatro gráficos: no primeiro, consideramos os 764 dados; no segundo, o total de formas do pretérito perfeito simples; no terceiro, o total de dados do pretérito perfeito composto e por último, temos o total de formas do imperfeito.

Gráfico 1: Ocorrência dos parâmetros de transitividade em dados do Pretérito Perfeito Simples (%)

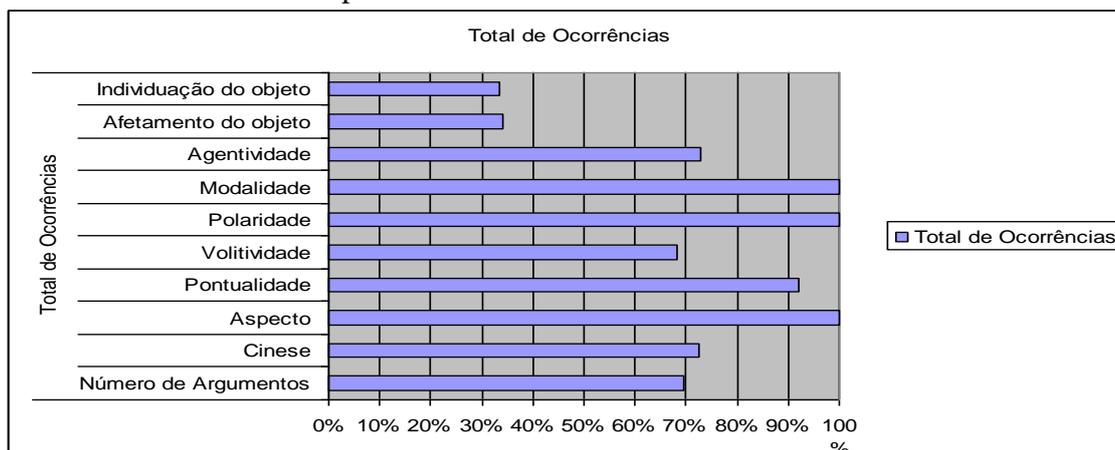


Gráfico 2: Ocorrência dos parâmetros de transitividade em dados do Pretérito Perfeito Composto (%)

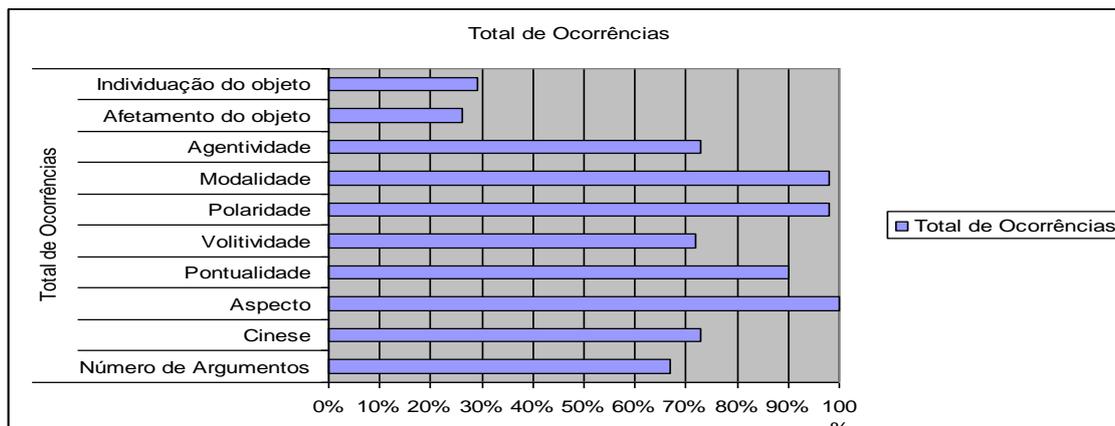
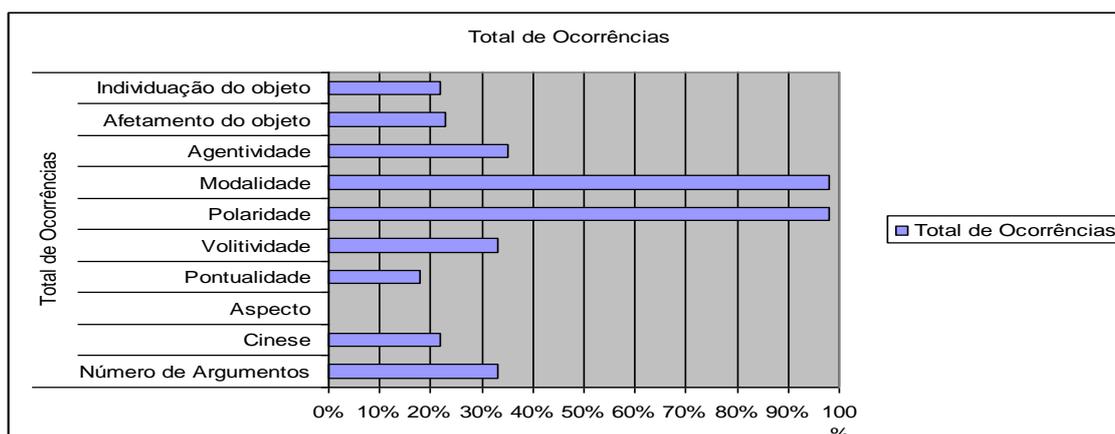


Gráfico 3: Ocorrência dos parâmetros de transitividade em dados do Imperfeito (%)



Na continuação, teceremos considerações sobre os gráficos, com o objetivo de identificar as diferenças entre os pretéritos analisados em relação aos parâmetros utilizados para avaliar a transitividade.

Com base nos gráficos, podemos visualizar em quais parâmetros o pretérito perfeito simples se diferencia do imperfeito. Nesse sentido, podemos afirmar que o pretérito perfeito simples apresentou percentuais maiores que o imperfeito nos seguintes parâmetros: número de argumentos, cinese, aspecto, pontualidade, volitividade e agentividade. Podemos verificar percentuais mais significativos em relação ao número de argumentos e à cinese devido ao fato de o pretérito perfeito atuar na progressão da narrativa. Portanto, há a predominância de verbos dinâmicos e os alunos, por conta disso, utilizam mais argumentos e conferem um maior grau de agentividade a esses verbos. Em relação ao aspecto e à pontualidade, podemos verificar que, por ser um tempo com o traço mais

télico, o pretérito perfeito simples apresenta um ponto final definido para a ação desencadeada pelo verbo. Por esta razão, apresenta, também, um alto percentual de ocorrências no parâmetro de pontualidade. No tocante à volitividade, podemos deduzir que as formas do pretérito perfeito simples são mais utilizadas, quando o falante deixa claro o propósito de sua enunciação ao seu interlocutor.

No tocante à distinção entre o pretérito imperfeito e pretérito perfeito composto, podemos afirmar que o primeiro se diferencia do segundo, por apresentar percentuais menores em relação aos seguintes parâmetros: número de argumentos, cinese, aspecto, pontualidade, agentividade e volitividade. No que diz respeito aos dois primeiros parâmetros, há menor número de ocorrências do imperfeito, devido a ele atuar, principalmente, como pano de fundo da narrativa, temos então, o predomínio de verbos mais estáticos, utilizados na caracterização do cenário. Vale salientar, ainda, que, por conta dessa estaticidade, os alunos conferem a estas formas um percentual menor no que se refere à agentividade. No que tange ao aspecto e à pontualidade, podemos deduzir que o imperfeito obteve percentuais menores, pois, este tempo apresenta o traço menos télico, ou seja, não apresenta um ponto final determinado para a ação iniciada pelo verbo na sentença em análise. Por último, em relação à volitividade, podemos verificar um percentual menor para as formas do imperfeito, devido ao fato de as formas do pretérito perfeito composto serem mais utilizadas pelo falante, quando ele deixa clara a sua intenção ao seu interlocutor.

Com relação à diferenciação entre os pretéritos perfeitos simples e composto, verificamos que têm um comportamento muito semelhante em relação aos parâmetros de transitividade, logo, apresentam poucas diferenças percentuais em relação aos seguintes parâmetros: número de argumentos, individuação do objeto, afetamento do objeto, pontualidade e volitividade. Podemos verificar percentuais um pouco maiores por parte do pretérito perfeito simples em relação aos três primeiros parâmetros, devido ao fato de o aluno utilizar de forma recorrente este tempo correspondente em sua língua materna, no caso o Português, o que não acontece com o pretérito perfeito composto. Nesse sentido, utiliza o pretérito perfeito simples com mais argumentos e com maior frequência quando se refere ao objeto da oração. No tocante à pontualidade, podemos verificar que o aluno utiliza menos o pretérito perfeito composto por considerar que este tempo mantém relação com o momento da enunciação, conforme foi explicitado na subseção sobre aspecto. O único parâmetro em que o pretérito perfeito composto superou, em termos percentuais, o pretérito perfeito simples foi com relação à volitividade, e, podemos atribuir isso ao fato de o tempo correspondente a este pretérito, em Português, ser pouco utilizado, então o aluno brasileiro, ao utilizar este tempo em Espanhol, tende a deixar claro para o seu interlocutor a sua intenção comunicativa.

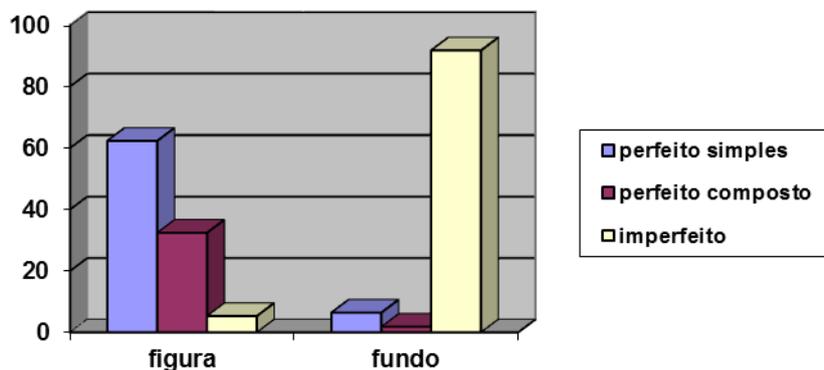
Com relação ao parâmetro de volitividade, obtivemos um maior percentual de ocorrências nos dados dos pretéritos perfeito simples e composto, respectivamente, 68,5% e 72,3%. No entanto, nas formas do imperfeito, a porcentagem foi bem menor, 34,3%. A partir desse resultado, podemos deduzir que as formas dos pretéritos perfeito simples e composto são mais utilizadas pelo falante, quando este deixa claro o propósito de sua enunciação ao seu interlocutor.

Todos os dados de pretérito perfeito simples revelam modalidade *realis* e polaridade positiva. No imperfeito e no perfeito composto, obtivemos um percentual semelhante, 99% do total. Podemos atribuir este resultado, ao fato de os autores das narrativas terem optado pela utilização de formas verbais do tipo *realis*, ou seja, que denotam a ideia de certeza da realização das ações expressas pelo verbo. Vale salientar ainda, que os tempos analisados, nesta pesquisa, pertencem ao modo indicativo, o ratifica a concretização das ações denotadas pelas formas verbais analisadas. Atrelado a esses fatores, temos o predomínio do uso de sentenças de caráter afirmativo.

Nos dois últimos parâmetros (afetamento do Objeto e individuação do Objeto) obtivemos os menores percentuais de ocorrências nos três tempos analisados. Além disso, a distribuição destes fatores se dá de forma bem semelhante em todos os tempos. Em relação ao parâmetro de afetamento do objeto, nos pretéritos perfeito simples e composto, temos respectivamente um percentual de 34,5% e 27,3%. As formas do imperfeito apresentam um percentual de 22,8%. No tocante ao parâmetro de individuação do objeto, os pretéritos perfeito simples e composto apresentaram um percentual de 34,5% para o primeiro e de 29,5% para o segundo. O imperfeito, por sua vez, apresentou um percentual de 22,8%.

Vejam, no gráfico a seguir, como se deu a distribuição das formas verbais dos pretéritos perfeito e imperfeito, nos planos discursivos figura e fundo:

Gráfico 4: Ocorrência de Perfeito e Imperfeito no Plano Textual- Discursivo: Figura/ Fundo (%)



Das 764 formas analisadas, encontramos o maior índice percentual de formas do pretérito perfeito simples atuando como *figura* na narrativa, 340 formas, ou seja, 62,3% do total de 546 formas verbais classificadas como informação essencial, e, portanto, responsáveis pela sequência dos fatos narrados. O pretérito perfeito composto apareceu 177 vezes, o que corresponde a 32,4% desse total. Já com o imperfeito, verificamos um pequeno percentual, 29 ocorrências, 5, 3% das 546 formas.

No que tange aos percentuais de formas classificadas como *fundo*, verificamos a maior ocorrência deste com dados do pretérito imperfeito: 200 formas, ou seja, 91,7% do total das 218 formas verbais que atuaram como *fundo* das narrativas analisadas. Por outro lado, com os pretéritos perfeito simples e composto obtivemos poucas ocorrências. O primeiro apresentou 14 ocorrências, 6,4%. Já com o segundo tivemos apenas 04 formas, o que equivale a 1,9% do total.

Os resultados confirmam o que afirmam os autores Hopper e Thompson (1980), na primeira seção, a respeito do gênero narrativo, geralmente, atribuem às formas do pretérito perfeito simples e composto (aspecto perfectivo) um papel significativo na progressão dos eventos e nas ações desenvolvidas. Por outro lado, as formas do pretérito imperfeito (aspecto imperfectivo), segundo eles, são utilizadas, principalmente, para descrever, comentar e apontar detalhes, ou seja, para fornecer elementos que dão sustentação à narrativa.

Vejamos a ilustração dessas considerações a partir do exemplo a seguir:

Ex 01: Mi amiga ya **estaba** sentada, pero yo **salí** para hablar con el conductor, pues cuando **llegué** a mi asiento estaba una señora y **habló** que **era** su sitio./ Minha amiga já estava sentada, mas eu saí para falar com o motorista, e quando cheguei ao meu assento estava uma senhora e falou que era o seu lugar.

Neste exemplo, verificamos que as formas perfectivas “saí”, “cheguei” e “falou” contribuem para a progressão cronológica dos eventos da narrativa. Portanto, atuam como *figura* no plano narrativo. Em contrapartida, as formas imperfectivas “estava” e “era” indicam detalhes da narrativa que dão suporte aos fatos narrados, caracterizam o cenário deste trecho da narrativa. Dessa forma, contribuem para o entendimento do leitor.

Vale salientar, ainda, que formas imperfectivas podem indicar progressão na narrativa e que formas perfectivas podem figurar em circunstâncias secundárias, e, portanto, como pano de fundo. Vejamos a ocorrência deste fato no exemplo a seguir:

Ex 02: ... **trabajaba** el día todo y **estudiaba** por la noche. / ... trabalhava o dia todo e estudava de noite.

Neste exemplo, podemos verificar que as formas destacadas são formas imperfectivas, mas contribuem para a sequência de fatos cronológicos da narrativa. Neste caso, estas indicam fatos habituais da rotina da personagem em foco. Podemos deduzir, então, que, como já foi dito, as formas imperfectivas podem atuar como *figura*. Isso vai depender da perspectiva que o usuário da língua queira utilizar, ao narrar eventos ao seu interlocutor.

No tocante ao Aspecto do evento, ou seja, à mudança de uma situação para outra, conforme Fuchs (1988), utilizam-se, geralmente, as formas perfectivas, pois estas são mais adequadas à codificação dos eventos que constituem a respectiva mudança. Em uma narrativa, são as formas perfectivas que exprimem fatos temáticos e que, por sua vez, compõem o núcleo da narração, seja com as formas do perfeito composto que remetem a fatos no passado que mantêm, de algum modo, relação com o presente, seja com as formas do perfeito simples que fazem referência a fatos passados que não estão relacionados ao momento da enunciação. Já com as formas do imperfeito, temos uma perspectiva situacional, no sentido de localizar e ambientar a narrativa. Vejamos a ilustração desta questão no exemplo a seguir:

Ex 03: Entonces, **salí** del trabajo y **fui** hasta mi casa, ya que aquella situación **estaba** muy difícil. / Então, saí do trabalho e fui até a minha casa, já que aquela situação estava muito difícil.

Neste exemplo, podemos observar a mudança de situação na narrativa a partir do conectivo “então”, verificamos uma mudança de atitude por parte da personagem este direcionamento tomado é enunciado por meio de formas perfectivas. Vale salientar ainda, que o personagem queria resolver uma situação que se prolongava, esta denotada por formas imperfectivas.

A partir do que foi exposto, podemos afirmar, com base nos resultados obtidos, que as formas perfectivas (aspecto perfectivo) são responsáveis pela progressão das ações da narrativa. Desse modo, elas compõem o núcleo da narrativa, ou seja, atuam como *figura*. Por outro lado, as formas do imperfeito (aspecto imperfectivo) desempenham, na narrativa, as funções de descrever, comentar, informar detalhes, observar ações, ou seja, dão o suporte necessário para as ações principais da narração, logo, atuam como *fundo*. Nesse sentido, temos uma organização das ideias a partir de uma hierarquia construída com base na distinção discursiva entre informação principal e secundária. Vale destacar, ainda, que é fundamental o aluno ter esse conhecimento, para a produção textual, já que uma das premissas necessárias para que se produza um bom texto é saber organizá-lo de forma coesa e coerente. Nesse sentido, um estudo sobre os pretéritos, sob esta perspectiva discursiva, ajudaria o aluno a sequenciar de forma adequada o conteúdo do seu discurso oral e/ou escrito. Além disso, ele

poderia refletir sobre os efeitos de sentidos e sobre as funções das formas perfectivas e imperfectivas presentes nos textos narrativos.

Considerações finais

Com base em todos os resultados obtidos nesta análise, podemos concluir que todos os parâmetros, ora analisados, apresentam um maior número de ocorrências nas formas dos pretéritos perfeito simples e composto, sendo o primeiro detentor da maior parte da configuração desses parâmetros, pois, foi bem mais utilizado nas narrativas que o segundo tempo em questão. A partir desta constatação, podemos considerar que as formas dos pretéritos perfeitos simples e composto são mais transitivas que as formas do imperfeito.

Ao final de nossa análise sobre a transitividade, podemos constatar que o estudo sobre essa questão em relação aos pretéritos é bem mais amplo do que apresentam as gramáticas em Espanhol. Elas atribuem simplesmente o valor de existência ou ausência, como se fosse um traço simples de se caracterizar. Caso o professor de Espanhol siga esta orientação, fornecerá uma concepção de aprendizado da transitividade e dos usos dos pretéritos perfeitos e imperfeito limitada ao seu aluno, o que não ajudará o estudante na hora de produzir um texto, já que não compreenderá a “real” significação do que seria transitividade. Por outro lado, se concebermos o ensino dos pretéritos em estudo, a partir dos 10 parâmetros, poderemos levar o aluno a uma reflexão epilinguística, sobre o porquê de se trabalhar com o imperfeito, por exemplo, a partir de verbos estáticos e qual a importância do aspecto no que diz respeito à telicidade para o receptor da enunciação. Se o aluno compreender os efeitos de sentido e as funções que desempenham as formas verbais no que se refere à transitividade, ele as utilizará, em sua produção escrita, de forma consciente e isso contribuirá para a melhoria de seus textos em Espanhol e até mesmo, na sua própria língua materna.

Referências

ALONSO, María Cibele González Pellizzari. La importancia de la escrita en la enseñanza del E/LE. In: **Anuario brasileño de estudios hispánicos**, p.121-142, São Paulo: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación, 2003.

ARAGÓN, Matilde Cerrolaza; GILI, Óscar Cerrolza. **Pasaporte**. V.2. Madrid: Edelsa, 2008.

FUCHS, A. Aspecto verbal e dêixis. **Cadernos de estudos linguísticos**. Campinas, nº 15. p.87-109. jul./dez. 1988.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; SOUZA, Maria Medianeira. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. Funcionalismo. In: **Manual de Linguística**, p.159-241. São Paulo: Contexto, 2008.

GIVÓN, T. **Syntax**: an introduction. Amsterdam: J. Benjamins, 2001.

HOPPER, P.; THOMPSON, S. Transitivity in Grammar and Discourse. **Language**, p.251-299, vol. 56, nº 2, 1980.

SILVA, Gezenira Rodrigues da. **O aspecto verbal nas formas simples dos pretéritos perfeito e imperfeito do indicativo no Português culto de Fortaleza: uma abordagem semântico-discursiva**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

VIUDEZ, Francisco Castro; DIEZ, Ignacio Rodero. **Español en marcha** – vol.04. 2. ed. Madrid: SGEL, 2007.

A-BOOK COM ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Vera Wannmacher PEREIRA¹⁵

Jonas Rodrigues SARAIVA¹⁶

Resumo: Neste artigo, são apresentados os processos desenvolvidos e os resultados referentes a trabalho realizado com objetivo de investigar os efeitos de um *a-book* para a compreensão, o processamento e a aprendizagem de conteúdos linguísticos de alunos de ano final do Ensino Fundamental. Apoiado na Psicolinguística e interfaces, e na associação ciência/tecnologia e pesquisa/ensino/extensão, utiliza, como instrumentos, testes de compreensão e de conteúdos linguísticos e *software* de captura do processamento da compreensão. Como resultados podem ser apontados: o *a-book* gerado e implantado na EDIPUCRS, os benefícios para os alunos referentes à compreensão e aprendizagem e às características do seu processamento cognitivo.

Palavras-chave: *A-book*. Compreensão. Processamento. Aprendizagem.

Abstract: *In this article, we are going to present the developed processes and the results concerning a research with the following objective: investigate the effects of an a-book for the comprehension, the processing and the learning of language contents of students in the final year of elementary school. Based on Psycholinguistics and interfaces, and on the association science/technology and research/ teaching/extension, it uses, as instruments, a comprehension test, a language content test and a software that captures the comprehension process. The results achieved are: an a-book generated and implemented in EDIPUCRS, the benefits related to learning and comprehension and the characteristics of the students' cognitive processing.*

Keywords: *A-book*. *Comprehension*. *Processing*. *Learning*.

Introdução

No presente artigo são disponibilizadas informações sobre os processos e resultados referentes ao projeto **A-BOOK: compreensão, processamento e aprendizagem por alunos do Ensino Fundamental**, que teve como objetivo central examinar o uso de um *a-book* por alunos de ano final do Ensino Fundamental, no que se refere à compreensão, processamento e aprendizagem de

¹⁵ Departamento de Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; vpereira@pucrs.br.

¹⁶ Programa de Pós-graduação em Letras da Faculdade de Letras da PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; jonasrsaraiva@hotmail.com

conhecimentos linguísticos, tendo recebido, para isso, apoio da FAPERGS, do CNPq e da PROPESQ/PUCRS.

Esteve paralelamente presente o desejo de promover um estudo sobre a publicação de livros dessa natureza, ao mesmo tempo produtivos e confortáveis ao leitor, considerando o interesse desse público por equipamentos auditivos, que, de certo modo, retoma a disposição histórica para esse meio vinculada à sua criação.

Em 1877, Thomas Edison anunciou a invenção de um equipamento cilíndrico que denominou de fonógrafo. Esse equipamento instigou a gravação de interpretações vocais da literatura. Marconi, físico e inventor italiano, em outubro de 1899, fez a primeira viagem para os Estados Unidos para transmitir os resultados da corrida da Copa América. Em janeiro de 1910, De Forest organizou a primeira transmissão pública de rádio diretamente do Metropolitan para muitos ouvintes em Nova York. Mais tarde, as histórias da Disney fizeram parte da cultura das crianças e da música, com a instauração da era do vinil. Em 1934, RCA/Victor lançou o primeiro gramofone com as trilhas sonoras da Disney. Em 1965, o Buena Vista, álbum da trilha sonora de “Mary Poppins”, vendeu 2 milhões de cópias. Em 1988, a trilha sonora de Oliver & Company marcou o fim da era do vinil, cedendo espaço para o CD.

A invenção de CDs, o advento da Internet, a criação das tecnologias de banda larga e dos novos formatos de áudio comprimido, associados a pequenos suportes portáteis com cartões de memória cada vez com maior capacidade, vêm possibilitando fácil acesso a múltiplas formas de conhecimento em diferentes suportes. Dentre esses suportes, está o *a-book*, que cada vez mais se consolida como uma alternativa de acesso a material inicialmente apresentado na modalidade escrita e como importante instrumento de inserção social aproximando deficientes visuais a livros.

Susan Prion e Mathew Mitchell (2007), da Universidade de San Francisco, EUA, defendem a tese de que o áudio pode ser uma importante influência na aprendizagem dos alunos se contempladas as condições adequadas. Serafini (2004), por sua vez, considera que ouvir histórias lidas é um importante caminho para a formação de um leitor.

Nesse caminho, situa-se a pesquisa com base na compreensão auditiva aqui relatada, que teve como questões de pesquisa, considerando um *a-book* constituído de informações e atividades pedagógicas com estratégias de compreensão para alunos de ano final: quais suas contribuições para a compreensão e a aprendizagem de conteúdos linguísticos por esses alunos e como se dá o processamento dessa compreensão?

Visando relatar o referido estudo, na sequência são apresentados os fundamentos teóricos norteadores, as atividades desenvolvidas, os resultados e as conclusões.

Fundamentação teórica

Ao focalizar um *a-book*, a pesquisa teve, como conteúdos de fundo, compreensão, processamento e aprendizagem. O desenvolvimento deste tópico abrange, desse modo, sucessivamente esses conteúdos, estabelecendo vínculos entre eles.

Compreensão e processamento

Entre as diversas concepções, a de compreensão como processo cognitivo interativo é a assumida. Nessa acepção, compreender significa realizar fundamentalmente dois processamentos – *bottom-up* e *top-down* (SCLIAR-CABRAL, 2008) que interagem, dependendo da situação de compreensão.

O processamento *bottom-up* caracteriza-se como ascendente, fazendo o movimento das partes para o todo. Constitui-se num procedimento linear, minucioso, vagaroso, em que todas as pistas expressas pelo autor são utilizadas. É um processo de composição, uma vez que as partes gradativamente vão formando o todo.

O processo *top-down*, defendido especialmente por Goodman (1991) e por Smith (1999), caracteriza-se como um movimento não linear que faz uso de informações que estão não só no texto, mas nas condições de sua produção. Desse modo, dirige-se do todo para a parte, da macroestrutura para a microestrutura, da função para a forma.

O sucesso da compreensão está vinculado à escolha do processo mais eficiente para dar conta da situação em que variáveis (conhecimentos prévios, objetivo da compreensão, natureza do texto) se inter-relacionam. Essa escolha inclui, por decorrência, a eleição das estratégias de compreensão a utilizar.

As estratégias de compreensão podem ser cognitivas e metacognitivas. As cognitivas caracterizam-se pelos traços intuitivo e inconsciente, enquanto as metacognitivas caracterizam-se pela consciência, pela intenção de monitoramento do próprio processo.

Estudos realizados sobre esse tópico apresentam diferentes categorizações (PEREIRA, 2009). Neste estudo, foram examinadas as indicadas a seguir, considerando a alta recorrência na literatura

sobre o assunto, os vínculos existentes entre elas, a relevância para o êxito da compreensão e a baixa frequência no trabalho escolar: *skimming* (compreensão rápida e global); *scanning* – (busca de alguma pista, de uma informação específica); compreensão detalhada (exame linear minucioso da linguagem); automonitoramento (acompanhamento do próprio processo de compreensão); autoavaliação (verificação dos próprios processos de compreensão); autocorreção (modificação das rotas de compreensão utilizadas, com base na avaliação da produtividade das rotas percorridas); predição (antecipações em relação ao que está por vir na sequência do texto, com base nos conhecimentos prévios e nas pistas linguísticas).

A compreensão e o processamento (uso de estratégias de compreensão), considerando o uso de meio auditivo, são impulsionados pela percepção auditiva, que está presente nas nossas ações cotidianas, permitindo-nos o acesso a informações e sinais que nos protegem, nos estimulam, nos permitem aprender e nos oportunizam o convívio.

Até chegar ao estágio final do processamento da informação, o estímulo sonoro realiza um percurso complexo das vias auditivas ao cérebro, de modo a transformar o impulso sonoro em elétrico para que o componente neuronal receba, analise e programe uma resposta.

Segundo Berges (2004), o processo de compreensão auditiva é fundamentalmente um processo mental de difícil análise. Destaca o ato de escutar como um processo interativo de percepção e interpretação. Para a autora, a percepção auditiva pode ser sustentada em dois níveis: pelo nosso conhecimento anterior (*top-down*) e pelas informações acústicas (*bottom-up*).

A compreensão auditiva, evidenciadas as diferenças biofísicas e cognitivas da compreensão leitora, realiza-se também, como já afirmado, em processamento *bottom-up* e *top-down*. Isso significa que, ao ouvir um texto, o ouvinte apoia-se tanto em informações linguístico-acústicas de ordem fônica, mórfica, sintática, semântica e pragmática como em seus conhecimentos prévios sobre o assunto em desenvolvimento no texto.

Estudos que vêm sendo realizados por Costa-Ferreira a partir de 2003 explicitam as relações entre o processamento/compreensão da audição e o processamento/compreensão da leitura. Em suas pesquisas a autora apresenta as correlações entre dificuldades nessas duas áreas. Os resultados obtidos estimulam a busca de aproximações entre os processos de leitura e de audição no que se refere à compreensão. Nesse sentido, a escolha do processamento pelo ouvinte determina a seleção de estratégias de compreensão. A escolha pelo ouvinte está também associada às variáveis gênero/tipo textual, objetivo da audição, conhecimentos prévios e estilo cognitivo do ouvinte.

Aprendizagem

Aprendizagem é um vocábulo que está usualmente associado a ensino. Isso significa que o ato de aprender parece estar sempre dentro de uma situação organizada e intencional de ensinar.

No entanto, na verdade, somos capazes de aprender em situações não assim definidas – o que é chamado de aprendizagem indireta. Nessas situações, o aprendiz tem seu foco dirigido para A, mas situações B, C, D... ocorrem no entorno, sendo apropriadas pelos caminhos perceptivos disponíveis.

Como resultados da aprendizagem, temos conhecimentos armazenados sobre as mais diversas áreas, sendo que a maioria deles ocorreu fora de uma situação formal de ensino. Assim, a aprendizagem depende da previsão e da compreensão (SMITH, 1999).

Há também um outro caminho para aprendizagem – o das situações formais de ensino. Tais situações pretendem gerar no aprendiz conhecimentos para serem armazenados preferencialmente por longos períodos de tempo.

Tanto numa situação como noutra, ocorre a aprendizagem de determinados conteúdos que se transformam em conhecimentos. No estudo aqui relatado, os materiais foram organizados para uma situação formal de ensino, sem, no entanto, descartarem a aprendizagem indireta, tomando coerência (CHAROLLES, 2002) e coesão (HALLIDAY; HASAN, 1981) como conteúdos linguísticos.

Na visão psicolinguística, a aprendizagem envolve o fato a ser aprendido, os caminhos perceptivos, os processos cognitivos, as memórias, tudo isso em ritmo de muitas sinapses, muitas conexões neurais (EYSENCK.; KEANE,. 2005).

Como se vê, na visão psicolinguística, aprender é realizar sinapses, é usar produtivamente as possibilidades de gerenciamento da memória de trabalho, é constituir e reconstituir conhecimentos nas memórias de tempo, é transformar as redes neuronais.

No referido estudo, a aprendizagem dos conteúdos linguísticos, explícitos e implícitos no *a-book*, esteve vinculada à compreensão e ao seu processamento.

No tópico seguinte, que trata da pesquisa propriamente dita, é possível entender as relações entre esses tópicos na criação do *a-book* e na obtenção de dados considerando as questões de pesquisa.

Desenvolvimento da pesquisa

Com apoio nos fundamentos teóricos e tendo em vista os objetivos e as questões de pesquisa, foram elaborados, programados e gravados o *a-book* e os instrumentos de pesquisa.

A aplicação teve como sujeitos 10 alunos de ano final do Ensino Fundamental de uma escola da comunidade de Porto Alegre/RS. A coleta de dados ocorreu na própria escola, em sua sala de Informática. Para tanto, foram instalados os arquivos necessários para a audição do *a-book* e a abtenção dos dados. Os procedimentos de pesquisa foram os seguintes: primeiramente foram aplicados os instrumentos de pesquisa em situação de pré-teste (antes da utilização do *a-book*); após, os alunos realizaram as atividades do audiolivro utilizando fones, cada um em seu computador; em seguida, à medida que foram concluindo a realização de todas as atividades auditivas propostas, aplicaram-se os instrumentos em situação de pós-teste (elaborados e programados em estrutura semelhante aos utilizados anteriormente).

Os instrumentos consistiram em: o próprio *A-book* – audiolivro, contendo atividades voltadas para estratégias de compreensão e conteúdos linguísticos a elas associados; um Teste de Compreensão do *a-book*¹⁷; um Teste de Aprendizagem de Conteúdos Linguísticos¹⁸; e o *software* de captura¹⁹ do processamento da compreensão realizado pelos sujeitos durante o uso do *a-book*.

O tratamento dos dados coletados ocorreu do seguinte modo: a compreensão foi analisada com base nos acertos das questões do instrumento específico para esse fim; o processamento da compreensão foi examinado com base no exame dos filmes obtidos pelo *software* de captura e com apoio nos pressupostos teóricos sobre compreensão; a aprendizagem de conteúdos linguísticos foi verificada com base nos acertos das questões do instrumento específico para esse fim.

Resultados alcançados

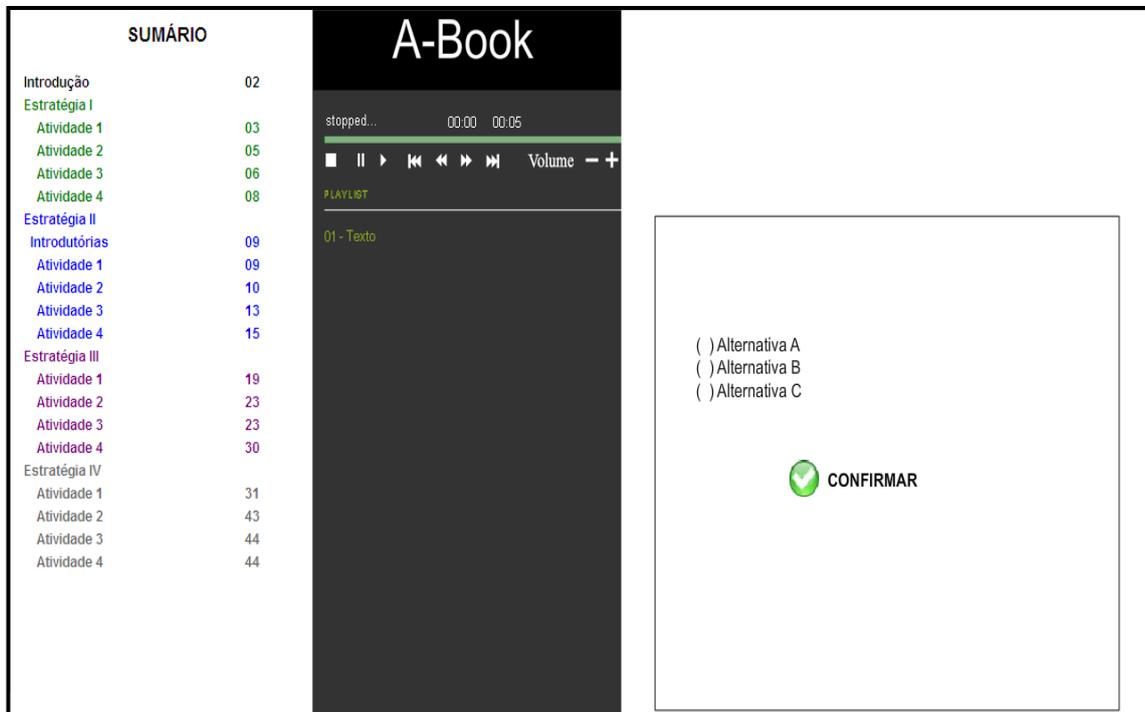
Constitui-se como um dos resultados o próprio *a-book*. O livro contém atividades em áudio para o desenvolvimento das estratégias de compreensão, que contribuirão para o aprendizado de estudantes de ano final do Ensino Fundamental, assim como contribuíram para os estudantes que participaram da aplicação deste projeto.

¹⁷ Em formato *cloze* composto por 27 lacunas.

¹⁸ Composto de dois trios de atividades. Em cada trio (três para pré e três para pós-teste), duas são de coesão – uma de elipse e outra de associação por contiguidade – e uma, de coerência – manutenção temática.

¹⁹ Chamado SnagIt.

Considerando da importância da manutenção das informações do estudo acessíveis a professores e pesquisadores, está disponibilizado um *link*²⁰ no *site* da EDIPUCRS que possibilita a visualização do *a-book*. A figura a seguir demonstra a interface do livro.



Além do *a-book*, a pesquisa oportunizou a obtenção de dados por meio da aplicação dos instrumentos já referidos. Desse modo, neste tópico, são apresentados os resultados decorrentes da análise dos dados de compreensão, aprendizagem de conteúdos linguísticos e de processamento, conforme exposição a seguir.

De acordo com os dados obtidos por meio da aplicação do Teste de Aprendizagem de Conteúdos Linguísticos, é possível constatar que houve um crescimento do pré para o pós-teste de 25% na atividade de coesão gramatical (elipse), de 7,93% na atividade de coesão lexical (associação por contiguidade) e, de 5,55% na coerência textual (manutenção temática), totalizando um crescimento de 12,82% dos sujeitos. Tais resultados indicam que o *a-book* favoreceu especialmente o aprendizado da coesão gramatical (elipse), um tópico com marcas bem específicas.

No que se refere à compreensão, os dados do teste específico para esse fim foram analisados nas seguintes categorias: respostas certas (idênticas à palavra original), respostas passíveis de consideração (semelhantes à palavra original), erros e lacunas em branco. Conforme esses dados, na

²⁰ <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/978-85-397-0292-3/index.html>

comparação pré/pós-teste, é possível verificar que as questões erradas diminuíram, aumentando o número de questões passíveis de consideração. Fazendo-se a soma entre acertos e respostas dessa natureza (consideráveis), houve aumento em 7 dos sujeitos, cabendo ressaltar que um deles aumentou seu índice de 4 para 17 respostas certas. Esses resultados indicam que o uso do *a-book* favoreceu a compreensão dos sujeitos da pesquisa.

Quanto ao processamento cognitivo de compreensão por parte dos sujeitos, os dados obtidos por meio do *SnagIt* foram analisados quanto às estratégias de compreensão utilizadas e ao seu tempo de ocorrência.

De acordo com os dados, foram utilizadas as estratégias de compreensão detalhada, *scanning*, *skimming*, automonitoramento, autoavaliação e autocorreção, tendo sido a primeira (compreensão detalhada) a mais utilizada e com maior tempo de uso, seguida da de automonitoramento.

Ao analisar os percursos das atividades do *a-book*, é possível notar que os sujeitos iniciavam ouvindo todas as orientações dos exercícios, utilizando a estratégia de compreensão detalhada, e, ao resolver as questões, colocavam o texto (áudio) novamente, automonitorando-se para responder corretamente. Caso a resposta fosse incorreta, acontecia a autocorreção. Para isso, ocorria antes uma autoavaliação da resposta, retornando ao texto (áudio) e automonitorando a compreensão. Cabe registrar que em alguns momentos foi utilizada a estratégia de *scanning*, quando o sujeito buscava um trecho mais específico do áudio.

Esse conjunto de dados obtidos indica que o processamento *bottom-up* foi o mais utilizado por ocasião do uso do *a-book*.

Conclusão

O estudo aqui relatado oportunizou a produção de um *a-book* constituído de atividades de uso de estratégias de compreensão e de aprendizagem de conteúdos linguísticos de coerência e coesão. Possibilitou também a investigação de seu uso por estudantes de ano final do E.F. levando em conta sua compreensão, sua aprendizagem e seu processamento. Nessa configuração, as conclusões da pesquisa são as que seguem.

Em relação à compreensão e à aprendizagem de conteúdos linguísticos, pode-se perceber que o trabalho proposto no *a-book* contribuiu para o desenvolvimento dos estudantes de ano final nesses aspectos, indicando esse artefato tecnológico como produtivo para essa situação.

Quanto ao processamento cognitivo da compreensão, pode-se verificar também que os estudantes utilizaram predominantemente compreensão detalhada e automonitoramento, resultado que indica o uso predominante do processamento *bottom-up*. Esse fato aponta o processamento ascendente como produtivo para uso do *a-book*.

Os processos e os resultados sugerem a necessidade de continuidade dos estudos sobre o formato *a-book*, dada sua novidade e importância social e pedagógica, no que se refere ao suporte, à estrutura, às finalidades, às possibilidades de público. Indicam também a necessidade de otimização dos instrumentos de pesquisa elaborados quanto ao formato, às atividades e às interfaces.

Considerando o objetivo principal da pesquisa aqui relatada (contribuir para estudos sobre *a-book* de cunho científico-pedagógico dirigido a alunos de ano final, de modo a identificar as características mais produtivas para esse artefato) pode-se considerar como tendo sido atingido, uma vez que a compreensão, o processamento, a aprendizagem de conteúdos linguísticos foram pesquisados, analisados e disponibilizados à comunidade científica e escolar.

Referências

- BERGES, Manuela. La comprensión auditiva. In: LOBATO, J.; GARGALLO, I. (Org.) *Vademécum: para la Formación de Profesores*. Madrid: SGEL, 2004. p.899-913.
- COSTA-FERREIRA, M.I.D. **Processamento auditivo e compreensão leitora**. 2003. 132f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, C., ORLANDI, E.P., OTONI, P.(Orgs.). **O texto: leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 2002.
- EYSENCK, Michel; KEANE, Mark T. **Manual de Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- GOODMAN. K. S. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. In: **Letras de Hoje**, n. 86, p.9-43. Porto Alegre: EDIPUCRS, dez. 1991.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1981.
- PEREIRA, V. W. Estratégias de leitura virtuais e não virtuais no ensino fundamental. **Anais do VI Congresso da Abralin**. João Pessoa, 2009, v.2, p.10-22. <http://www.abralin.org/> Acesso em 03.06.2009. Apresentação em CD.

PRION, S.; MITCHELL, M. (2007). Audiobooks for Meaningful Learning. In: T. BASTIAENS; S. CARLINER (Eds.). **Proceedings of World Conference on E- Learning in Corporate, Government, Healthcare and Higher Education**. 2007 (p.1780-1785).

SCLIAR-CABRAL, L.. Processamento *bottom-up* na leitura. **Veredas *on-line* – Psicolinguística** – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora– 2/2008, p.24-33. <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo02.pdf>. Acesso em 22.05.2011.

SERAFINI, F. **Audiobooks and Literacy**: an educator's guide to utilizing audiobooks in the classroom. Listening Library, 2004.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DO DISCURSO: UMA ALTERNATIVA DE INVESTIGAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Marcos Angelus Miranda de ALCANTARA²¹

Erenildo João CARLOS²²

Resumo: Apresentamos a Análise Arqueológica do Discurso (AAD) como metodologia viável para a pesquisa educacional. A partir de Foucault (2008), trazemos algumas categorias analíticas e procedimentos distintos de algumas estratégias interpretativas, empregadas nas ciências sociais, para investigar objetos pertinentes à linguagem, ao discurso e a suas condições de existência. O propósito da AAD é descrever enunciados. Assinalamos três momentos da análise: mapeamento dos documentos, escavação discursiva e descrição dos enunciados. Entende-se que a AAD permite potencializar a pesquisa sobre o discurso pedagógico, em geral, e o discurso da educação de jovens e adultos, particularmente.

Palavras-chave: Educação. Discurso. Análise Arqueológica do Discurso.

Résumé: Nous présentons l'analyse archéologique du discours (AAD) comme une méthodologie faisable pour la recherche éducationnelle. À partir de Foucault (2008) nous montrons quelques catégories analytiques et des procédés distincts des quelques stratégies interprétatives, employées dans les sciences sociales, pour rechercher des objets appartenants au langage, au discours, et leurs conditions d'existences. Le but de l'AAD est décrire les annoncés. Nous mettons en relief trois moments d'analyse: la cartographie des documents, la fouille discursive et la descriptions des annoncés. Nous comprenons que l'AAD permet renforcer la recherche sur le discours pédagogique, en général, et le discours d'éducation des jeunes et des adultes, particulièrement.

Mots-clé: Éducation. Discours. Analyse Archéologique du Discours.

Introdução

A Análise Arqueológica do Discurso (AAD) contempla, em sua nomeação, um componente

²¹ Pedagogo e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPB/campus I), do Centro de Educação, João Pessoa/PB, Brasil. E-mail: <marcosmirandadealcantara@gmail.com>.

²² Pedagogo, Doutor em Educação e professor do Departamento de Fundamentação da Educação (UFPB/campus I), do Centro de Educação, João Pessoa/PB, Brasil. E-mail: <erenildojc@hotmail.com>.

enunciativo, que nos faz lembrar o domínio científico da Arqueologia, como Ciência, que se ocupa do estudo de vestígios materiais passados e presentes. É sabido, nessa área, que o ofício do arqueólogo é, em última análise, o de construir e descrever, a partir das pistas materiais deixadas, encobertas e soterradas com o passar do tempo, a existência de um artefato determinado, de uma espécie de ser vivo, de uma comunidade humana, de um modo de vida e de relações sociais de uma tribo.

Antes da reconstrução e descrição dos artefatos, o arqueólogo toma uma série de decisões e realiza alguns procedimentos necessários ao processo de investigação empreendido. Em nenhum desses momentos, é aconselhável que ele interprete, suponha ou deduza, interpondo sua subjetividade à ordem das coisas investigadas e descobertas. Desde o início da pesquisa, isso deve ser lembrado. As decisões tomadas, sejam elas expressas no objeto, no problema, na hipótese, na formulação das perguntas, na definição dos critérios de seleção e organização dos achados, na definição dos procedimentos e dos tratamentos específicos a serem empreendidos, devem se fundamentar em algum conhecimento da realidade investigada que evidencie, de fato, que algo exista em tal lugar. Isto deve ser levado em conta tanto na análise, na organização e na reconstrução, quanto na descrição do artefato investigado. É em função desses saberes que se realiza a escolha do local onde ocorrerão as escavações.

Esse conhecimento prévio é o único *a priori* possível, tudo o mais é desconhecido. Em outras palavras, não há como definir, antes da investigação, que tais ou quais objetos, problemas e hipóteses serão confirmados, ou que tais ou quais materiais serão encontrados, que esse ou aqueles serão relevantes à pesquisa: ossos, cerâmica, metais etc. Durante o processo de escavação, somente a partir dos indícios encontrados é que o arqueólogo poderá determinar a correção da formulação de seu objeto de investigação, de seus problemas, de hipóteses, de suas teorias, de seus procedimentos e do sítio arqueológico escavado.

Essa posição do arqueólogo é relevante no sentido de evitar a formulação de suposições, especulações acerca de que os materiais encontrados sejam fragmentos disso ou daquilo. Esse cuidado é necessário, pois, ao escavar um sítio, o arqueólogo poderá encontrar materiais que nunca cogitou, a ponto de redimensionar o rumo da pesquisa. Rejeitando as interpretações, ele penetra nas camadas da terra, percorrendo as pistas encontradas, segue o curso dos achados, retira as peças encobertas, identifica, classifica, separa, agrupa, guarda e encaixa as coisas encontradas. O pesquisador descobre as vinculações concretas entre os artefatos. Somente ao término do exame da singularidade dos achados, do registro de suas características, encaixes e junções, o arqueólogo pode

afirmar que encontrou determinada coisa, e não outra: xícara, jarro, talher, prato, obra de arte, ave, peixe, dinossauro, ser humano, tribo, comunidade, modo de vida etc. De posse dos materiais, devidamente organizados, realiza o procedimento de reconstrução e descrição do possível objeto encontrado.

Afirmar a necessidade de afastamento, máximo possível, das práticas interpretativas, é o mesmo que comparar o enunciado aos materiais que o arqueólogo identifica nos terrenos que escava. Do mesmo modo, se a AAD objetivasse realizar algum tipo de interpretação dos discursos, os enunciados seriam articulados segundo aquilo que o analista acreditasse que fosse, aquilo que fizesse mais sentido para o indivíduo. Também seria possível interpretar de acordo com alguma corrente epistemológica, abordagem teórica ou corrente política. Em suma, a interpretação sempre estaria ancorada em algum modelo ou “arcabouço” prévio, seja subjetivo, ideológico ou epistemológico. Portanto, proceder dessa maneira seria como alguém que, ao encontrar um conjunto de ossos, deixa de juntar a mandíbula ao crânio do esqueleto e utiliza sua criatividade para fazer uma peça de artesanato com a mandíbula, deixando de montar as peças segundo seu próprio formato, função e modo de existência.

A posição assumida pelo analista do discurso, na perspectiva da AAD, se aproxima da ocupada pelo arqueólogo, ao decidir investigar um lugar, um sítio arqueológico, não sabe o que poderá ser encontrado. Somente no curso das minuciosas e cuidadosas escavações, identificações, classificações e do mapeamento de seus achados é que ele poderá juntar uma peça com outra. O pesquisador reconhece vinculações e conexões de modo que possa reconstruir os materiais descobertos. Torna possível descrevê-los e ascender ao nível de entendimento de que o objeto descoberto era determinado artefato, que naquele lugar, viveu certa espécie de ser vivo ou habitou uma dada comunidade humana.

A inclusão do componente *arqueológico* na expressão designativa desta abordagem não lhe confere apenas uma espécie de signo identificador e diferenciador, a exemplo de uma logomarca que permitisse o reconhecimento da investigação das coisas efetivamente ditas e escritas, dos discursos em suas condições de existência. Muito mais do que isso, o termo explicita um modo específico de entender e praticar a investigação e, conseqüentemente, de produzir, organizar e apresentar os achados resultantes da pesquisa. Demarcando o esforço empreendido no sentido de operar um distanciamento, um afastamento de outros processos investigativos, presentes nas ciências sociais, humanas e da educação, que consideram a interpretação como uma via de acesso, de compreensão e de explicitação do discurso, a exemplo das abordagens da Análise do Discurso (AD) de Linha

Francesa²³, questionamos, juntamente com Foucault (2008, p.154): “O que pode, então, oferecer essa 'arqueologia', que outras descrições não seriam capazes de dar? Qual é a recompensa de tão árdua empresa?”.

A linguagem como terreno da investigação arqueológica do discurso

A análise do discurso, na perspectiva da AAD, parte do pressuposto de que o terreno de sua escavação é a linguagem, seja ela escrita (textual), falada (oral) ou imagética (visual). Entretanto, seu interesse específico se encontra em investigar e conhecer como se organiza e funciona uma camada singular desse lugar, que é, precisamente, o território arqueológico do discurso. Ao definir um discurso ou uma prática discursiva determinada, Foucault (*Ibidem*, p.166) diz que “a arqueologia pode [...] constituir a árvore de derivação de um discurso, como, por exemplo [...]”: o discurso sobre a educação de jovens e adultos no Brasil; a presença enunciativa da Educação de Jovens e Adultos no espaço institucional do Curso de Pedagogia da UFPB ou o discurso visual do uso pedagógico de um gênero de imagem na educação, como a charge, a pictórica, a televisiva, a cinematográfica, a fotográfica ou a digital. Em suma, o analista do discurso faz de alguns desses segmentos seu sítio arqueológico.

Em sua pesquisa, uma das tarefas consiste em entender o solo que escava. Isto é, saber sobre a ordem de funcionamento da linguagem, haja vista ela ser o lugar onde aparece e se constitui o discurso, como acontecimento enunciativo. É sabido que o ser da linguagem é composto por signos, cujos ser e modos de existência têm sido objeto de estudo de vários gêneros de saber. Uma das vias de análise da questão da linguagem tem ocorrido a partir de sua relação com o conhecimento. Sobre esse assunto, Oliveira (1996) lembra que o escrito mais antigo é o *Crátilo* de Platão. Segundo o autor, Platão defende que uma das funções da linguagem é de intermediar o conhecimento humano. Isso não significa, no entanto, que ele chegasse a admitir que as palavras tivessem a mesma forma dos objetos por elas designados. Um dos argumentos utilizados por Crátilo, para defender esta ideia, é de que uma das utilidades das palavras é de separar, classificar e distinguir as coisas.

²³ Segundo Silva e Beana (2006), a AD aparece na conjuntura intelectual dos anos 1960-70. A finalidade, era o estudo de textos políticos. Sua criação passou pela construção de uma teoria da linguagem. Sua sustentação epistemológica é o marxismo. Marquezan (2008) aponta as contribuições de Authusser, no que diz respeito à ideologia. Michel Pêcheux (1995, p.143) anuncia a necessidade de “[...] esclarecer os fundamentos de uma teoria materialista do discurso”. Ele evidencia o caráter contraditório do discurso, ao tomá-lo como base, para as análises, a divisão e a luta de classes. Ele aborda a Linguística, a Lógica e a Filosofia da Linguagem.

Nessa perspectiva, parece que seria fundamental o entendimento da linguagem como um sistema estrutural, com inúmeras possibilidades de formulação. Uma delas é a assinalada por Oliveira (*Ibidem*, p.20), quando diz que, “[...] na perspectiva de Platão, há uma relativa correspondência [...] entre estrutura gramatical e estrutura ontológica [...]”, ou seja, a construção da língua não seria totalmente arbitrária, nem totalmente correspondente. Se, por um lado, Crátilo defende a ideia de que, para o conhecimento do ser, basta o conhecimento dos nomes, segundo Oliveira (*Ibidem*, p.21), Sócrates replica que “[...] todo sistema de nomes pode tanto ajudar como atrapalhar o conhecimento”.

Sobre o tema, Foucault (1999) argumenta que, muito antes desse diálogo platônico, a linguagem tinha sido posicionada de duas maneiras distintas: de um lado, como um modo de ser da própria natureza; de outro, como uma “convenção”, estabelecida pelos seres humanos, com o fim de se comunicarem uns com os outros. Seria, exatamente, esse antagonismo que aparece em Platão – o *convencionalismo* defendido por Hermógenes, e sua antítese, o *naturalismo*, defendido por Crátilo – que é necessário compreender, para que possamos nos aprofundar em uma reflexão acerca da possibilidade de a linguagem mediar o acesso ao conhecimento. Conclui Foucault (*Ibidem*, p.85) que os “[...] os signos naturais não passam do esboço rudimentar, o desenho longínquo que só será concluído pela instauração do arbitrário”. Dito de outra maneira, os signos “naturais” são uma espécie de preparação para a invenção dos signos convencionais. Sobre as inúmeras possibilidades de formulação que a linguagem oferece, como um sistema estrutural, Foucault (2001, p.160) assinala que os

[...] linguistas, (sic) como também os autores de dicionários, sabem quão poucas palavras são necessárias para constituir todos os enunciados possíveis, infinitos, quantitativamente em aberto, que são os enunciados que pronunciamos cotidianamente. Não cessamos de utilizar uma certa estrutura de repetição, fonemática, semântica das palavras. Além disso, sabemos que a linguagem pode se repetir, excetuando-se a voz e a elocução. Pode-se dizer a mesma frase, pode-se dizer a mesma coisa com outras palavras: é nisso que consiste a exegese, o comentário etc. Pode-se repetir uma linguagem em sua forma, suspendendo inteiramente seu sentido: é isso que fazem os teóricos da linguagem quando repetem uma língua em sua estrutura gramatical ou morfológica. De todo modo, a linguagem é provavelmente o único lugar do ser no qual algo como a repetição é absolutamente possível.

De modo parecido, Montenegro (2007, p.369) refere que “Sócrates é chamado para tentar uma conciliação [...]” entre o convencionalismo e o naturalismo. Dizendo de outro modo, Montenegro (*Ibidem*, p.371) assinala que se trata de “[...] não tomar por outra uma forma que é a mesma, nem pela mesma uma forma que é outra”. É importante destacar a observação que Oliveira

(1996, p.19) faz ao pensamento grego, segundo o qual, “as coisas possuem qualidades objetivas, relações e diferenças em si mesmas”.

Podemos dizer, a partir do exposto, que, de modo geral, o signo tem uma constituição tricotômica, a saber: significante, significado e referência. O significante diz respeito às marcas gráficas (escrita), ao som (fala) e às formas, texturas, dimensões e configurações visuais (imagem). O significado consiste nas ideias que estão associadas aos significantes e à referência e se relaciona com as coisas sobre as quais se escreve, diz ou se mostra. Como signo, Foucault (2008) diz que a linguagem remete os indivíduos ao exterior dela. O signo, portador de significante e de referência, que são seus elementos empíricos, refere-se a algo que não é ele mesmo, daí seu caráter abstrato. Mesmo assim, apenas por meio do signo é possível capturar o discurso. Geralmente, o par significante-significado compõe uma representação sobre a referência.

Se o ser da linguagem, em geral, é constituído por signos, seus modos de existência dependem da natureza dos elementos tricotômicos que constituem um signo, em particular, e o modo como se organiza e funciona. Esse entendimento é fundamental, pois, a depender do tipo de signo a ser analisado (escrita, fala ou imagem), as estratégias de escavação e as camadas a serem investigadas, assim como os achados enunciativos, poderão ser diversos e distintos. No caso específico da escrita, lembra Foucault (2001, p.414) que “[...] a tarefa atual de todo o pensamento [...] seria acolher na linguagem o espaço de toda a linguagem, espaço no qual as palavras, os fonemas, os sons, as siglas escritas, podem ser, em geral, signos”.

Podemos constatar que uma maneira de abordar a questão da linguagem ocorre por meio de seu entrelaçamento com o conhecimento que se pretende construir sobre o mundo natural e humano. Em outras palavras, sobre a possibilidade de o par significante-significado poder ou não representar a referência sobre a qual se debruça, reflete, investiga e registra. As pesquisas de cunho arqueológico, por outro lado, deslocam o foco do eixo de domínio da série linguagem-conhecimento, para o território arqueológico da série linguagem-saber. Nesse lugar se encontram os inúmeros sítios arqueológicos do discurso. É na escavação, desses territórios de saberes, que é possível encontrar os artefatos enunciativos, a exemplo das ordens de discurso, das práticas discursivas, dos arquivos, das formações discursivas e das positivities. Não obstante, Foucault (2008, p.184) assegura que:

a arqueologia situa sua análise em outro nível: os fenômenos de expressão, de reflexos e de simbolização são, para ela, apenas os efeitos de uma leitura global em busca das analogias formais ou das translações de sentidos; quanto às relações causais, elas só podem ser assinaladas no nível do contexto ou da situação e de seu efeito sobre o sujeito falante; de qualquer modo, umas e outras só podem ser demarcadas uma vez definidas as positivities em que aparecem e as regras segundo as quais essas positivities foram formadas.

Do território da pesquisa arqueológica sobre o terreno da linguagem, emergem questões do tipo: o que é possível se dizer sobre algo? Como a linguagem é posta para funcionar em determinada maneira de dizer o que é dito sobre algo? Como é, e por que certo discurso se organiza de determinada maneira, e não, de outra? Quais são suas regras internas de funcionamento? Quais são as condições enunciativas de sua existência em dado lugar social e momento da história? Essas e outras perguntas da mesma natureza são próprias das formuladas pela AAD. Por essa razão, mesmo sabendo que a linguagem serve para designar o mundo, expressá-lo e representá-lo, não é ela, em última análise, o objeto da investigação da AAD. Acerca disso, Foucault (2008, p.191) ratifica que o discurso “[...] não é uma consciência que vem alojar seu projeto na forma externa da linguagem; não é uma língua, com um sujeito para falá-la. É uma prática que tem suas formas próprias [...]”. Seu objeto de investigação é um território específico da linguagem, ou seja, o discurso. Ao deixá-la em suspenso, exercitam-se o deslocamento, a conversão e o abandono da análise interpretativa para a análise arqueológica do discurso.

A camada e a zona da investigação do arqueólogo do discurso

Para responder a perguntas como as que formulamos anteriormente, precisamos nos ater à camada do solo que diz respeito à AAD. Em outras palavras, se, de um lado, metaforicamente falando, a linguagem se configura como o terreno sobre o qual se debruça qualquer analista do discurso, de outro, o enunciado é o segmento da zona discursiva da linguagem que caracteriza o lugar específico do interesse da análise arqueológica do discurso. Esse segmento da zona constitui o sítio arqueológico que deverá ser escavado. É nele que se buscam encontrar os artefatos do discurso próprios da AAD. É sobre ele que a AAD se debruça, visando conhecê-lo, explicitá-lo e descrevê-lo.

Ao escavar o solo do terreno da linguagem, deparamo-nos com a camada do discurso, onde encontramos alguns artefatos discursivos, sedimentados em segmentos discursivos distintos. O primeiro tipo de artefato diz respeito aos elementos constituintes da própria natureza ou ser da

linguagem, o par significante-significado, que, pelo modo como se dispõe e funciona, adquire uma maneira de ser própria no âmbito do discurso. As séries de signos que articulam significantes e significados delineiam a zona de interesse de estudos associados, por exemplo, à Filosofia da Linguagem, à Linguística e à própria Etimologia. O segundo tipo de artefato discursivo que compõe a zona do solo do discurso é constituído por séries de signos, marcados pelo par sentido-contexto. Esse segmento é o que define o universo de interesse de certos estudos efetivados, por exemplo, pela Análise Automática do Discurso, pela Semiótica e pela Hermenêutica. A terceira zona do discurso, a que interessa, especificamente, à AAD, é a constituída pelo conjunto de artefatos enunciativos. Nela, o enunciado se configura como a *unidade* da investigação, como o *objeto*, por excelência, da AAD. Ao se identificar o discurso como unidade de estudo, não se deve confundi-lo com a unidade de um livro, de uma obra atribuída a um autor ou, até mesmo, de um campo de conhecimento, como o da Ciência, da Filosofia ou da Teologia. É o artefato enunciativo, presente nessa camada do discurso, que o arqueólogo do discurso procura, ao escavar o solo da linguagem.

Para escavar essa zona da linguagem, a AAD oferece algumas ferramentas de análise. A primeira delas é a própria noção de *discurso*. De acordo com Foucault (2008), trata-se de uma série de signos, que se articulam a partir de regras específicas. Uma das necessidades desse tipo de investigação é, justamente, de compreender e explicar tais regras, no momento da análise e da descrição. As especificidades dessas regras de articulação é o que confere ao signo o valor de enunciado. Em última análise, podemos afirmar, ainda de acordo com Foucault (*Ibidem*), que o discurso é uma série de enunciados, apoiados em uma mesma formação discursiva. É exatamente na *formação discursiva* que as escavações devem ocorrer.

Essa noção do discurso possibilita algumas interrogações sobre o *enunciado*, como estas: Seria ele a mesma coisa que um Ato de Fala? Frase? Proposição? Foucault (*Ibidem*) desconstrói cada uma dessas hipóteses, ao conceber o enunciado como uma *função*. Tal noção aciona a ideia de correlações. Quando elas acontecem entre o que se diz e a ação subjacente, caracterizam as que são próprias dos atos de falas; entre o que se diz e seu significado, identificam as que são próprias das frases; e entre o que se diz e suas referências na realidade concreta, assinalam as que são próprias das proposições. Diferentemente de cada um desses três casos, as correlações procuradas pelo arqueólogo do discurso são aquelas específicas dos enunciados, definidas pelas regras de cada prática discursiva ativada e posta em jogo em determinada ordem de discurso.

A segunda característica do enunciado é a constituição dos sujeitos. Foucault (*Ibidem*, p.105) afirma que “[...] o sujeito do enunciado é uma função determinada [...] na medida em que é uma

função vazia, podendo ser exercida por indivíduos [...]”, assim como o mesmo indivíduo pode assumir posições distintas de sujeitos, a depender o enunciado que transita. O que não se pode perder de vista é a distinção que ele faz (*Ibidem*) entre indivíduo e sujeito. O primeiro tem a ver com o próprio sentido corrente do termo: a pessoa de carne e osso, que dorme, acorda, alimenta-se, vai ao banheiro etc.; o segundo, além de estar fora dessas possibilidades cotidianas, não é o mesmo que um ser social, político ou histórico. Trata-se, enfim, de uma característica própria do enunciado, um lugar vazio no discurso, que pode ser assumido por indivíduos de contextos sociais, políticos e históricos completamente distintos.

Outro aspecto da existência do enunciado diz respeito aos *campos de domínio*. Não se trata meramente de um contexto em que o enunciado aparece, mas de seu *cenário de coexistências* discursivas. O contexto é algo associado à frase, à vida, à história. Esclarecendo essa noção, Foucault (*Ibidem*, p.109) exemplifica: “certamente, não se sabe muito bem o que 'quer dizer' um conjunto de palavras como 'Isso eu lhe direi amanhã'; de qualquer modo, não se pode datar esse amanhã, nem nomear os interlocutores, nem adivinhar o que deve ser dito”. Sobre o campo enunciativo, esse autor (*Ibidem*, p.112) explica que ele é

[...] o domínio de coexistência em que se exerce a função enunciativa. Mas elas só podem existir e só são suscetíveis de análise na medida em que as frases tenham sido “enunciadas”; em outros termos, na medida em que se desenrolem em um campo enunciativo que permitam que elas se sucedam, se ordenem, coexistam e desempenhem um papel umas em relação às outras. O enunciado, longe de ser o princípio de individualização dos conjuntos significantes (o “átomo” significativo, o mínimo a partir do qual existe sentido), é o que situa essas unidades significativas em um espaço em que elas se multiplicam e se acumulam.

Finalmente, o enunciado não prescinde de sua materialidade, isto é, do nível de sua existência, que não se trata de uma existência empírica: uma gravação, uma fotografia, desenho, texto e etc. Os enunciados circulam nos textos, nas falas, nos livros, entre autores e campos de saberes. Os textos ou obras seriam, no máximo, um nó em uma rede, que é muito mais complexa, pois o discurso está situado em todos esses lugares. Diante disso, a necessidade que se coloca diante da pesquisa que pretende analisar arqueologicamente um enunciado é de percorrer essa diversidade documental, visando apreender as regularidades presentes na dispersão do discurso investigado, no terreno da linguagem.

A ideia de terreno nos remete a algo empírico, situado no espaço, um lugar, um solo que tem uma existência empírica, que tem uma presença histórica, uma existência material. Essa materialidade da linguagem se efetiva e acontece de três modos básicos: a escrita, a fala e a imagem. Estamos, especificamente, no terreno da linguagem, das coisas escritas, ditas, desenhadas, pintadas

ou capturadas fotograficamente. Do ponto de vista da pesquisa, esses artefatos empíricos, configuram-se, de um lado, na materialidade da própria linguagem que é o signo e o tipo a ser investigado indica os documentos que constituíram o *corpus* da pesquisa, que serão escavados pelo arqueólogo para explicitar e descrever certa ordem discursiva. Portanto, do ponto de vista metodológico da pesquisa arqueológica, diríamos que os textos escritos, as falas gravadas, os desenhos, as pinturas, os vídeos e as fotografias, relacionados ao objeto da pesquisa se configuram como documentos, cujo conjunto constituiria o *corpus* da pesquisa. Portanto, de um lado, o signo (escrito, sonoro ou visual), e de outro, os documentos configuram o terreno a ser escavado pelo arqueólogo. Eles são definidos a partir da relação que estabelecem com a ordem do discurso como objeto da investigação do arqueólogo.

Em suma, a materialidade refere-se ao *status* que o enunciado ganha em determinado discurso, isto é, busca-se seu aparecimento em uma dada ordem discursiva. Nesse sentido, Foucault (*Ibidem*, p.115-116) questiona: “Qual é, pois, essa materialidade própria do enunciado e que autoriza certos tipos singulares de repetição? [...] Qual é, pois, esse regime de *materialidade repetível* que caracteriza o enunciado?” E ele mesmo responde que “[...] não é uma materialidade sensível, qualitativa, apresentada sob a forma da cor, do som ou da solidez [...]”. Nesse sentido, não há como confundir a materialidade do enunciado com a empiria de “[...] um livro, ou, ainda melhor, os diferentes exemplares de uma mesma tiragem [...]”. Nada disso daria lugar a “[...] igual número de enunciados distintos”, mas ao aparecimento do enunciado em certa ordem discursiva.

Pelo exposto, observa-se que o trabalho do analista do discurso, orientado pela perspectiva da AAD, requer um tratamento que se diferencia tanto na própria definição do sítio arqueológico, sobre o qual se debruçará sua investigação, quanto na escolha das ferramentas conceituais que o ajudarão a escavar o solo discursivo, em busca dos artefatos enunciativos desejados. Com efeito, ao adentrar a zona da camada do discurso pesquisado, o analista procura conhecer as séries e as funções enunciativas, os campos de domínio, as regras que constituem as formas ou os modos de existência do discurso estudado. Quando o analista consegue identificar corretamente as peças do discurso, o modo como esses elementos se articulam, funcionam e organizam-se; quando o pesquisador consegue juntar seus achados enunciativos e montar o quebra-cabeças, poderá descrever a ordem específica do discurso a que se propôs a pesquisar.

O discurso da educação de jovens e adultos como um sítio da escavação arqueológica

É sobremaneira relevante refletir sobre o lugar que a AAD pode ocupar no cenário da pesquisa em EJA, que tem sido vista como um acontecimento cultural e histórico. Nesse sentido, é necessário esclarecer, primeiramente, que, ao recorrer à AAD como ferramenta, não temos a intenção de analisar a EJA como um acontecimento situado no campo da História da Educação, de compreendê-la a partir de concepções ideológicas, políticas, pedagógicas ou, ainda, de comparar o que se diz com o que se faz na EJA. Em outras palavras, não se emprega a AAD como uma técnica para se realizar um estudo preocupado com as teorias de currículo, com as práticas educativas, com a trajetória histórica da EJA ou a distância entre a proposta e sua efetividade. Com efeito, embora o conhecimento do discurso possibilite a compreensão de alguns desses fatores, a AAD não se ocupa em fazer uma pesquisa de natureza empírica, a exemplo das dimensões mencionadas.

Algum interlocutor, então, poderia questionar se esse tipo de pesquisa não estaria desvinculada da realidade, uma vez que se desloca das práticas concretas, da história, do currículo, das concepções acerca da EJA ou do processo formativo dos pedagogos, para analisar o discurso como um acontecimento. De fato, isso inviabilizaria todo o trabalho se o discurso não fosse algo que produzisse efeitos concretos no contexto das relações sociais cotidianas e históricas da EJA.

Vale salientar, no entanto, que o discurso é uma prática tão concreta como é a prática educativa ou a prática política, porquanto todas elas existem objetivamente, independentemente da consciência dos indivíduos. As práticas discursivas estão situadas no tempo e no espaço social. Considerando que o discurso é uma prática concreta, é necessária a clareza que ele está situado no campo da linguagem, um complexo social, criada ao longo da história humana e que realiza a mediação da sociabilidade. Não é o caráter abstrato que compromete a existência concreta do discurso, apenas ele não é um acontecimento empírico. A AAD, porém, não está situada na oposição existente entre o abstrato e o concreto.

Trata-se da operação de uma ruptura da dicotomia entre as práticas e os discursos. As unidades referidas, como assinala Foucault (*Ibidem*, p.24), não são “[...] indivíduos, obras, noções ou teorias”, mas sim, os princípios que as agrupam, em meio às suas próprias dispersões. Nesse sentido, Foucault (*Ibidem*, p.24 - 25) observa que é

[...] preciso também que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que nos são familiares. [...] Mas, sobretudo, as unidades que é preciso deixar em suspenso são as que se impõem da maneira mais imediata: as do livro e da obra. Individualização material do livro que ocupa um espaço determinado, que tem um valor econômico e que marca por si mesmo, por um certo número de signos, os limites de seu começo e de seu fim; estabelecimento de uma obra que se reconhece e se delimita, atribuindo um certo número de textos a um autor. E, no entanto, assim que são observadas um pouco mais de perto, começam as dificuldades. [...] Em outros termos, a unidade material do volume não será uma unidade fraca, acessória, em relação à unidade discursiva a que ela dá apoio?

Ao anunciar a EJA, situada no terreno da linguagem, ainda que possa ser vista como um acontecimento localizado no âmbito da camada do discurso, ela pode ser tratada fora do segmento enunciativo. Isto é, poderá ser abordada pelo viés da representação ou do sentido, sendo, assim, subsumida às zonas discursivas, vizinhas ao sítio arqueológico, permanecendo assim na superfície da linguagem. De acordo com Foucault (2001, p.140), a linguagem é o “[...] murmúrio de tudo que é pronunciado [...] sistema transparente que faz com que [...] sejamos compreendidos; em suma, a linguagem é tanto o fato das palavras acumuladas na história quanto no sistema da língua”. Embora sua preocupação também gire em torno das articulações internas dos discursos, a AAD problematiza a EJA como um acontecimento situado no território arqueológico do enunciado.

Acerca do campo específico da EJA, enquanto terreno de investigação da AAD, Marques (2010) demonstra esta questão, ao investigar as regularidades enunciativas que fazem emergir as especificidades EJA. Essa pesquisa propõe uma análise arqueológica no discurso curricular da rede municipal do Recife/PE, concluindo que algumas correlações que enunciam os sujeitos da EJA estão postas no discurso investigado. Segundo a pesquisadora, determinados “achados” independem de contextos históricos e institucionais. É dito sobre os sujeitos da EJA, nesses discursos, que são: trabalhadores, desempregados e excluídos da sociedade. Embora estes ditos, se analisados do ponto de vista proposicional, façam referências ao contexto social, do ponto de vista enunciativo, são identificados em tempo e lugares distintos. Essa investigação lança luz sobre diversos modos de se falar, pensar, teorizar e conseqüentemente elaborar uma proposta educativa voltada a jovens e adultos.

Nessa mesma perspectiva arqueológica de compreensão do discurso, Santos (2011) investiga as regularidades enunciativas da feminilidade entre o currículo da EJA e uma telenovela brasileira. Buscando compreender a interpenetração, entre esses dois lugares, a pesquisadora escavou o enunciado da feminilidade em documentos como “Proposta Curricular para o Ensino Fundamental da

EJA” e “Diários de Classe da EJA do ano de 2009”. Além disto, foram investigadas algumas cenas da telenovela “Viver a Vida”, produzida e exibida pela Rede Globo entre 2009 e 2010. A própria telenovela, o resumo da trama, assim como artigos midiáticos, que enfocavam o folhetim, constituíram o *corpus* documental utilizado para acessar as séries enunciativas, objeto da pesquisa.

Carlos (2005) elabora uma Tese de doutorado que marca a questão da investigação da EJA, a partir de sua ordem discursiva, intitulada: “A formação do discurso sobre a Educação de Adultos no Brasil (de 1889 a 1940)”. Esse trabalho também investiga a EJA a partir de uma perspectiva enunciativa arqueológica. De acordo com seus achados, há um discurso jurídico, marcado pelo signo da norma, um discurso político, regido pelo poder e um discurso pedagógico, que confere visibilidade a questão do fazer. Essa tríade forma o discurso sobre a EJA no Brasil, do período investigado. A pesquisa conclui afirmando que essa formação discursiva é anterior aos anos 1930, a data que, de acordo com a historiografia, é o momento do aparecimento da Educação de Adultos, enquanto interesse do Estado brasileiro. Logo, o enunciado da Educação de Adultos, seria anterior ao aparecimento da EJA na história da educação brasileira (CARLOS, 2005).

Enfim, tanto as investigações empreendidas por Marques (2010) e Santos (2011) quanto por Carlos (2005) exemplificam como a AAD pode contribuir com a produção do conhecimento no campo da EJA. Tanto as dissertações quanto a Tese revelam as interfaces enunciativas dessa modalidade educativa, iluminando o debate acerca de áreas como a identidade dos sujeitos da EJA, o currículo escolar, a até apresentando novos elementos de problematização ao campo da historiografia educacional.

Nesse sentido, a AAD opera dois tipos de deslocamentos: o da questão da EJA dos contextos sócio-históricos para o campo do discurso; e outro que se realiza no tratamento dado na própria camada do discurso, mediante o deslocamento das zonas vizinhas do significado e do sentido para a zona do enunciado. Desse entendimento, emerge a necessidade de esclarecer, por exemplo, o que se pretende fazer ao se colocar um problema de investigação arqueológico do tipo: De que modo se constitui a presença enunciativa da EJA no Curso de Pedagogia? Onde serão encontrados os discursos e quais seriam as fontes da pesquisa: o currículo do Curso de Pedagogia? Será necessário ouvir os alunos e os professores do Curso? Não seria melhor o pesquisador se debruçar na obra de algum autor que aborda a questão da EJA nos Cursos de Pedagogia?

De fato, os projetos, as ementas, os planos de curso, os textos e as falas constituem o conjunto de materiais empíricos com que, possivelmente, o analista do discurso irá se deparar no decorrer da pesquisa. No entanto, não são esses os objetos propriamente ditos da análise e da descrição, mas uma

dada ordem discursiva, que se faz presente, que aparece, circula e é mobilizada nesses documentos.

Todo discurso tem uma materialidade que, na perspectiva da AAD, não é empírica, a exemplo de um texto escrito, uma fala proferida, uma representação visual ou um documento histórico. Lembramos que, segundo Foucault (2008, p.113), o enunciado tem uma “[...] existência material”, que se expressa em documentos institucionais, textos jurídicos e acadêmicos, imagens cotidianas ou em falas históricas, o que só ocorre por conta do *status* que tem em determinada ordem discursiva. O *status* conferido ao enunciado garante sua efetiva presença material, que se evidencia também no conteúdo e na forma das práticas educativas, dos financiamentos de projetos, nas políticas internacionais e em diversos campos da EJA, em particular, e da vida social, em geral.

Considerações finais

Cabe indicar, sucintamente, o que foi dito, de forma dispersa ao longo do texto, sobre a maneira como operamos no curso da Análise Arqueológica do Discurso. Temos empregado três procedimentos básicos, a saber: o mapeamento dos documentos, a escavação da zona do discurso e a análise e a descrição dos enunciados.

1 – Mapeamento dos documentos: nessa fase da investigação, o objetivo é identificar, selecionar e organizar o *corpus* de documentos que propiciará a investigação. Geralmente, o primeiro conjunto de documentos é composto por uma série de textos considerados relevantes no campo não discursivo, no qual se situa o assunto, a exemplo de textos jurídicos, acadêmicos, livros, produções audiovisuais, letras de música, fotografias, entre outros. Nesse procedimento, o analista começa a mapear essa diversidade documental relativa ao enunciado que pesquisa. Em alguns momentos, é necessário estabelecer delimitações de ordem temporal, espacial ou de gênero documental, seja porque os documentos podem remeter o pesquisador a tempos e lugares distintos daquele que interessa à pesquisa, seja porque falem recursos técnicos para acessar algum documento como vídeo, áudio etc. Em todo o caso, o que prevalece é a relação que os documentos têm com o discurso que se investiga.

2 – Escavação da zona do discurso: é o momento da “leitura” sistemática de todo o material mapeado, de adentrar o solo arqueológico em busca dos artefatos enunciativos. O pesquisador pode iniciar por qualquer um dos documentos selecionados. Contudo será necessário cautela, pois esse momento difere de um fichamento, resumo ou resenha. Essa leitura não visa, meramente, estudar um texto, mas identificar as séries enunciativas do discurso investigado, que serão catalogadas e

organizadas a partir dos documentos escavados.

3 – Análise e descrição dos enunciados: para realizar esse procedimento, o pesquisador deve identificar as unidades enunciativas, isto é, a partir do documento consultado, ele confere visibilidade aos enunciados soterrados, identifica as regularidades presentes nas dispersões dos documentos e identifica ordem no aparente caos do discurso investigado. Finalmente, descreverá as regras que permitiram o aparecimento da ordem discursiva específica pesquisada.

Embora seja uma abordagem situada no nível da linguagem, não se busca a análise da linguagem em sua totalidade, por isso que os esquemas da Lógica, da Linguística ou da Gramática também não estiveram presentes nesta discussão. A AAD busca um nível particular de análise da linguagem, isto é, o nível enunciativo. Logo, a necessidade de compreender as relações entre significante, significado e referente não faz parte dos objetivos da AAD. As relações que se buscam são as que se situam no nível do enunciado, visando compreender as regras que mobilizam as séries de signos, formando determinado modo de se dizer algo. É possível afirmar que a AAD, no final das contas, produz uma espécie de ontologia do discurso.

É importante ressaltar que não se pode confundir o enunciado com uma parte indivisível do discurso. Em sua complexidade, ele está em uma espécie de “transversalidade” de frases, proposições e atos de fala, mas, em hipótese alguma, pode confundir-se com esses elementos. A AAD ocupa-se dos acontecimentos, no campo do discurso, apoiados em séries de signos. Nesse sentido, a AAD busca a consciência daquilo que se diz, isto é, do enunciado.

Embora a AAD não negue, *a priori*, a EJA, como uma modalidade educativa que pressupõe um conjunto de práticas educativas específicas ao educando jovem ou adulto, ela nos conduz a entendê-la como um acontecimento discursivo. Como uma prática discursiva, a EJA produz efeitos no cenário das lutas enunciativas, determina e forja posições de sujeitos, disputas e interdições ideológicas, políticas e pedagógicas, travadas na história da educação brasileira. Portanto, entendemos que a AAD oferece uma valorosa contribuição para o campo da pesquisa em educação, em geral, e para o campo dos saberes sobre a EJA, em particular.

Referências

CARLOS, Erenildo João. **A formação do discurso sobre a Educação de Adultos no Brasil: de 1890 a 1940.** 2005. Doutorado. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. 2005. Disponível em: <<http://paedagogiumejc.blogspot.com.br/p/escritos.html>>. Acesso: 30 de mai de 2013.

_____. O discurso sobre a educação de jovens e adultos: uma possibilidade de análise na perspectiva foucaultiana. In: VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JR., Antônio Germano. (Orgs.). **Um dispositivo chamado Foucault**. Fortaleza, LCR, 2002. p.99-112.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a produção de subjetividades. **Educ. Pesqui.** [online]. 2012, vol.38, n.1, p.47-61. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012000100004>>. Acesso: 11 de set de 2012.

FISCHER, R. M. Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cad. Pesqui.** [online]. 2001, n.114, p.197-223. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2012.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Tradução: Luiz Felipe Beata Neves, 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução Salma Tannus Muchail. 8. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos).

_____. Linguagem e Literatura. In: MACHADO, Roberto. **Foucault, a filosofia e a literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

MARQUES, Eliza Solange Vasconcelos. **A Especificidade da Educação de Jovens e Adultos no Discurso Curricular da Rede Municipal do Recife**. 2010 1v. 114p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De Pernambuco. 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20101425001019001P7>>. Acesso: 22 de nov de 2012.

MARQUEZAN, Reinoldo. O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2008, vol.14, n.3, p.463-478. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000300009&lang=pt>. Acesso: 29 de Jul de 2012.

MONTENEGRO, Maria Aparecida de Paiva. Linguagem e conhecimento no Crátilo de Platão. **Kriterion** [online]. 2007, vol.48, n.116, p.367-377. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2007000200006>>. Acesso: 15 de out de 2012.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo. **Reviravolta Lingüístico – Pragmática: na filosofia contemporânea**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1996.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisa pós-crítica em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, V 34, n 122, p.283 – 303. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v34n122/22506.pdf>>. Acesso em: 02/01/2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

SANTOS, Ana Paula Rufino dos. **Trabalho e Maternidade: Regularidades Enunciativas do Discurso da Feminilidade no Currículo da EJA e no Currículo Cultural da Telenovela**. 2011 1v. 189p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. 2011. Disponível

em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2011325001019001P7>>. Acesso: 19 de jan de 2013.

SILVA, Henrique César da; BAENA, Camila Raimualdo and BAENA, Juliana Raimualdo. O dado empírico de linguagem na perspectiva da análise de discurso francesa: um exemplo sobre as relações discursivas entre ciência, cotidiano e leitura. **Ciênc. educ.** (Bauru) [online]. 2006, vol.12, n.3, p.347-364. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132006000300008&lang=pt>. Acesso: 30 de Jul de 2012.

ANÁLISE CRÍTICA DE GÊNEROS TEXTUAIS: O GUIA ELEITORAL RECONTEXTUALIZADO

Ivandilson COSTA²⁴

Benedito Gomes BEZERRA²⁵

Resumo: Pretendemos neste trabalho expor questões relacionadas a como gêneros pertencentes a uma ordem não necessariamente mercadológica, passam a incorporar características de gêneros promocionais, mais especialmente os da publicidade. O estudo do fenômeno, caracterizado como uma análise crítica de gêneros (BHATIA, 2001; 2004; 2008), toma por base teórica a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001; 2003; 2006; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; WODAK, 2004), destacadamente os conceitos de comodificação, colonização de ordens de discurso e recontextualização. A par disso, apresentaremos um quadro de como tais estudos vêm se desenvolvendo, culminando com a exposição de prática de pesquisa sobre o tema.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso. Gêneros Textuais. Recontextualização

Abstract: *In this paper, we intend to discuss some issues related to how genres that do not necessarily belong to a marketing order start incorporating features of promotional genres, most especially those of advertising. The study of the phenomenon, characterized as a critical genre analysis (BHATIA, 2001, 2004, 2008), is theoretically based on Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2006; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; WODAK, 2004), notably on the concepts of commodification, colonization of orders of discourse and recontextualization. In addition, we present a framework that shows how such studies have been developed, culminating in the exposure of our practice in researching on the topic.*

Key-words: *Critical Discourse Analysis. Genre. Recontextualization.*

²⁴ Professor assistente do Departamento de Letras da UERN. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras/Linguística da UFPE. Recife, Pernambuco, Brasil. ivandilsoncosta@uern.br.

²⁵ Professor da UPE e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE. Doutor em Letras/Linguística pela UFPE. Recife, Pernambuco, Brasil. beneditobezerra@yahoo.com.br

Introdução

Embora não seja absolutamente novo, o fenômeno pelo qual determinadas esferas de atuação humana em sociedade são influenciadas por outras vem sendo objeto de um interesse mais aguçado por parte da pesquisa em linguagem, especialmente pelos estudos do texto e discurso.

Fairclough (2001 [1992]) já chamava a atenção para o processo da comodificação, em que domínios e instituições sociais, cujo propósito não é o de produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para a venda, vêm, não obstante, a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias. Em termos de ordem de discurso, acentuava o autor, podemos entender a comodificação como a colonização de ordens de discurso institucionais e, mais largamente, da ordem de discurso societária por tipos de discurso associados à produção de mercadorias.

O fenômeno passa a ser revisto a partir da consideração de dados aportes, ancorados no papel da linguagem na conjuntura das práticas sociais, especialmente no que se reporta ao processo atual na economia da sociedade moderna, o da globalização. Nesse contexto, Fairclough (2006) defende que a relação entre o ‘fora’ e o ‘dentro’ pode ser vista como uma relação de recontextualização – entidades externas são recontextualizadas, relocadas dentro de um novo contexto. Recontextualização pode ser, portanto, vista como uma relação dialética: ao mesmo tempo uma relação de colonização e de apropriação.

Pelo presente trabalho, pretendemos expor questões relacionadas a como gêneros pertencentes a uma ordem não necessariamente mercadológica passam a incorporar características de gêneros promocionais, em especial os da publicidade. Este movimento pretende se localizar no campo de uma análise crítica de gêneros, para o que buscaremos apresentar uma revisão dos principais percursos teórico-metodológicos da principal disciplina interessada em tal temática, a Análise Crítica do Discurso. Para tanto, traçamos um panorama de como a teoria se desenvolveu, a partir do exame de temas mais peculiares a nosso objeto de análise, destacando-se os conceitos de comodificação, colonização de ordens de discurso e recontextualização de práticas discursivas e societárias.

O trabalho se desenvolve pela apresentação de aspectos gerais acerca das características do discurso publicitário, enfatizando-se não só aspectos formais envolvidos na questão, mas também sua relação com elementos da cultura e da vida social na atualidade.

Posteriormente, expomos um quadro de como os estudos sobre análise crítica de gêneros já vêm se desenhando há um tempo, culminando com práticas de pesquisas bastante consolidadas acerca do tema. Como reforço, apresentaremos um recorte de resultados de nossa pesquisa sobre o tópico, demonstrando traços de efetiva reestruturação de um gênero vinculado à esfera do discurso político, o guia eleitoral.

Análise Crítica do Discurso: desenvolvimentos e conceitos básicos

Concebida como uma proposta de continuidade à Linguística Crítica, a Análise Crítica do Discurso (ACD) abrange uma abordagem teórico-metodológica que atribui grande relevância à compreensão da linguagem na condução da vida social e preenche uma lacuna quanto à atenção até então dada ao discurso como elemento que molda e é moldado pelas práticas sociais. A ACD, nesse sentido, considera o contexto de uso da linguagem como um elemento crucial, propondo pesquisas voltadas mais para relações sociais não tão estabilizadas de luta e conflito, materializadas por discursos como o institucional, político, de gênero (*gender*), da mídia. Com isso, os conceitos de ideologia, poder e hierarquia vêm a ser fundamentais para a interpretação ou explicação do texto. A ACD leva em conta, ainda, os pressupostos de que: (a) o discurso é estruturado pela dominação; (b) cada discurso é historicamente produzido e interpretado, isto é, está situado no tempo e no espaço; (c) as estruturas de dominação são legitimadas pelas ideologias dos grupos que detêm o poder (cf. WODAK, 2004).

A propósito disso, assim se posiciona van Dijk (2001):

A Análise Crítica do Discurso é um tipo de pesquisa analítico-discursiva que primordialmente estuda o modo como o abuso, domínio e desigualdade do poder social são estabelecidos, reproduzidos e mantidos pelo texto/discurso em dado contexto sociopolítico. (VAN DIJK, 2001, p.352)

E acrescenta que o vocabulário típico de muitos estudiosos em ACD refere-se a noções como poder, dominação, hegemonia, ideologia, classe, gênero (*gender*), raça, discriminação, interesses, reprodução, instituição, estrutura social e ordem social. Na busca de uma abordagem que dê conta da interação entre discurso e estruturas sociais e do modo como os textos são produzidos e interpretados, a ACD vai buscar subsídios em áreas conexas como a filosofia (o conceito gramsciano de hegemonia) e a sociologia (a concepção de estrutura social de Giddens e a visão de discurso de Foucault).

Para a ACD, o discurso é tido como uma forma de prática social, realizada por intermédio de gêneros textuais. Isto tem as seguintes implicações (FAIRCLOUGH, 2001):

(a) os indivíduos realizam ações por meio da linguagem;

(b) há uma relação bidirecional entre o discurso e as estruturas sociais, na exata medida em que o discurso é simultaneamente influenciado pelas estruturas sociais e as influencia;

(c) há uma preocupação com os recursos empregados na produção, distribuição e consumo dos textos, recursos sociocomunicativos, porquanto perpassados por discursos e ideologias.

Resenhando o trabalho de Fairclough a esse respeito, Meurer (2005, p.82-83) nos deixa bem a par da abordagem crítica de análise de discurso, pela exposição das seguintes perspectivas teóricas:

a) o discurso é uma forma de prática social em relação dialética com estruturas sociais;

b) o discurso tem poder constitutivo;

c) os textos contêm traços e pistas de rotinas sociais complexas, mas os sentidos são muitas vezes naturalizados e não percebidos pelos indivíduos;

d) os textos são perpassados por relações de poder;

e) a ACD privilegia o estudo da interligação entre poder e ideologia.

f) os textos formam correntes: respondem a, e podem provocar ou coibir, outros textos;

g) a ACD cultiva uma perspectiva emancipatória.

A ACD, desse modo, se constitui como uma abordagem que tomou como base uma percepção da linguagem como parte irredutível da sociedade, interconectada a outros elementos da vida social. Trata-se, como afirmado anteriormente, de uma abordagem teórico-metodológica que atribui grande relevância à compreensão da linguagem na condução da vida social por meio de textos, apresentando uma análise concreta do discurso na constituição da estrutura social e preenchendo uma lacuna quanto à atenção até então dada ao discurso como elemento que molda e é moldado pelas práticas sociais. O que se busca é uma análise de discurso que focaliza a variabilidade, a mudança e a luta: variabilidade e heterogeneidade entre as práticas como reflexo sincrônico de processos de mudança histórica que são moldados pela luta entre as forças sociais (FAIRCLOUGH, 2001).

A ACD, nesse sentido, considera o contexto de uso da linguagem como um elemento crucial, propondo, por exemplo, pesquisas voltadas para relações sociais de luta e conflito, materializadas por discursos como o institucional, o político, o de gênero e o da mídia. Segundo Resende e Ramalho (2006):

A desconstrução ideológica de textos que integram práticas sociais pode intervir de algum modo na sociedade, a fim de desvelar relações de dominação. Fairclough explica que a abordagem “crítica” implica, por um lado, mostrar conexões e causas que estão ocultas e, por outro, intervir socialmente para produzir mudanças que favoreçam àqueles(as) que possam se encontrar em situação de desvantagem. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.22)

Numa primeira fase dos estudos em ACD, Fairclough (1990; 2001 [1992]), ao conceber sua *Teoria Social do Discurso*, elaborou um modelo que considera três dimensões passíveis de serem analisadas: a do texto, a da prática discursiva e a da prática social. Diferentes categorias analíticas se enquadram em cada uma das dimensões. Na dimensão do texto devem ser observadas as categorias de vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual, a fim de se observar a organização textual; na dimensão da prática discursiva devem ser examinadas as categorias de produção, distribuição e consumo de textos, bem como noções como contexto, força ilocucionária, coerência e intertextualidade, a fim de verificar o modo como o discurso é distribuído e consumido pela sociedade ou por grupos sociais específicos; na dimensão da prática social devem ser observadas as categorias de ideologia, sentidos, pressuposições, metáforas, hegemonia, orientações econômicas, políticas, culturais e ideológicas, a fim de se observar a manutenção ou a mudança que o discurso produziu na sociedade ou em grupos sociais particulares.

Figura 1: Modelo tridimensional do discurso



Fonte: Fairclough (2001 [1992])

Mais recentemente, especialmente a partir dos estudos expostos em Chouliaraki e Fairclough (1999), a teoria caminhou para uma consideração mais enfática do papel crucial da prática social.

Passou a ser posta em xeque a centralidade do discurso como foco dominante na análise, passando o discurso a ser visto como tão somente um dos momentos das práticas sociais. Foi nesse contexto que tomaram assento novos aportes, que se agregaram para reconstruir o arcabouço teórico da ACD: o Realismo Crítico de Baskhar; a teoria crítica da racionalidade comunicativa de Habermas; a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday; a teoria da estruturação de Giddens; o materialismo histórico-geográfico de Harvey; o tratamento da ideologia de Thompson.

A abordagem, assim, passa a ser tomada como relacional, não apenas concernente a discurso e texto, por seu próprio turno, mas na relação do discurso com outros elementos da vida social. Como aponta o próprio Fairclough (2006):

A mudança social pode ser concebida como mudança nas relações entre os elementos sociais de todos os tipos, como uma "rearticulação" de elementos sociais que os põe em novas relações. Por exemplo, um efeito da globalidade é uma rearticulação das relações entre as empresas, o governo, a mídia e outros grandes campos da vida social. E essa mudança nas relações inclui uma mudança nas relações entre os tipos de discurso associados a esses campos sentido de como os governos estão tendendo a se comunicar com o público como consumidores e não apenas os cidadãos, numa espécie de "negócio", ou como corporações empresariais e governos adotaram relações públicas e cada vez mais produzir discurso da mídia 'para' a mídia através de departamentos de comunicação.

Assim, o discurso é tomado como um elemento da prática social que tanto constitui outros elementos como é constituído por eles, em uma relação dialética de articulação e internalização:

Figura 2: Momentos das práticas sociais



Fonte: Resende; Ramalho (2006); Resende (2009)

A figura 2 aponta para o discurso como um momento integrante e irredutível das práticas sociais e, como tal, envolve a linguagem em articulação com os demais momentos das práticas: a atividade material, as relações sociais, o fenômeno mental. É possível ainda enxergar o discurso, de acordo com Fairclough (2003) enquanto linguagem, como um momento crucial da vida social; e, de um modo mais concreto, como um modo particular de representar parte do mundo.

Nessa perspectiva, Ramalho e Resende (2011), remontando especialmente a Fairclough (2003), elencam os seguintes postulados no que se reporta às redes de ordens de discurso: a rede de

opções de ordens de discurso é formada por gêneros, discursos e estilos – modos relativamente estáveis de agir, representar e identificar discursivamente; o potencial de linguagem para significar é mantido tanto por recursos disponíveis no sistema quanto por recursos disponíveis nas redes de ordens de discurso; por meio da análise de gêneros, discursos e estilos em textos situados é possível investigar relações entre aspectos discursivos e não discursivos de práticas sociais; os três tipos de significados sempre presentes em textos associam-se aos elementos constituintes de ordens do discurso: o significado acional associa-se a gêneros, o significado representacional, a discursos e o significado identificacional, a estilos.

Atualmente, percebemos um interesse especial pela relação entre a linguagem e o processo de globalização (FAIRCLOUGH, 2006), para o que se volta o olhar para as assim chamadas vozes da globalização, distintas em cinco principais agências: a análise acadêmica, as agências governamentais, as agências não-governamentais, a mídia, as pessoas na vida social. Nesse âmbito, um olhar mais acurado foi dado para o processo de recontextualização, já apresentado em Chouliaraki e Fairclough (1999), bem como retomado em Fairclough (2003), conceito muito caro para o nosso interesse no presente estudo e do qual passaremos a tratar nas seções seguintes.

A busca dos fundamentos: uma publicidade onipresente

De certo modo, são as condições sociais que tornam a publicidade um construto possível e nelas se efetua seu elemento motriz, o consumo. Assim, são condições imprescindíveis à matracaria publicitária primeiramente o supérfluo e em segundo lugar a existência de um mercado de massa. A esse respeito Vestergaard e Schrøder (1988, p.3-4) lembram que “a superprodução e subdemanda tornam necessário estimular o mercado, de modo que a técnica publicitária mudou da proclamação para a persuasão”.

Sob essa perspectiva, o conjunto de necessidades materiais e sociais dá a tônica da relação informação/persuasão na publicidade: os objetos que usamos e consumimos deixam de ser meros objetos de uso para se transformarem em veículos de informação sobre o tipo de pessoa que somos ou gostaríamos de ser.

A publicidade, nesse sentido, reflete muito de perto as tendências do momento e os sistemas de valores da sociedade. Como já acentuam Vestergaard e Schrøder,

Os anúncios [publicitários] devem preencher a carência de identidade de cada leitor, a necessidade que cada pessoa tem de aderir a valores e estilos de vida que confirmem seus valores e estilos de vida e lhe permitam compreender o mundo e seu lugar nele; há um processo de significação, no qual um certo produto se torna a expressão de determinado conteúdo (estilo de vida e valores). (1988, p.74)

A rigor, podem ser apontadas como cinco as tarefas básicas do publicitário (VESTERGAARD; SCHRØDER, 1988, p.47): “chamar a atenção; despertar o interesse; estimular o desejo; criar convicção; induzir a ação”. Tais metas funcionam em coadunação com os elementos constitutivos do anúncio, segundo a concepção de Vestergaard e Schrøder (1988, p.49): “título; texto; assinatura; slogan”. Assim, funções como a da atenção e do interesse têm como elementos responsáveis o consórcio entre título, ilustração e slogan.

Sells e Gonzalez (2003) concebem uma divisão da publicidade em três componentes básicos: o texto, a imagem e a organização desses elementos. O texto figura como o elemento que fornece informação acerca do produto e mais propriamente fornece ancoragem para a imagem. Sob a categoria geral de texto, podemos encontrar uma informação descritiva acerca do produto, enunciados para cativar a atenção do leitor, bem como, tipicamente, frases curtas que encerram a função de slogan e finalmente o nome da empresa e/ou produto anunciado. São, quanto a esse aspecto, dignas de nota propriedades físicas do texto como fonte (forma, tamanho), cor, formato etc.

A par disso, a publicidade possui um componente icônico, uma imagem que é tipicamente uma cena que fornece um pano de fundo para o conjunto da peça publicitária. Usualmente, ela funciona como um componente interpretacional que guia o leitor para certos aspectos de sentido, possivelmente em uma relação bidirecional com o texto.

Imagem e texto estão dispostos articuladamente sob determinada organização que passa a ser um importante componente para o conjunto da peça publicitária. A organização pode sugerir coerência, algum modo de ordem em que as partes são interpretadas e a relevância que determina o modo particular de sentido que a publicidade possui.

A atividade consumidora, enfatiza Campos (1987), passa da consideração dos objetos em seu valor-de-uso (determinado pelas propriedades materialmente inerentes à mercadoria) à agregação de um valor-de-troca simbólico. Se o primeiro se pode definir em termos individuais, este último é estritamente social, por promover o relacionamento entre diversos produtores.

Valor-de-uso e valor-de-troca não mantêm mais, dessa forma, vínculo algum em nosso sistema de consumo: enquanto um perde sua funcionalidade prática, o outro transforma os objetos

em conotadores de posição social, em portadores de significação social. O valor do objeto, nesse sentido, não mais é definido pelo trabalho nele corporificado, mas pelo sistema social que faz dele signo de seus valores básicos – status, felicidade, amor, segurança. É, com efeito, por meio primordialmente de objetos que os homens se relacionam uns com os outros.

A publicidade desloca, portanto, o objeto de sua função de uso para uma função de signo, promovendo a acumulação e a proliferação dos objetos, numa política do supérfluo, numa extinção planejada daqueles por meio de sua reciclagem/percibilidade, gerando necessidades e desejos que levam a um consumo recorrente e praticamente forçado.

Cabe ao publicitário, para criar verdadeira convicção sobre a superioridade de um produto em relação aos concorrentes, o desenvolvimento daquilo a que Vestergaard e Schroder (1988, p.65) chamaram de Proposta Única de Venda (PUV): “o mais provável é que as PUV sejam essencialmente estéticas como o sabonete transparente ou a pasta de dentes com listas; a inovação estética em grande caso é revelada por uma inovação de estética linguística”.

A par disso, o discurso publicitário, segundo Carvalho (1998, p.59), “tem as características específicas da sociedade na qual se insere e é o testemunho autorizado dos imaginários sociais do contexto envolvente, revelando o funcionamento cultural”, ajudando a configurar a publicidade como um grande instrumento da sociedade de consumo no sentido de tornar imóveis os códigos sociais existentes, colocando cada um dos indivíduos em seu devido lugar.

Por uma análise crítica de gêneros textuais

Vemos desde o início um esboço de proposta de análise crítica de gêneros textuais quando, em Bhatia (2001 [1997]), nos é apresentado um debate acerca de temas como conhecimento convencionalizado, integridade, versatilidade e inovação. E o autor ressalta que

Embora os gêneros sejam tipicamente associados a contextos retóricos recorrentes e sejam identificados com base em propósitos comunicativos compartilhados, com restrições a possíveis contribuições no uso de formas discursivas e léxico-gramaticais, eles são construtos dinâmicos (BHATIA, 2001 [1997], p.105).

O autor atesta, nesse contexto, uma tendência natural dos gêneros à imbricação e à mescla. Já nesse ponto de seu postulado, ele chama a atenção para o considerável papel dos gêneros promocionais no campo daquilo que vem atualmente sendo visto em termos de “mistura de valores genéricos”. O que o autor aponta a esse respeito é revelador:

Embora seja verdade que, de todos os gêneros profissionais, os gêneros promocionais, em particular os publicitários, são os que exibem maior criatividade na construção e no uso dos recursos genéricos, os demais gêneros podem ser igualmente manipulados. (BHATIA, 2001 [1997], p.108)

Posteriormente, ao debater sobre domínios e colônias de gêneros, Bhatia (2004) põe a colonização como um processo que envolve invasão da integridade de um gênero por outro, levando à criação de uma forma híbrida. Observando o fenômeno apoiado nos estudos de Fairclough (2001 [1992]) especialmente no que este se reporta aos processos de comodificação e colonização, Bhatia (2004) se propõe a investigar sobre o princípio de invasão da integridade territorial do gênero e apropriação de recursos genéricos para o que adianta que fronteiras entre e através dos domínios genéricos não são necessariamente fáceis de delimitar. Em seguida, passa a apresentar uma abordagem detalhada sobre características formais e funcionais dos gêneros promocionais, dando destaque para o anúncio publicitário, do qual explana a estrutura dos movimentos retóricos. Nesse ponto, o autor ressalta que “um dos mais importantes movimentos no discurso da publicidade é ‘oferecer uma descrição do produto’ como bom, positivo e favorável” (BHATIA, 2004). E aponta a publicitária como uma das mais dinâmicas e inovadoras formas de discurso hoje em dia, tendo influência na construção, interpretação, uso e exploração de muitas outras formas de gêneros acadêmicos, profissionais e institucionais.

Mas o termo análise crítica de gêneros surge apenas mais tarde em Bhatia (2008), em que temos um relato de uma pesquisa maior, que visava investigar o uso/abuso de recursos linguísticos em documentos periódicos de divulgação da gestão de grandes corporações, para o que o pesquisador coletou dados de 15 empresas, categorizadas segundo seu desempenho financeiro em boas, moderadas ou fracas, durante o período de 1988 a 2005. O trabalho se propunha, assim, uma desmistificação da apropriação de recursos linguísticos para maquiagem resultados a fim de melhorar a imagem da corporação frente a (potenciais) acionistas e à comunidade financeira em geral.

O autor destaca para os estudos de gênero uma crescente tendência a uma ênfase do texto para o contexto, pelo desenvolvimento de três aspectos inter-relacionados: a necessidade cada vez mais premente de uma análise multidisciplinar; uma atenção mais redobrada para as complexidades dos gêneros profissionais, para o que sugere um destaque para o caráter da interdiscursividade; a urgência de uma abordagem multidimensional para a análise de gêneros, pela integração de proposta analítica etnográfica, sociocognitiva, institucional, a par de procedimentos meramente textuais de análise.

Temos, assim, uma explanação acerca da natureza do objeto de análise, em que se constata que os assim chamados documentos corporativos de divulgação, tais como relatórios anuais de

gestão da empresa, são produções cujo propósito primordial é o de informar os acionistas da empresa sobre seu desempenho e “saúde”, especialmente seus sucessos e falhas, problemas correntes e perspectivas para futuro desenvolvimento. O estudo aponta que esses relatórios têm, nos últimos anos, passado por uma crescente transformação em seu modo de produção, migrando de um propósito basicamente informativo para um caráter promocional. As empresas “mistificam”, assim, sua imagem perante os leitores destes documentos, especialmente os acionistas minoritários, através de uma sutil flexibilidade de normas comunicativas socialmente aceitas relacionadas a esses gêneros de divulgação corporativa.

O autor, por conseguinte, imbuído da tarefa de propor uma análise crítica de gênero, lança um objetivo para trabalhos futuros na área, propondo que “talvez seja necessário investigar como e em que medida um gênero aparentemente inofensivo pode ser usado para mistificar o desempenho corporativo para acionistas e demais interessados no desempenho da empresa” (BHATIA, 2008, p.175). Isto em um processo em que, com cada vez mais força, gêneros cuja essência formal e funcional não está necessariamente voltada para fins promocionais têm sido cada vez mais reestruturados em função deste caráter. E destaca, nessa perspectiva, a necessidade de se deter mais em estudo sobre tópicos como a intertextualidade, a interdiscursividade, distância de relações sociais de poder, desigualdade de interação na relação de produção, circulação e consumo de gênero, numa operação de ‘mão-única’. Para tanto, apela mais uma vez para a necessidade de uma abordagem multidimensional para melhor compreensão do fenômeno abordado. Ocupa lugar, nesse ponto, o exame de fenômenos como mescla, imbricação e flexibilização de normas genéricas em práticas profissionais.

O processo de recontextualização do gênero guia eleitoral

A compreensão do guia eleitoral como um gênero textual já parece consolidada se nos reportarmos a estudos acadêmicos como os de Luna (2006), por quem o guia foi tomado levando-se em conta a esfera social a que está vinculado, bem como as condições específicas e propósitos vinculados a três dimensões principalmente: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.

Para a apresentação do processo de recontextualização do gênero guia propomo-nos a apresentar resultados de pesquisa anterior (PACHECO; COSTA, 2010; COSTA; PACHECO, 2010; COSTA; PACHECO, 2011) sobre o fenômeno, em que o principal objetivo rondava em torno do

exame de uma visível reestruturação do discurso político pelo movimento colonizador do discurso publicitário. Para tal empresa, tomou-se um conjunto de edições de programas de campanha eletiva veiculados na televisão, em horário eleitoral gratuito, da campanha do candidato ao cargo de prefeito da cidade de São Paulo em 2008, Gilberto Kassab. Os dados apontaram para o fato de que houve a penetração do discurso publicitário na ordem do discurso político, evidenciando a colonização discursiva, o que traz uma reflexão acadêmica e social para a compreensão das transformações e/ou manutenção de estruturas sociais de dominação.

Constatamos inicialmente, nesse aspecto, a criação de uma PUV (Proposta Única de Venda), tal como concebida pelos trabalhos de Veestergaard e Schrøder (1988), na exata medida em que o guia eleitoral procura criar uma marca para venda e consumo, indo além de sua função de informação e argumentação, passando para o exercício da persuasão, a partir do que uma marca é criada e vendida, por meio da produção, distribuição e consumo do texto:

Oi pessoal, boa tarde... Hoje São Paulo tem um prefeito honesto, corajoso, que enfrenta os problemas. Que está fazendo a nossa cidade avançar. O Kassab. ... A questão agora é decidir se a gente deixa o Kassab continuar com as coisas que estão andando ou se a gente para tudo e começa do zero, com outra pessoa. Depois de assistir ao nosso programa, você vai ver que só existe uma pessoa certa: para o bem da nossa cidade o Kassab tem que continuar.

No excerto acima do guia eleitoral do candidato, percebe-se a construção de uma marca publicitária por meio de certos itens lexicais tipicamente promocionais como *honesto*, *corajoso* (cf. CARVALHO, 1996), bem como a estruturação do consumo a partir da elaboração de uma PUV, pois segundo o depoimento do próprio apresentador: “só existe uma pessoa certa: para o bem da nossa cidade, o Kassab tem que continuar”. Assim, já aparece a primeira evidência de uma prática discursiva que figura nas práticas sociais de manutenção de poder através do trabalho publicitário, pois o gênero guia eleitoral está modificado pelas marcas do discurso publicitário, não mais argumentando em favor itens objetivos de um programa de governo. Ao contrário, o que se pode ver é a criação e distribuição de uma marca, em um processo no qual os eleitores, ora transformados em consumidores, precisariam adquirir um tal produto, não havendo outro capaz de substituí-lo no, por assim dizer, mercado.

Sob uma perspectiva sociosemiótica, nos moldes de estudos como os de Sells e González (2003) a partir de Kress e van Leeuwen (1996), chegou-se também à conclusão de que se está usando um mecanismo de configurações publicitárias para a construção da marca “KASSAB”. Isto porque diversas composições e disposições de elementos visuais presentes no guia eleitoral são utilizadas para a configuração da imagem de um grande gestor ou homem público com relação à sua cidade.



Figura 3: Serra e Kassab: apelo à autoridade (do dado para o novo)

Fonte: CAMPANHA Kassab 2008

A figura 3 aponta para uma composição do design visual que vem promover a construção da marca “KASSAB”. Para esse caso, temos algo característico de uma relação DADO/NOVO, que se configura em uma orientação da esquerda para a direita. Na imagem, o DADO (representado pelo então governador do estado de São Paulo, José Serra) tem uma posição já conhecida para o leitor/eleitor e atribui, repassa ao NOVO (representado pelo candidato Kassab), algo não plenamente conhecido para o leitor/eleitor: poderes, confiança, boa representação, reforçando, assim, atributos positivos para a consolidação de uma “nova marca”.

A elaboração e difusão da marca ficam mais evidentes quando podemos chegar à construção de uma logomarca de campanha, que passa a funcionar visualmente como um representante do candidato, constituindo-o enquanto produto “à venda”, como podemos observar na figura 5:

Figura 4: Locomarca Kassab 2008



Fonte: CAMPANHA Kassab 2008

Podemos, a partir da observação da logomarca na figura 4, depreender dois constituintes diferentes, o IDEAL e o REAL. O REAL é algo concreto, apresenta uma informação já conhecida. No caso, essa relação se estabelece de cima para baixo, em que o REAL equivaleria à cidade de São Paulo e o IDEAL está em cima, se destacando e possuindo um alto grau de saliência em relação ao REAL, pois

figura algo que deve ser alcançado, transmitindo a ideia para o leitor/eleitor de que o IDEAL (Kassab) tomará conta da cidade e velará por seus moradores.

Temos, na figura, abaixo, ainda outro item representante do aparato do design visual, configurando também a marca “KASSAB”. Trata-se de seu *avatar* de campanha:

Fig 5: Avatar Kassab 2008



Fonte: CAMPANHA Kassab 2008

O próprio Bhatia (2001 [1997]) já trata de um fator como este, ao se reportar que os anúncios em sua maioria se utilizam de estratégias diferentes para promover o produto ou serviço. E acentua:

Anúncios diretos geralmente usam a ‘avaliação do produto’ como principal estratégia persuasiva, enquanto anúncios baseados em imagem apoiam-se mais especificamente no estabelecimento de credenciais como fonte principal de convencimento (BHATIA, 2001 [1997], p.105)

Os exemplos apresentados, em que pese o fato de trazermos aqui tão somente um recorte de uma pesquisa mais ampla sobre o tópico, são representativos desta tendência de um gênero como o guia eleitoral cada vez mais apresentar características de recontextualização, incorporando elementos promocionais próprios da ordem de discurso publicitária.

Balanco e considerações finais

O processo de recontextualização de práticas discursivas, representado pela crescente transformação por que vêm passando os gêneros na sociedade contemporânea, tem despertado um interesse cada vez mais enfático por parte de pesquisadores preocupados com a relação entre a

linguagem e a sociedade atual. De destaque nesse campo se apresenta o fato de uma crescente reconfiguração de gêneros que operam em uma ordem de discurso não necessariamente ligada ao mercado.

Aqui, apresentamos dois âmbitos de estudos que parecem vir dar subsídios a um estudo mais exaustivo acerca de elementos ligados a esse fenômeno – a Análise Crítica do Discurso e a assim chamada análise crítica de gêneros. De fato, desde o esboço de um tratamento da integridade de gêneros em detrimento da inovação, os estudos nesse ponto tem evoluído para dar conta de tal empreitada.

A teoria crítica, por seu lado, com seu olhar voltado para o modo como práticas de produção de gêneros têm constituído a sociedade e vice-versa, apresenta-se como um recurso considerável para enfrentar esta tarefa.

Urge, não obstante, que ambas as escolas se abasteçam mutuamente. A teoria de gêneros pode fornecer subsídios práticos para incrementar a análise de discurso, bem como o aparato da Análise Crítica do Discurso pode servir, principalmente no que tange aos achados mais recentes da teoria, para fundamentar a análise de gênero, em uma operação de mão-dupla.

Referências

- BHATIA, Vijay. Towards critical genre analysis. In: BHATIA, V.; FLOWERDEW, J.; JONES, R. (Ed.) *Advances in discourse analysis*. London/New York: Routledge, 2008.
- _____. *Worlds of written discourse: a genre-based view*. London: Continuum, 2004.
- _____. [1997] Análise de gêneros hoje. *Revista de Letras*, v.1, n. 2, jan./dez 2001.
- CAMPANHA Kassab 2008. Disponível em [HTTP://www.kassab25.com.br](http://www.kassab25.com.br) Acesso em 22 jun. 2009.
- CAMPOS, Maria Helena. *O canto da sereia: uma análise do discurso publicitário*. Belo Horizonte, Ed. UFMG/PROED, 1987.
- CARVALHO, Nelly. O batistério publicitário. *Alfa – Revista de Linguística*, São Paulo, v. 42. n. esp., 1998, p.57-70.
- _____. *Publicidade: a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 1996.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COSTA, Ivandilson; PACHECO, W. A política recontextualizada: questões de colonização publicitária no discurso político. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 5, n. 1, jan./jun 2011.

_____. A publicidade onipresente: o discurso político colonizado. *Revista Voos*, Guarapuava, v. 2, n. 1, jul. 2010.

DIJK, T. van. Critical Discourse Analysis. In: TANNEN, D.; SCHIFFRIN, D. HAMILTON, H. (Ed.) *Handbook of Discourse Analysis*. London: Blackwell, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Globalization*. London; New York: Routledge, 2006.

_____. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London/New York: Routledge, 2003.

_____. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

_____. *Language and power*. 2. ed. London: Longman, 1990.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. van. *Reading images: the grammar of visual design*. London/New York: Routledge, 1996.

LUNA, Tatiana. *Guia eleitoral: as relações dialógicas e a construção do posicionamento discursivo na campanha eleitoral majoritária do Recife em 2004*. Dissertação (Mestrado em Letras). 2006. 136 f. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2006.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p.81-106.

PACHECO, W; COSTA, I. A política publicizada: análise da colonização de ordem de discurso. In: Salão de Iniciação Científica da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 6, 2010, Mossoró. *Anais (on-line)*. Mossoró: UERN, 2010. Disponível em: http://www.uern.br/sic/sic2010/arquivos/VI_SIC.pdf. Acesso em 18 jun. 2013.

RESENDE, Viviane. *Análise de discurso crítica e realismo crítico: implicações interdisciplinares*. São Paulo: Pontes, 2009.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. *Análise do Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

SELLS, Peter; GONZALEZ, Sierra. *Language of advertising*. Stanford, University of Stanford, 2003. Disponível em: < www.stanford.edu/class/linguist34 > Acesso em 16 maio 2003.

VESTERGAARD, T.; SCHRØDER, K. *A linguagem da propaganda*. Martins Fontes: São Paulo, 1988.

WODAK, R. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. esp., p.223-243, 2004.

APRENDE-SE MELHOR ESTUDANDO COM NATIVOS? - ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA.

Julia Margarida KALVA²⁶

Aparecida de Jesus FERREIRA²⁷

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo verificar como alunos e professores se veem no processo de ensino e aprendizagem de Inglês em um contexto no qual o inglês já não pode ser visto mais como pertencente a determinados países. Para tanto, analisamos entrevistas realizadas com alunos e um professor de um centro de ensino de idiomas para a comunidade. Os autores que norteiam esse trabalho são Canagarajah (1999), Rajagopalan (2003, 2004, 2011), entre outros. Notamos que alunos e professor ainda se sentem divididos entre manter as velhas concepções acerca do ensino aprendizagem de inglês e a adoção do inglês como Língua Franca.

Palavras-chave: Inglês Língua Franca. Ensino/Aprendizagem. Falante Nativo

Abstract: This work aims at verifying the way teacher and students understand English teaching/learning process since the English language cannot be seen as property of any specific country. Thus, we have analyzed interviews with teacher and students of a teaching English center for the community. The authors guiding this work are Canagarajah (1999), Rajagopalan (2003, 2004, 2011) among others. We have noticed that teacher and students are torn as whether keeping old conceptions concerning English teaching/learning or adopting English as a Lingua Franca.

Keywords: English as a Lingua Franca. Teaching/learning. Native speaker

Introdução.

A globalização estreitou os espaços geográficos como conhecíamos até então e fez com que o encontro entre pessoas de países e identidades diferentes se tornasse mais fácil, e, para que a comunicação entre essas pessoas acontecesse de forma mais prática, uma língua comum foi estabelecida: o inglês.

²⁶ Docente lotada no DELIN da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil. Email para contato jmkalva@gmail.com. MESTRE

²⁷ Docente lotada no DELIN da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil. Email para contato aparecidadejesusferreira@gmail.com DOUTORA

E não foi por acaso a escolha desse idioma. Em outros tempos o latim e o francês foram línguas usadas amplamente, entretanto não tiveram a mesma expansão que a língua inglesa. Por um lado, a língua inglesa se expandiu por motivos econômicos e sociais, primeiro pela colonização inglesa e, depois, pelo império econômico estadunidense.

Por outro lado, para essa expansão também ocorreu o avanço tecnológico, que fez com que o inglês rapidamente se espalhasse, tornando-se conhecido por diferentes camadas sociais, nas quais, mesmo aqueles que não são fluentes na língua, conseguem identificá-la e até mesmo usá-la, a exemplo de nomes de lojas e de estrangeirismos, que, mesmo sofrendo certas adaptações, são reconhecidos como inglês.

Dessa forma, a língua inglesa tornou-se uma das línguas mais faladas e difundidas no mundo. A expansão da língua foi e ainda é tão expressiva que a maior parte de seus falantes é formada por não nativos, ou seja, são pessoas que usam o inglês como segunda língua ou língua estrangeira (MOITA LOPES, 2008).

Esse crescimento na utilização do inglês faz com que a urgência de se aprender o idioma leve centenas de pessoas a buscar cursinhos, professores e materiais que lhes proporcionem o aprendizado dessa língua. E essa vontade, ou necessidade, das pessoas de aprender a falar a língua do globo despertou o interesse comercial para o fato; e a língua e seu ensino passaram a ser vistos como mercadorias. Philipson (1992) bem destaca esse ponto quando ressalta o que o diretor geral do Conselho Britânico afirmou no *AnnualReport*, de 1987/88:

O verdadeiro ouro negro britânico não é o óleo do mar do norte, mas a língua inglesa. Ela tem sido o cerne de nossa cultura e agora está se tornando rapidamente a língua global dos negócios e da informação. O desafio que enfrentamos é usá-la ao máximo (PHILLIPSON, 1992, p.49).

Assim, podemos perceber que a língua inglesa pode parecer patrimônio de certos países, como Inglaterra e Estados Unidos, e que eles, com ela, acabam por disseminar sua cultura e valores, o que pode ser percebido pela quantidade de material didático que é exportado por eles. Pennycook (1999), falando sobre o livro didático, afirma que:

Uma grande proporção de livros didáticos no mundo são produzidos em inglês e são feitos para o mercado interno de falantes de inglês (Reino Unido, Estados Unidos, Austrália, etc.) ou para um mercado internacional. Em ambos os casos, estudantes ao redor do mundo não são apenas obrigados a alcançar um alto nível de competência em inglês para terem sucesso em seus estudos, mas também acabam sendo dependentes da forma como o conhecimento ocidental, qual apresenta valores limitados e extremamente desapropriados ao contexto local, é apresentado (PENNYCOOK, 1999, p.20).

Além dessa questão dos livros didáticos é preciso mencionar também os intercâmbios e as escolas especializadas que atraem centenas de milhares de alunos que esperam falar corretamente o inglês – afinal estão aprendendo com os nativos! E, com isso, muitas crenças sobre o ensino-aprendizado desse idioma são criadas, sendo então perpetuadas tanto pela mídia quanto pelos livros didáticos, com representações que privilegiam o nativo o que acaba influenciando as pessoas a pensarem que precisam ser como o falante nativo ideal.

Sendo assim, percebe-se que ainda é muito forte a noção de que para se falar bem o inglês é necessário que se aprenda com o falante nativo ou com quem já morou no estrangeiro, fazendo, muitas vezes, com que o professor/aluno não se sintam tão confiantes durante a aprendizagem, porque não estão estudando com professores nativos ou mesmo porque não podem ir ao estrangeiro para estudar.

Para tanto, o trabalho aponta como professores e alunos de uma instituição de ensino de línguas estrangeiras se sentem com relação à aprendizagem/ensino de inglês com professores nativos ou não.

Para melhor visualização do trabalho ele será dividido em 3 seções. A primeira seção se refere ao Inglês como Língua Franca, no segundo trago a metodologia do trabalho, no terceiro apresento a análise dos dados relacionando questões de crença e imperialismo linguístico presentes no discurso de alunos e professor, por fim teço algumas considerações finais sobre o tema.

O Inglês como Língua Franca

O inglês, muitas vezes, é ligado a países como os Estados Unidos e a Inglaterra, e, além disso, esses países são vistos como falantes de uma língua homogênea, na qual apenas conseguimos ver diferenças de um país para outro (ou falo inglês estadunidense ou britânico), desconsiderando que, mesmo dentro desses países, há centenas de outros sotaques e até mesmo outras línguas. E essa imagem de homogeneidade é vendida para o mundo por meio de seus livros didáticos, cursos e discursos.

E essa crença de homogeneidade não é privilégio da língua inglesa. Mesmo no Brasil, onde mais de 180 línguas são faladas e que sotaques dos mais diversos são encontrados, ainda temos um imaginário nosso de que todos falamos o português-brasileiro. Tal pensamento foi iniciado com a

formação da concepção do Estado-nação, que previa a língua como uma das formas de unir pessoas diferentes, mas que falavam a mesma língua, em um lugar comum: a nação (ANDERSON, 2008).

Essa união imaginada serviu, no caso da língua inglesa, tanto para a unificação interna quanto como ponto facilitador na disseminação da língua inglesa, tendo em vista que uma língua homogênea conseguia representar, de forma mais precisa e contundente, a cultura e a identidade daquele povo, cultura e identidades que não poderiam ser aleatórias, então se escolhia a cultura e a identidade da elite dominante na época (PENNYCOOK, 1999).

Logo, o mito da língua inglesa homogênea ou padronizada, o qual teve seu início na era vitoriana, tem sua consolidação no período das guerras. Principalmente com a publicação do dicionário de inglês *Oxford*, em 1928, passou-se a dispor de maiores ramificações para a construção do discurso do inglês como língua internacional, uma vez que uma língua padronizada seria mais facilmente difundida fora das fronteiras britânicas ou estadunidenses (PENNYCOOK, 1999).

Consequentemente, a língua estrangeira (inglês) é vista como sendo padronizada e relativa aos países colonizadores, fazendo, dessa maneira com que se alimente de forma mais acentuada ainda a crença de que, para se falar bem o inglês, o aluno deve falar, e por que não, agir como o nativo da língua padrão. Isso se pode ler em Pennycook quando comenta que:

[...] Programas, então, enquanto proveem ostensivamente aos imigrantes a língua inglesa, para prepará-los à imigração nos Estados Unidos, servem para preparar centros de mão de obra que se adaptem à economia americana. Eles são constantemente orientados para a americanização dos imigrantes, um processo que assume que a sociedade americana tem pouco a aprender com a cultura imigrante e que a primeira responsabilidade cívica deles é adotar os valores, comportamentos e atitudes da sociedade dominante (PENNYCOOK, 1999, p.18)

Ou seja, a língua acaba sendo veículo de colonialismo, pois acaba por julgar a cultura do outro pela cultura tida como a normal, moderna, tecnológica e de primeiro mundo, diferente da cultura local do aluno, que, muitas vezes, é representada como tradicional, exótica e em desenvolvimento.

A cultura e a identidade local do aluno, assim, são representadas como aquelas que precisam se igualar às que a língua inglesa representa, para que também passem a possuir as qualidades apresentadas pela cultura/identidade padrão. Portanto, a concepção de inglês como língua estrangeira deve ser repensada, posto que, como vimos, o idioma inglês acaba por não representar uma língua que pertence a todos, mas, sim, uma disseminação da cultura estadunidense/britânica.

Apesar de a língua inglesa como estrangeira ainda ser apresentada como uma forma de colonialismo, muitos pesquisadores já veem uma mudança na forma como a língua inglesa é

considerada. Moita Lopes (2008), Assis-Peterson e Cox(2007), Rajagopalan (2003), Canagarajah (1999), entre outros, discutem essa questão, apontando que o mundo está ficando cada vez mais multilíngue, e com isso outras línguas também passam a ter espaço e o próprio inglês começa a ser visto através de pensamentos locais, e então a supervalorização da cultura/identidade do inglês padrão do nativo deixa de ser tão marcante. Além disso, pode-se perceber a intensificação do uso do termo *world English*(inglês global) ou *Englishes*(vários tipos de inglês) ou como *língua franca*, como bem ilustra Moita Lopes (2008):

Essa questão que nos introduz a uma visão performativa das línguas também remete aos usos criativos que as pessoas, cada vez mais, fazem de outras línguas e outros discursos e culturas, sem prestar contas de tais usos a quem quer que seja, a não ser a seus próprios projetos identitários e suas performances em suas ações cotidianas, à luz dos outros que as circundam e, claro, orientadas por contingências macro-sociais (MOITA LOPES, 2008, p.80).

Então, podemos perceber que a noção de que inglês correto é aquele que se iguala ao do nativo (da elite) já está sendo questionada: “[...] o falante nativo parece ter perdido a prerrogativa exclusiva de controlar a padronização” (PENNYCOOK, 1999, p.10). Dessa forma, deixa-se que o idioma seja permeado por características locais, o inglês e seu ensino conseguem deixar de ser vistos como língua estrangeira e toda voltada a uns poucos países dominantes, para ser mundial, hibridizada, que mescla o global com o local. (cf. MOITA LOPES, 2008; ASSIS-PETERSON; COX, 2007; SIQUEIRA, 2011).

Dentro dessa discussão cabe ressaltar a diferença que vem tomando força ultimamente com relação ao inglês como língua estrangeira e língua franca. Salles e Gimenez salientam que “[...] a transição de falantes de inglês de língua estrangeira para segunda língua vem crescendo tão rapidamente que já se pode esperar um grande número de variedades linguísticas de falantes não nativos” (SALLES; GIMENEZ, 2010, p.27), variedades que não podem ser deixadas de lado, pois estamos presenciando uma nova concepção de língua: a *glocal*, onde se fala o inglês para a comunicação com pessoas que não têm línguas em comum, porém preservam suas identidades locais (PAKIR, 1997).

Pakir (2009) faz uma clara distinção entre dois momentos do ensino-aprendizagem de inglês no mundo; para ele, a princípio, temos um inglês como língua estrangeira, que ainda apresenta o inglês padrão baseado em países como Estados Unidos, Bretanha, Austrália entre outros, como sendo aqueles que devem ser copiados mundialmente, e o inglês como língua franca, o qual enfatiza a pluralidade de “ingleses”, busca o reconhecimento das variedades, aceita que as línguas mudam e se adaptam ao meio e sublinha a permanência da identidade dos falantes que aprendem o inglês.

Para melhor entender o que vem a ser *língua franca* nos utilizamos do entendimento de Siqueira (2011), que define língua franca como uma “[...] língua que em tese não possui falantes nativos, [...] é um bem comum a todos que dominam” (SIQUEIRA, 2011, p.92).

Outras nomenclaturas relativas ao fenômeno no qual a língua inglesa se encontra tais como *World English* ou *World Englishes* também estão presentes, contudo não se pode dizer que são sinônimos de língua franca.

Rajagopalan (2011) se posiciona dizendo que muitos consideram língua franca uma língua adicional, a qual se encontra presente tanto no falar corriqueiro quanto no da ciência e tecnologia, enquanto que o *World English* não prevê esse uso, posto que o mundo científico e tecnológico ainda privilegia o falante nativo em seu mundo.

Então, embora o Inglês como língua franca e o *world English* tenham semelhanças como a ideia de que o inglês se une às características daqueles que as falam, preservando identidades, o falante nativo ainda permanece em seu posto de dono da língua em algumas situações.

Percebemos nesses conceitos a forte influência política exercida pelos países que dominam os centros econômicos e tecnológicos (Estados Unidos e Inglaterra) e que conseguem por meio dessa dominação manter presente a necessidade de se falar como eles, fato que em muitos casos gera lucros para esses países, como pode ser observado anteriormente em Pennycook (1994), entre outros.

Analisando esses dois momentos, podemos perceber que a língua franca é a que mais se adapta ao contexto global em que vivemos, pois ela permite que a identidade local seja preservada. Exemplo disso pode ser visto quanto à pronúncia; nessa nova concepção, o falante pode preservar seu sotaque sem que seja visto como alguém com falta de conhecimento (SALLES; GIMENEZ, 2010). Cabe também lembrar aqui que o global mencionado não se refere apenas aos países do centro (EUA, Austrália, Bretanha), mas, sim, multiculturalidade que a globalização proporciona.

Metodologia

O ambiente escolhido para a pesquisa é um curso de extensão de línguas estrangeiras oferecido por uma universidade do Sul do Brasil e que é voltado para a comunidade – o curso funciona como um instituto de línguas, no qual podem ser encontrados cursos que vão desde o iniciante até o avançado. Nele pessoas com mais de 17 anos podem ingressar e concluir seus estudos dentro de quatro anos. O custo das mensalidades é de R\$ 140 reais pelo semestre, mais o material didático, sendo que o utilizado atualmente é o *English File*. Os professores que ministram as aulas

são os acadêmicos do curso de Letras da própria instituição, geralmente alunos do terceiro e quarto anos.

O método de trabalho utilizado tem como ministrantes e responsáveis pela condução das aulas acadêmicos do curso de Letras que se candidatam e passam por uma seleção, os quais são orientados didático-pedagogicamente pelos professores coordenadores da área da língua com que trabalham.

As aulas são presenciais expositivas com utilização de multimeios. A abordagem que prevalece é a comunicativa com ênfase na prática significativa, na qual ocorre a integração da forma e da função da língua.

O grupo que é analisado faz parte do que se chama inglês intermediário ou nível 3 ou 4. A escolha desses sujeitos se deu devido ao número reduzido de alunos, característica que possibilita uma melhor visualização do que acontece em sala de aula.

O curso tem início no nível 1 com 20 alunos, porém, com o passar do tempo, as turmas vão diminuindo até o número mínimo de 7 alunos por turma,

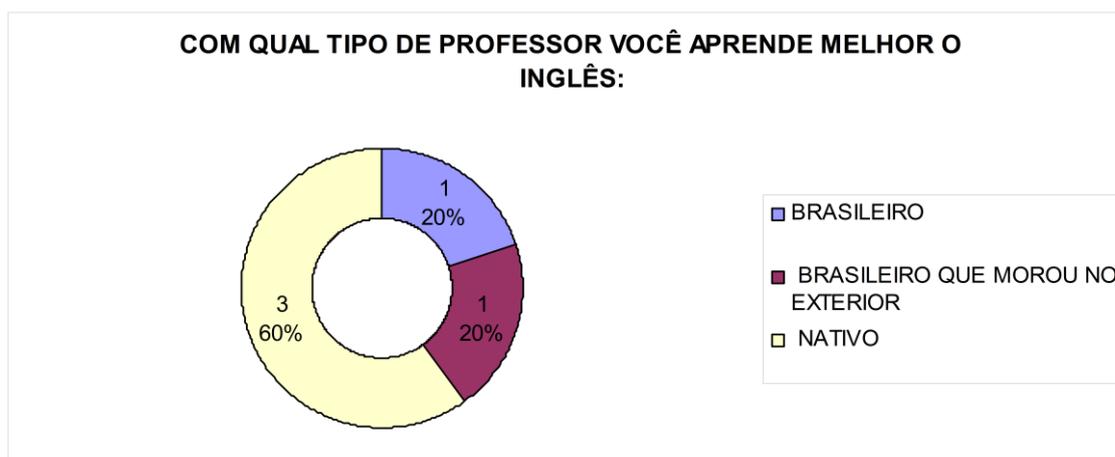
Com essas características, podemos ter uma maior percepção do que acontece, porque a quantidade de alunos não é tão grande e se pode verificar aluno por aluno e, quanto ao nível de inglês (quantidade de tempo de estudo), é importante, porque esses alunos não desistiram logo no começo do curso e têm mais bagagem para questionar, aceitar ou rejeitar dados e situações que podem ser vistos sobre o ensino de inglês, deixando transparecer ainda mais suas identidades quanto à língua aprendida.

A análise é feita por meio de uma pesquisa predominantemente qualitativa, posto que, além da interpretação do pesquisador também, serão colocados em números alguns dados. Os instrumentos utilizados foram observação, entrevista e questionários. O estudo de caso com embasamento etnográfico foi presente também nesta pesquisa, a qual faz parte de um estudo maior apresentado como dissertação.

Professor nativo x professor não nativo – visão dos alunos

Vemos que o ensino da língua inglesa é um dos grandes geradores de renda e de poder para países, por exemplo, para a Inglaterra. Esse fato nos faz refletir sobre a crença do falante nativo como detentor e padronizador da língua, ou seja, essa noção faz com que esses países continuem lucrando com o ensino do idioma, posto que oferecem cursos de aprimoramento para professores, materiais didáticos e mesmo professores nativos para ensinar inglês.

Desta maneira, vemos a seguir que os alunos realmente ainda mantêm o pensamento de que para aprender melhor é importante ter aula com professores nativos ou pelo menos com aqueles que já viveram no estrangeiro por algum tempo.



Fonte: entrevista realizada em 26 de abril de 2011

Figura 1 Melhor professor de inglês.

Paola comenta desta forma sua opinião a respeito do professor nativo:

<i>Fragmento 1</i>	<i>ENTREVISTADORA: E ter aula com o professor nativo você acha que é melhor do que ter aula com o professor brasileiro? Ou é indiferente?</i>
	<i>PAOLA: Bom, eu nunca vivenciei essa experiência também, como que seria... Eu falo do brasileiro. Por exemplo, os professores que eu tive... Eu passei por cinco ou seis professores, por vários professores desde que eu entrei aqui no Clec... E os que eu gostei mais até então foram os que foram para lá os que ficaram um tempo lá.</i>
	<i>ENTREVISTADORA: Por quê</i>
	<i>PAOLA: Há menos dúvidas... entende?</i>
	<i>ENTREVISTADORA: Como assim?</i>
	<i>PAOLA: Às vezes uma palavra que você viu num filme você pergunta... Pra eles falarem eu vou pesquisar pra você depois eu vejo... Isso claro que também professores que não foram, ou sei lá que também são nativos também não vão saber... Mas por exemplo meu namorado teve aula com um professor nativo de lá... Ele veio pro Brasil porque a mãe dele veio de lá e ele teve aula com esse professor e falou que era muito bom. Ele falou que como ele tava num nível muito alto... Essa que é a desvantagem você só vai conseguir ter aula com um professor desses num nível alto porque a compreensão do português dele não é muito grande, mas em compensação a do inglês é muito grande. E ele teve aula com esse professor e disse que o nível de compreensão dele evoluiu muito, aí ele foi para uma professora brasileira que morou lá por três, quatro anos e ele falou que baixou muito o nível. Porque aquele professor que ele tinha sabia muito. Falava muito dos costumes, comparava com os costumes daqui e como ele tinha uma mãe brasileira ele sabia o português só não sabia muito o vocabulário, então ele pensava em uma palavra em inglês pra fala em português e ele não sabia, e os alunos achavam engraçado porque era um nativo americano tentando se inserir na nossa sociedade nosso costume.</i>
Fonte:	<i>Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011</i>

Vemos que, para a aluna, ter o contato com o estrangeiro parece aumentar o conhecimento do professor com relação à língua, ampliando também a qualidade das aulas, como pode ser visto no trecho negrito do fragmento 1. Vale ressaltar que a aluna não conta uma experiência vivenciada

por ela, mas sim por seu namorado, o qual parece concordar com a premissa de o professor nativo ser melhor.

Além disso, a aluna afirma que o professor brasileiro muitas vezes demora em responder aos questionamentos relacionados à cultura e vocabulário, coisa que o nativo teria menos dificuldade, pois ele conheceria a cultura, expressões próprias do falante nativo. Nesse contexto, nota-se que a noção da existência de uma língua homogênea permeia o imaginário do aluno, fazendo com que ele sinta a necessidade de dominar essa variedade para poder ter fluência; fato que é desmistificado pela linguística quando se fala em variedades linguísticas.

Marli e Djei concordam com Paola em relação a se ter uma língua homogênea e que é necessário que se conheça até mesmo suas gírias para se falar bem:

<i>Fragmento 2</i>	<i>ENTREVISTADORA: E você acha que aprende mais com o falante nativo ou com o brasileiro?</i>
	<i>MARLI: Com o falante nativo eu acho.</i>
	<i>ENTREVISTADORA: Por quê?</i>
	<i>MARLI: Pelas gírias mesmo que a gente usa muitas gírias no português e aí vai muito mais fácil lá eu acho. A gente acaba decorando mesmo as palavras, mas não aprende, só decora pra falar mesmo, daí fica mais fácil do que estudar a gramática.</i>
	<i>ENTREVISTADORA: Então você acha que o professor brasileiro prioriza mais a gramática?</i>
	<i>MARLI: Acho.</i>
Fonte:	<i>Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011</i>

<i>Fragmento 3</i>	<i>ENTREVISTADORA: E pra você, ter aula com um professor nativo é melhor do que com um professor brasileiro?</i>
	<i>DJEI: Pior que eu não sei. Eu nunca tive aula com um professor que é de lá. Eu acredito que sim porque inglesas não todas as línguas tem muitas gírias muitas expressões e quando a gente tá fazendo o curso tem mania de querer traduzir na íntegra e às vezes não faz sentido porque é uma expressão cultural deles. Então acredito que teria bastante vantagem, sim, se por um lado positivo.</i>
Fonte:	<i>Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011</i>

Como vimos, Marli e Djei pensam ser essencial saber as gírias e não ficar apenas estudando gramática. Para elas há a necessidade de se decorarem as gírias, adentrar o contexto cultural do falante nativo, sem considerar que gírias podem variar de acordo com localidades em um mesmo país ou em países diferentes, como no caso do inglês, e até mesmo no tempo, ou seja, o que hoje é falado com frequência pode não mais ser entendido como tal no futuro, entre outros.

Percebemos então a preferência dos alunos por professores nativos ou que viveram no exterior e assim apresento como os alunos caracterizam os professores nativos, não nativos e aqueles que moraram ou estudaram no exterior.

Tabela 1: características apontadas pelos alunos aos professores

TIPO DE PROFESSOR	CARACTERÍSTICA
Brasileiro	Prioriza a gramática
Nativo	Fala muito rápido, traz para sala de aula mais questões culturais, o aluno consegue aprender o inglês natural do país, tem maior conhecimento sobre o inglês (ajuda em níveis mais avançados), ensina melhor o sotaque.
Brasileiro que morou ou estudou no exterior	Conhece o português (fato que nos níveis iniciais ajuda)

Fonte: entrevista realizada em 26 de abril de 2011

Ou seja, os alunos demonstram cultivar ainda a crença de que precisam semelhar-se ao nativo para falarem com fluência, entretanto parecem reconhecer que o professor brasileiro também tem seu lado positivo, pois em níveis menos avançados conseguem ajudar mais os alunos, coisa que o nativo teria mais dificuldade por não conhecer a língua e questões locais dos alunos.

Berto (2011) traz resultados que apontam para uma tentativa de mudança no quesito de o falante nativo ser melhor professor, porém conclui ser ainda muito forte essa crença, que ainda perpassa muitas escolas de idiomas, as quais veem o falante nativo como aquele que está praticamente pronto, bastando se adaptar aos moldes da escola para ser um bom professor. Situação semelhante parece acontecer com os alunos do curso, que, mesmo gostando do docente brasileiro, acreditam que o nativo tem um inglês melhor.

Estudar no exterior ou no Brasil – na visão dos alunos

Como apontado anteriormente, há grande propaganda feita para que alunos e professores façam intercâmbios e busquem estudar no exterior para aprimorar seu inglês (fato que remete, mais uma vez, ao imperialismo linguístico britânico-americano). Entretanto, o ensino como Língua Franca tenta desmistificar a necessidade de se estudar no país nativo da língua para aprendê-la. Como pode ser visto nos fragmentos abaixo, essa tentativa parece estar, contudo, ainda no começo quando se pensa no curso de línguas para a comunidade.

Fragmento 4	<p><i>A2: Eu acho, na verdade é uma coisa que eu tenho pensado em fazer porque tem um custo muito alto, não é uma coisa que qualquer um pode fazer... Exige bastante planejamento, mas considerando meu histórico de inglês que é muito de ouvido... Bom pra mim eu acho que trabalhar três meses nos Estados Unidos ia ser pro meu conhecimento melhor do que fazer o melhor curso aqui no Brasil. Porque é a questão do ouvir mesmo porque quando você aprende o português, a gente não aprende as regras simplesmente sabe o jeito certo de falar e não fica pensando o pretérito perfeito e tal e o que eu aprendi de inglês até hoje foi assim eu não fico pensando na regra. E no meu caso assim que aprendi de ouvido estudar lá é meio que essencial até... É melhor por pegar esse cotidiano mesmo das pessoas falando.</i></p>
Fonte:	<i>Observação realizada dia 19 de maio de 2011</i>

Durante a aula, os alunos comentavam fazer ou não intercâmbios e uma das alunas comenta que, mesmo sendo caro, passar três meses estudando nos Estados Unidos seria melhor do que qualquer curso no Brasil. Esse fato valida o que Pennycook e Philipson falam sobre o ganhar dinheiro com a língua conforme discutido anteriormente porque a aluna acha que, mesmo sendo caro, é importante fazer esse sacrifício para aprender bem o idioma.

Fragmento 5	<p><i>MELISSA: Olha, eu nunca fui, mas eu quero ir porque a experiência das pessoas que foram confere com essa afirmação, porque você ir pra uma terra que só fala inglês, querendo ou não, obriga a aprender a linguagem deles, essa imersão que eles falam... Eu concordo, acho que sim, que se você quer aprender você tem que vivenciá-lo 24 horas por dia, não só do inglês, mas de qualquer outra língua. Eu acho que ir pra lá... Pro efetivo é ideal.</i></p>
Fonte:	<i>Observação realizada em 19 de maio de 2011</i>

Para ela é importante estudar com nativos, mas não por necessidade de se aprender o cotidiano deles. Em seu relato parece ser ressaltada a utilidade da língua, ou seja, quando eu estou em um país no qual somente a língua inglesa é falada sinto a obrigatoriedade em falar, melhorando então a fluência.

Nos fragmentos abaixo, os sujeitos da pesquisa mantêm o pensamento de Luci, chamando a atenção para a função da comunicação que a língua tem. Nesse sentido, nota-se que os alunos parecem entender que é melhor estudar no exterior justamente porque conseguem visualizar de forma

mais efetiva sua utilização, pois irão realmente se utilizar da língua. A passagem negritada do fragmento 5 mostra bem isso:

<i>Fragmento 6</i>	<i>Professor: I think there isn't any difficult language... every language is easy... even if I don't know everything... se eu me virar ok...</i>
	<i>A1: Ah eu acho que se me jogarem lá nos Estados Unidos... Eu sei (risos).</i>
	<i>A2: Alguma coisa eu sei pedir água, comida...</i>
	<i>Professor. ok, but one day I will learn Russian... a different language...Russian...so now look at the letter B, let's read the steps about Anna... a British journalist who did an intense course to learn Polish...do you know Polish?</i>
	<i>A1: Absolutely.</i>
	<i>A: Polish é polonês, né?</i>
	<i>Professor. Polonês... E como que eles falam polonês?</i>
	<i>A5: Só às vezes que sai que nem polaco, né... (imitando o sotaque de polaco).</i>
	<i>Professor. Interessante o polonês, NE.</i>
	<i>A5: Daí quando você começa não para, né... (ainda imitando o sotaque polonês).</i>
	<i>A2: Pega, né?</i>
Fonte:	<i>Observação realizada em 10 de maio de 2011</i>

Em outro momento de aula novamente vem à tona o tema estudar no país nativo da língua para aprender melhor. Em uma das unidades trabalhadas pela turma o assunto era exatamente o aprendizado de línguas estrangeiras e, nas entrelinhas do discurso apresentado pelo livro, ir ao país nativo é apresentado como importante, posto que apenas lá o aluno poderá saber efetivamente se consegue ou não ser fluente.

E, para ter certeza dessa fluência, a aluna que passa pelo teste não pode usar nenhum instrumento para ajudá-la na comunicação, tal como mímica, dicionários ou mesmo uma língua intermediária (no caso a estudante estava aprendendo Polonês e não poderia utilizar-se do inglês).

<i>Fragmento 7</i>	<i>Professor: In German is hard to tell the time...(professor falando em alemão o tempo)</i>
	<i>Professor. And what are the rules...there are some rules to do the test...what are... the rule number one...</i>
	<i>ALUNOS RESPONDENDO</i>
	<i>Professor. Not use a book or a dictionary.</i>
	<i>A5: You can't speak English...</i>
	<i>A3: No mimics...</i>
	<i>A1: Ah! Isso é uma judiação...</i>
	<i>Professor: So think about it if I send you to USA, Canada... or somewhere where speak English...with these rules and these 5 things to do... do you think that you can do that?... asking the time without mime... and can't do this even in Portugues without mime...I'm Italian, I talk with my hands... it's hard to talk without my hands.</i>
	<i>A1: It's so hard not to make mime...</i>
	<i>Professor: And what do you think about her...Anna, she was there trying to do this test...</i>
	<i>A2: She can do this if we want...</i>
	<i>Professor: Yes we can...(risos) like Obana said...now I will play...and you will see the test</i>
Fonte:	<i>Observação realizada dia 19 de maio de 2011</i>

Tendo por base os fatos acima, entendemos que o estatuto do inglês como língua franca ainda não permeia substancialmente as aulas de inglês do curso. Tanto o livro quanto os alunos privilegiam o falar com o nativo em detrimento da inteligibilidade e da comunicação, pois os sujeitos consideram ser mais importante falar sem usar recursos extras a não ser a língua-alvo e o mais semelhante possível ao nativo, justificando assim a ida a países para aprimorar-se no idioma.

Estudar com nativos e viver no estrangeiro – na visão do professor.

Saber como os alunos veem o nativo ou o estudar no país nativo é importante para entender como a crença do falante ideal influencia na forma como pensamos o aprendizado de línguas como língua estrangeira ou como língua franca, no entanto não se pode esquecer o papel do professor nesse processo, pois ele é peça-chave na manutenção ou na mudança de pensamentos no ambiente de aprendizagem, como pode ser percebido na discussão realizada no referencial teórico. Assim, trago o

dizer do professor a respeito de quesitos que, por muito tempo, permeiam o ensino de línguas, como: professor nativo é melhor e estudar no estrangeiro é importante para aprender melhor o idioma.

Para entender melhor a questão, começo trazendo o que o professor sente quando os alunos o questionam sobre sua formação, ou melhor, se morou ou não fora para aprender inglês:

<i>Fragmento 8</i>	<i>ENTREVISTADORA: E quando você tava dando aula já aconteceu de os alunos perguntarem pra você: você já estudou fora? Morou fora do Brasil?</i>
	<i>PROFESSOR: Uhum... É... Lembro de acontecer, mas não com frequência. Mas eu conto da experiência que eu tive com estrangeiros aqui no Brasil mesmo...</i>
	<i>ENTREVISTADORA: Mas isso parte mais de você ou deles mesmo? Saber se foi pra um lugar diferente...</i>
	<i>PROFESSOR: Sou eu. Costumo falar muito da cultura e daí eles perguntam se eu já morei fora... Por que... Era praticamente um pedaço dos Estados Unidos dentro do Brasil, dentro da casa era tudo americanizado.</i>
Fonte:	<i>Entrevista realizada dia 26 de abril 2011</i>

Pela resposta apresentada, noto que o professor tem consciência da preferência dos alunos por professores que têm certa experiência com nativos e então se adianta ao questionamento dos alunos trazendo questões relativas a eles, contando sua vivência com um pedaço dos Estados Unidos dentro do Brasil. Essa vivência dele então parece validar seu ensino, ou seja, ele não foi aos Estados Unidos para estudar, mas conviveu com nativos, o que seria o mesmo.

Nos fragmentos abaixo o professor comenta seu pensamento em relação ao questionamento que os alunos fazem acerca do nativo e como ele se sente, bem como sua opinião sobre aprender com falantes nativos.

<i>Fragmento 9</i>	<i>ENTREVISTADORA: E quando os alunos te perguntam se você mora fora, como você se sente assim, acha legal eles querem saber assim o que é morar fora e tal?</i>
	<i>PROFESSOR: É eu acho interessante essa vontade de saber como é e tal lá fora, apesar de eu nunca ter saído do Brasil... Acho interessante porque, como se diz por aí, a maioria das pessoas que estudam inglês não vão falar com um nativo, mas você nunca sabe se a pessoa tá estudando inglês pra sair do país ou pro trabalho dela... Acho interessante que eles queiram conhecer a cultura... Como são as pessoas nativas de inglês. Porque você não sabe qual a intenção deles aprenderem inglês.</i>
Fonte:	<i>Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011</i>

<i>Fragmento 10</i>	<i>ENTREVISTADORA: Então, já que você tava falando de nativos, você acha importante estudar com nativos?</i>
	<i>PROFESSOR: Ah, não necessariamente um nativo vai saber ensinar a língua... Ele nasce, fala aquela língua é uma coisa, mas se ele é apto a ensinar é outra... É interessante ter um contato pra saber como que é... Até a questão gramatical como a gente vê no Brasil nem todo mundo fala gramaticalmente correto e a maioria dos cursos ensinam gramática... Falo por experiência própria, a maioria dos americanos não falam gramaticalmente correto também... Então é interessante pra eles verem que a gramática é importante, mas não é tudo... Dá pra se entender sem seguir todas as regras...</i>
	<i>ENTREVISTADORA: Então não é essencial o falante nativo?</i>
	<i>PROFESSOR: Não</i>
Fonte:	<i>Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011</i>

Percebo que o professor enfatiza que é relevante o aprendizado permeado pela cultura americana, mesmo mencionando que muitas vezes os alunos não irão falar com um nativo, como pode ser visto no trecho negrito acima. Além disso, no fragmento seguinte ele fala que conhece pessoas que não viajaram e falam bem, porém, assim como fez no fragmento 10, ele reforça seu aprendizado por meio da convivência com nativos, o que parece ser uma forma de dizer que se enquadra no padrão nativo.

Siqueira (2011) demonstra, em uma pesquisa realizada com alunas-professoras do quarto ano da UEL (Universidade Estadual de Londrina), que, assim como o professor participante da pesquisa, as alunas reconhecem a necessidade de trazer o local para as aulas, ou mesmo a abordagem do inglês como língua franca, todavia permanece ainda nos alunos a concepção do falante nativo ideal, a qual é trazida novamente nas falas dos alunos.

<i>Fragmento 11</i>	<i>ENTREVISTADORA: E você acha importante ir pra um país estrangeiro (nativo) pra aprender melhor o inglês ou você aprende aqui e se vira?</i>
	<i>PROFESSOR: Apesar de eu ter aprendido com nativos, por convivência eu conheço pessoas que aprenderam inglês e falam muito bem mesmo sem ter ido. Então eu acho que não é necessário ir pro estrangeiro ou aprender com um professor nativo pra falar bem.</i>
Fonte:	<i>Entrevista realizada dia 26 de abril de 2011</i>

Assim, o professor, bem como os alunos, todos cultivam a crença, mesmo que não tão explícita, do falante nativo melhor e da validação do professor por meio da vivência com o nativo, seja por meio de viagens ao exterior ou por convivência, como mencionado pelo professor.

Também se nota que o professor tem consciência da importância que os alunos dão ao professor que teve contato com nativos, daí a busca em reforçar que ele teve contato com esse nativo. Importante é ressaltar que o professor fala que não acha que os alunos irão necessariamente falar com nativos e que mesmo aqueles que não vivem com nativos podem falar bem o inglês, entretanto deixa bem claro que ele tem esse aval do nativo pela convivência, o que parece torná-lo mais apto ao cargo de professor de inglês.

Considerações Finais

Pelos dados analisados, pode-se depreender que os alunos e o professor sentem certa dualidade em relação ao sentimento de identidade nacional. Ao mesmo tempo em que o professor diz gostar do Brasil, em que defende o país dos estereótipos e em que acredita que não precisa mudar o sotaque de brasileiro para falar inglês, ele mesmo vê a necessidade de ter um sotaque mais parecido com o do nativo, principalmente o do americano.

Pensamento semelhante pode ser vislumbrado nas respostas dos alunos, que deixam transparecer suas crenças em relação ao conceito de bom professor, as informações contidas no livro didático e qual a melhor maneira de se aprender a língua (em um país cuja língua materna seja o inglês ou no próprio país dos alunos).

Nas falas dos discentes, podemos perceber a vontade da inclusão do local no ensino da língua, respeitando e valorizando a identidade nela presente. Entretanto, eles ainda mantêm conceitos que acabam ferindo essa premissa, considerando que realmente é necessário que se mantenha o sotaque brasileiro e que os estereótipos não são condizentes com o que o ser brasileiro é.

Ocorre que ainda pensam que o professor nativo é melhor e, contraditoriamente, dizem que é bom que se tenha um sotaque parecido com o do nativo, apesar de não ser essencial. E, com relação aos estereótipos, dizem não aprovar os que aparecem nas aulas.

Para o professor, assim como para os alunos, parece ainda não estar claro o que seja o ensino de inglês como língua franca, posto que muitos, apesar de acharem interessante que se tragam mais variedades do inglês para as aulas, ainda acham que precisam “polir” seu inglês e tentar entender da melhor forma possível o nativo, fato que não é tão relevante quando se pensa no ensino de inglês.

Entendemos, portanto, que discussões voltadas para o tema língua franca na formação do docente podem contribuir muito para uma aula mais incluyente, crítica e coerente com os anseios dos participantes. Tendo o professor conhecimento mais aprofundado sobre essas questões, sua voz pode colaborar para a visão crítica por parte dos alunos, os quais poderão decidir, de forma mais clara e objetiva, o porquê do seu estudo da língua inglesa, assim como (re)construir ou manter suas identidades.

Importante é ressaltar a questão do imperialismo linguístico imbricado no processo de ensino-aprendizagem. Dentro do material didático, bem como nos discursos apresentados no decorrer das aulas pelos alunos e pelo professor, vemos que os sujeitos parecem acostumados à condição de imperialismo linguístico imposta pelos países que se autodenominam donos da língua (cf. PENNYCOOK, 1999; PHILLIPSON, 1992; CANAGARAJAH, 1999).

Para eles, a questão do imperialismo linguístico presente no ensino-aprendizado de inglês parece fazer parte do aprender inglês, pois em várias passagens os sujeitos comentam que, para falar bem a língua, precisam pertencer ao contexto cultural/identitário do falante nativo, aprendendo o modo de vida e peculiaridades por eles apresentadas.

Nesse ponto notamos que o estatuto de inglês como língua franca é uma das formas de se contestar esse imperialismo, uma vez que ele favorece e valoriza a identidade local dos participantes do processo de ensino-aprendizagem e supre a necessidade apresentada pelos alunos com relação à não homogeneização do “ser brasileiro” nas aulas de inglês.

Referências

ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas**: Reflexões Sobre a Origem e a Difusão do Nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras. 2008.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização para além do bem e do mal. **Calidoscópio**. n.1, jan/abr 2007.p.5-14.

BERTO, P.L. English Language teaching in Brasil: Pursuing a pluricentric approach. In: Telma Gimenez, Luciana Cabrini Simões Calvo, Michele Salles El Kadri (Orgs) **Inglês como língua franca**: ensino aprendizagem e formação de professores.. Campinas, SP: PontwesEwditorews, 2011. p.139-162.

CALVO, L. C.S; EL KADRI, M. S. Mapeamento de estudos nacionais sobre o inglês como língua franca: lacunas e avanços. In: Gimenez, T; Calvo, L.C.S; El Kadri, M.S (Orgs). **Inglês como Língua**

Franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores, Campinas, SP, Pontes Editores, 2011. p.17-44.

CANAGARAJAH, S. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford: Oxford University Press. 1999.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA**, São Paulo, v. 24, n. 2, 2008 .

PAKIR, A. Standards and codification for world Englishes. In Larry E. Smith and Michael E. Forman (Eds.), **World Englishes** 2000. Honolulu: University of Hawai'i Press. 1997. p.169–81.

_____. English as a lingua franca: analyzing research frameworks in international English, **world Englishes**, and ELF. *World English*, vol. 28, n 2, 2009. p.224-235.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, K. Línguas Nacionais como Bandeiras Patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão. In: Silva, Fabio Lopes da. Rajagopalan, K (Org) **A Linguística que nos faz falhar: Investigação Crítica**. Parábola Editorial, São Paulo, SP 2004. p11-37.

_____. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial; 2003.

_____. O “World English”- Um Fenômeno muito mal compreendido. In: **Inglês como língua franca:** Ensino-aprendizagem e formação de professores. Telma Gimenez; Luciana Cabrini Simões Calvo; Michele Salles El Kadri (Orgs). Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p.45-58.

SALLES, M.R; GIMENEZ, T. Inglês como lingua franca: uma reflexao. **BeltJournal**. Porto Alegre. V. 1 n.1. janeiro/julho 2010 p.26-33.

SIQUEIRA, D.S.P. Inglês como Língua Franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorizado. In: **Inglês como língua franca:** Ensino-aprendizagem e formação de professores. Telma Gimenez; Luciana Cabrini Simões Calvo; Michele Salles El Kadri (Orgs). Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p.87

AS SEQUÊNCIAS EXPLICATIVAS NA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Marise Adriana Mamede GALVÃO²⁸

Resumo: Este estudo enfocou a interação face a face, especificamente em sala de aula mediada pela abordagem expositiva. Refletiu-se sobre as sequências explicativas, as quais apresentaram uma esquematização inicial, uma pergunta com o pronome interrogativo “por que” e uma explicação iniciada com o operador “porque”. Este estudo seguiu postulados textuais e interacionais, destacando-se a Análise da Conversação e a Análise Textual dos Discursos. Os resultados revelaram que a interação corpus desta investigação se assemelhou a uma aula “ortodoxa”, gerenciada pelo professor, sendo que as sequências explicativas no texto co-partilhado nessa interação apresentaram a estrutura canônica descrita na fundamentação desta pesquisa.

Palavras-chave: Interação. Aula expositiva. Sequências explicativas.

Abstract: *This study has focused on face-to-face interaction, specifically in the classroom managed by expository approach. We have reflected on the explanatory sequences, which revealed an initial schema, a question with an interrogative pronoun ‘why’ and an explanation started with the operator ‘because’. This study has followed textual and interactional basis, highlighting the Conversation Analysis and Textual Analysis of Discourse. The results revealed that the interaction that composed the corpus of this research resembles an ‘orthodox’ class, managed by the teacher, and that the explanatory sequences in the shared interaction showed the canonical structure described in the grounds of this research.*

Keywords: *Interaction. Lecture classes. Explanatory sequences.*

Introdução

Neste trabalho refletimos acerca da interação na sala de aula, tendo como pressuposto maior que o gerenciamento de um evento de ensino e aprendizagem segue objetivos gerais e específicos conforme o projeto pedagógico da escola, de acordo com o que discute Galvão (2004).

²⁸ Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Currais Novos-RN, Brasil, marisemamede@gmail.com.

Partimos da observação de que aulas expositivas são textos construídos na interação face a face, daí evidenciarem marcas da presença de diversos interlocutores no seu processamento, entre estas as construções co-partilhadas, haja vista a as influências recíprocas em seus comportamentos.

Nessa direção, a partir de uma reflexão mais geral acerca de interação e de interação em sala de aula postulamos descrever, analisar e interpretar as ocorrências de sequências explicativas na sala de aula, com base na proposta de Adam (2008), buscando compreender qual a importância dessas sequências na construção do conhecimento científico. Assim sendo, inicialmente discutimos sobre algumas noções de interação; em seguida, fazemos uma reflexão sobre a aula expositiva; logo após, abordamos as sequências explicativas; por fim, realizamos uma análise dos dados da aula e tecemos algumas considerações finais.

Do ponto de vista metodológico, este estudo é exploratório, tendo sido adotada uma perspectiva indutiva, qualitativa e descritiva na observação de fenômenos no âmbito dos estudos interacionais e textuais. Assim sendo, utilizamos como *corpus* de investigação uma aula no nível universitário de ensino, gravada em áudio, tendo sido transcrita conforme as orientações do Projeto NURC (Norma Urbana Culta) para os estudos da língua falada.

Considerações teóricas

Interação

A noção de interação tem sido discutida por alguns autores em diferentes perspectivas, porém destacamos que estes chamam atenção para as ideias de reciprocidade, reflexividade de comportamentos, construção conjunta de significados.

Morato (2004) atenta para a compreensão do termo interação, ressaltando o caráter polissêmico dessa noção, as ideias de reciprocidade e reflexividade de comportamentos das pessoas nos mais diferentes contextos e práticas sociais da vida cotidiana. Já Eggins e Slade (1997, p.6) salientam que interagir é “uma atividade semântica, um processo de produzir significados”, sendo compreendida como o lugar de negociação de sentidos, de posicionamento acerca do mundo e diante das pessoas com as quais se mantêm relacionamentos nos vários lugares sociais.

Para Marcuschi (2005, p.45), “somos seres irredutivelmente interativos”, tendo em vista as nossas necessidades de sobrevivência, daí entendermos que “todo encontro social é interativo por

natureza” (MARCUSCHI, 2005, p.45). Pautamo-nos nessas reflexões e salientamos, ainda, conforme Marcuschi (1998) *apud* Fávero *et al* (2010, p.91-92) que,

Sendo o ser humano um ser social, todas as suas ações tem a ver com este aspecto crucial de seu comportamento diário. Assim, tendo o ser humano que agir na relação com seus semelhantes de maneira ordenada, deve sempre interagir, ou seja, atuar na perspectiva de uma ação coordenada. Isto faz com que as ações humanas construam-se, no geral, como interações, na maioria das vezes mediadas pelo uso da língua que por sua vez facilita a interação.

Do ponto de vista aqui enfatizado, na interação as pessoas constroem sentidos por meio de ações mediadas pela linguagem e partilham realidades sociais na realização de tarefas pragmáticas, desde as mais simples até as mais complexas, pautadas no envolvimento entre as pessoas. Nesse sentido, agimos de forma específica numa conversa informal com amigos durante um jantar, usando registros da língua mais espontâneos durante a interação; o mesmo não podemos afirmar se estamos realizando uma conferência ou participamos de reuniões formais de trabalho. Ou seja, o que dizemos é coerente com o local e com a natureza da interação na qual estamos engajados. Nesse sentido, nossas ações são direcionadas aos objetivos definidos antes ou no transcurso de cada interação.

Interação em sala de aula

Tendo estabelecido a noção de interação, como ação humana co-partilhada, compreendemos a interação em sala de aula como momento/espço em que as pessoas se engajam em uma atividade social e pedagogicamente constituída, com finalidade direcionada para a construção do saber acadêmico. Nesse sentido, do ponto de vista do que constitui o foco principal de uma aula, há, necessariamente, questões de conteúdos de ensino e de aprendizagem que necessitam ser abordadas, discutidas, avaliadas, explicitando um planejamento que deve se constituir foco central de alunos e professor.

Seedhouse (2004, p.184) discute sobre a interação em sala de aula de segunda língua, explicitando a “relação reflexiva entre pedagogia e interação”, no sentido de que a língua nesse caso específico tem um papel duplo, já que ela é o meio e o foco no processo interacional. Nesse aspecto, o autor salienta que há, interacionalmente, em sala de aula, um modelo racional institucional, decorrente daquilo que é constitutivo do objetivo central da aula, onde se observam características invariáveis e outras flexíveis e variáveis, que salientam a relação entre aspectos pedagógicos e institucionais.

O trabalho de Matêncio (2001) traz relevantes contribuições na explicitação de um modelo para o estudo sobre a sala de aula, que seja

aplicável a todas as formas textuais desse gênero, além de possibilitar a descrição da organização e do funcionamento das diferentes unidades que constituem a uma aula; deve explicar tanto as relações de articulação e hierarquização das unidades da aula como suas especificidades e funções; enfim, deve propor tanto a análise sistemática da dimensão didática de uma aula como a de sua dimensão discursiva (MATÊNCIO, 2001, p.10-11).

A autora faz referências ao modo de funcionamento da interação, explicitando a definição de algumas características que possibilitam a classificação da aula como um dos gêneros por meio do qual o discurso didático se atualiza. A partir do trabalho de Kerbrat-Orecchioni (1990), Matêncio discute em sua investigação os seguintes componentes de base dos eventos de interação verbal: o quadro *espaciotemporal*, relativo às características físicas e institucionais do local em que ocorre a interação e à disposição dos falantes, aspecto relevante para que os falantes possam realizar suas intervenções; *o objetivo global e local do evento*; *o número e a natureza dos participantes*, *características biológicas, físicas, sociais, psicológicas*, além das relações mútuas que se estabelecem entre eles.

Assim sendo, esses componentes aos serem descritos e relacionados possibilitam que seja estabelecida uma tipologia da interação didática na aula de língua materna, conforme menciona Matêncio (2001). Nesse sentido, entendemos que alunos e professores têm o conhecimento acerca das ações que podem desenvolver em eventos de uma mesma natureza e reconhecem que uma interação em sala de aula é um evento de construção de sentidos, de conhecimentos científicos e de manutenção de relações sociais.

Considerando os aspectos aqui discutidos, é relevante tecermos considerações acerca da aula expositiva, haja vista que é a abordagem de ensino adotada na aula que constitui o *corpus* de análise deste estudo, aspecto que influencia o modo como os participantes interagem na construção de um foco comum.

A aula expositiva

Silva (2005, p.20) reflete sobre aula expositiva, partindo das considerações de Northcott (2001), esclarecendo que “aula expositiva” é a designação de uma interação controlada e gerenciada pelo professor, embora envolva a participação dos alunos. Silva (2005, p.20) salienta que,

didaticamente falando, a aula expositiva é uma das técnicas mais conhecidas no meio escolar, haja vista o objetivo de “explicar conceitos com clareza, compartilhar informações e motivar a reflexão a partir desses conceitos e dessas informações”.

Com relação à estruturação de uma aula por meio de abordagem expositiva, também faz parte do conhecimento de todo docente que, normalmente, o professor monopoliza os turnos (o direito de falar) e conduz as seções de abertura, desenvolvimento e fechamento do evento em sala de aula. Ademais, é ele quem anuncia e organiza as ações dos participantes e o discurso a cada momento, conduzindo as atividades definidas pelo plano de ensino.

Silva (2005), todavia, chama atenção para a prática moderna da aula expositiva, assumindo o termo “aula expositiva interativa”, postulando que é possível, em eventos com essas características, proporcionar ao aluno um papel ativo, criando um ambiente mais propício à aprendizagem. Assim sendo deve-se dar aos alunos a possibilidade de participação ativa, de construção conjunta do conhecimento científico na interação, o que tem o significado de elaboração e reelaboração do saber instaurado durante o evento. Essa reflexão condiz com o ponto de vista de Gomes-Santos (2012, p.15), para quem, “na escola, a exposição toma uma feição especial, assume um caráter compartilhado [...]”.

Gomes-Santos (2012, p.15) discute amplamente sobre a exposição oral. Nessa discussão, ele menciona que “a exposição oral tem um caráter intertextual porque coloca o expositor inicialmente em relação com textos disponibilizados em diferentes mídias e suportes”. A partir daí, esses textos necessitam ser decompostos e recompostos em novos, a fim de que sejam compartilhados em sala de aula. Nesse sentido, o autor considera a exposição oral “um gênero textual que agencia um conjunto amplo de textos, colocando-os em relação com outros textos, a fim de tornar público um assunto ou tema” (GOMES-SANTOS, 2012, p.17).

Ao tratar da temática “O diálogo no contexto da aula expositiva”, Marcuschi (2005, p.46) analisa a natureza da interação em aulas no ensino universitário, focalizando os momentos de trocas interativas entre o professor e alunos, no intuito de observar a contribuição dos diálogos para com os tópicos desenvolvidos. Esse autor reconhece que as relações professor-aluno têm sido assumidas como assimétricas, desiguais, mas assevera que essas relações podem ser complexas, tendo em vista que são instáveis e dinâmicas. Ou seja, não há modelos estanques de interações em sala de aula; embora elas apresentem uma tendência à assimetria, as relações que se estabelecem na interação podem variar e apresentar características de eventos mais espontâneos.

Marcuschi (2005), a partir dessas considerações, apresenta uma categorização de quatro

formatos de aulas, considerando: o desenvolvimento do tópico central, as estratégias de interação adotada pelo professor e o comportamento dialógico entre professor e alunos. Nessa reflexão, esse pesquisador chama atenção para a heterogeneidade de aulas, considerando os formatos identificados, compreendendo que estas podem apresentar um pouco de cada um deles na sua concepção.

Nesse aspecto, as análises dos dados investigados por Marcuschi (2005, p.52-58) evidenciam que conforme as características predominantes das aulas há quatro formatos, a saber: ortodoxa - “nesse formato de aula o professor apresenta o tema e desenvolve, geralmente sem intervenções dos alunos ou com intervenções breves sempre orientadas para o tópico [...]”. Na socrática, “o professor tem um tema, mas não o enuncia nem o expõe de forma direta. Usa de modo sistemático a estratégia da mesma pergunta a vários alunos em busca de respostas intuitivas”. No formato de aula caleidoscópica, “o professor tem um plano maleável com um bloco de temas construído na base da motivação e da colaboração dos alunos”. Na aula desfocada, “aparentemente, não há um tópico bem delineado em andamento, pois o professor trata de muitos temas pouco interligados ou cede às provocações dos alunos e dá a entender que tudo é tratável, desde que tenha alguma associação com o que está em andamento”.

Portanto, as escolhas pedagógicas e a seleção dos conteúdos que orientam uma interação em sala de aula, deixam visíveis normalmente o predomínio da modalidade oral da língua. É nesse contexto que tópicos planejados e não planejados se desenvolvem durante as aulas, quer sejam exposições, seminários, discussões, debates, dentre outros.

Sequências explicativas

Observamos, no texto construído de forma partilhada por alunos e professora durante o processo interacional, as ocorrências de sequências textuais dialogais, argumentativas, descritivas e injuntivas (com base em Adam, 2008), no entanto, estamos ressaltando as explicativas, considerando a importância que elas desempenham na construção do conhecimento em sala de aula. Nossa discussão assume, portanto, a direção de investigar essas sequências, embora não seja nosso propósito restringir somente às explicativas o *status* de relevância em relação à construção do saber na interação.

Tratando-se de uma discussão breve, restringimo-nos às principais noções que são importantes para a compreensão de sequência explicativa, de acordo com os postulados da Análise Textual dos Discursos (ATD).

A discussão de Adam (2008) estabelece a proposição-enunciado como unidade mínima enunciativa e textual, sintática e de sentido, “produto de um ato de enunciação”. Com base nessa definição, Adam (2008, p.204) assegura: “as seqüências são unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições enunciados, as macroproposições.” Assim sendo, uma macroproposição é definida pelo autor (p.204) como “uma espécie de período cuja propriedade principal é ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro de um todo ordenado da seqüência.”

Nas considerações do pesquisador, as macroproposições entram na composição das seqüências por meio de combinações de proposições que podem ser: narrativas, argumentativas, explicativas, dialogais e descritivas. Para Adam (2008, p.204) a seqüência é a designação de uma estrutura:

uma **rede relacional hierárquica**: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;
 uma **entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna** que lhe é própria, e, portanto, numa relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto).

Nesse sentido, há um nível mais global da relação como o todo e deste com as partes e um nível mais local das relações internas entre os elementos constitutivos de uma seqüência. Mediante o que explicita Adam, uma seqüência representa o plano da sequencialidade textual, sendo que um texto pode ser composto por um número variável de seqüências que formam as macroproposições.

Com relação à seqüência explicativa, Adam (2008) dedica parte de sua discussão ressaltando as estruturas periódicas explicativas, as estruturas periódicas retroativas, a estrutura da seqüência explicativa e, por fim, analisa o discurso político de Giscard d’Estaing, a fim de aplicar o que define teoricamente na reflexão. No primeiro momento, Adam (2008, p.237) salienta que “A explicação pode aparecer em segmentos curtos”, conforme é exemplificado na combinação de SE, introdutor de uma proposição na colocação de um problema, seguido de É QUE ou É PORQUE, que introduzem uma explicação. O autor chama atenção para o fato de que essa estrutura do tipo SEp, É PORQUEq/ SEp, É PARA QUEq/ SEp, É EM RAZÃO DE q/ SEp, É QUEq/ etc. pode admitir transformação e ocorrer como no exemplo a seguir, conforme evidencia no exemplo T72: É PORQUEq, QUEp.

T72 **É PORQUE** um rei decidiu modificar a data do primeiro dia do ano **QUE** nós podemos fazer brincadeiras no 1º de abril (ADAM, 2008, p.238).

Com relação às estruturas periódicas retroativas, Adam (p.239) esclarece que “A explicação pode [...] não ser assinalada imediatamente e surgir de uma releitura desencadeada por conectores como *É/POR ISSO*”, como ocorre no poema de Raymond Queneau, exemplificado em T74.

T74 Praça da Bastilha
 Há uma carta de Leibniz
 datada de 14 de julho de 1986
 na qual assinala a importância
 do princípio da razão suficiente
 é uma data na história da filosofia
É POR ISSO que todo ano o povo de Paris
 nas praças públicas dança a noite inteira

Ao analisar esse poema, Adam (p.239) mostra que “a explicação pode não ser conforme a verdade do mundo que conhecemos e permanecer estruturalmente uma explicação.” Observamos, nesse exemplo, que o co-texto anterior possibilita compreendermos a razão pela qual “o povo de Paris nas praças dança a noite inteira.”

No tocante à estrutura da sequência explicativa, observamos que ela se configura em três fases: fase do problema, da resolução e da conclusão. Para explicitar a sequência explicativa, Adam (2008, p.242) menciona as contribuições de Grize (1990), para ressaltar uma estrutura com dois operadores, conforme se segue:

Um primeiro operador (PORQUE) leva de uma esquematização inicial (Esq.i), que apresenta um objeto complexo, à uma esquematização problemática (Esq. pb). Um segundo operador (PORQUE) permite passar do objeto problemático a uma esquematização explicativa (Esq. Expl).

Conforme Adam salienta, a esquematização inicial (Esq.i) é normalmente subentendida, há dois tipos de POR QUE que devem ser considerados: um deles retoma o elemento anterior, reesquemmatizando o problema; o outro esquematiza o problema diretamente. Assim, POR QUE? é seguido de PORQUE, em resposta, o que forma a estrutura canônica explicativa.

Outros autores acrescentam ao modelo de Grize, que é formado por uma fase de questionamento e uma fase resolutiva, constituindo-se em um modelo ternário. Nesse ponto de vista, Adam (2008) faz referências aos trabalhos de Gaulmyn (1986) e Gülich (1990), os quais retomam as sequências laterais de Jefferson (1972). Nessa direção, Adam (2008) salienta que as duas autoras citadas definem, na estruturação da explicação: uma fase de constituição de um objeto que será explicado, sujeito que explica e sujeito a quem a explicação se dirige; núcleo da explicação; sanção da explicação e fechamento da sequência explicativa.

Dessa forma o autor (2008, p.243) ressalta que:

Chega-se, assim, a uma estrutura seqüencial de base na qual o primeiro operador [POR QUE] introduz a primeira macroproposição obrigatória P.exp.1, e o segundo operador [PORQUE] leva à segunda macroproposição obrigatória P.exp. 2. Segue geralmente uma terceira macroproposição de ratificação P.exp. 3.

Em suma, há uma esquematização inicial, uma pergunta, uma resposta e uma avaliação. Assim sendo, observamos que a explicação objetiva fazer compreender, o que é possibilitado pelo uso de elementos textuais.

Tendo em vista o objetivo de pesquisar as sequências explicativas na interação em sala de aula, inicialmente ressaltaremos alguns aspectos da interação que selecionamos, seguindo-se da análise das sequências explicativas que nela ocorrem.

Análises

A aula selecionada para esta reflexão ocorre a partir de regras de interação estabelecidas pela instituição escolar, tendo como cerne a construção do conhecimento científico. Há, dessa forma, uma organização que impõe limites com relação ao início e ao final da aula, o controle que deixa patente o uso de registros específicos no transcurso da interação. Com relação aos papéis dos participantes cabe ao professor, a responsabilidade de promover o ensino, de forma que o aluno possa aprender.

Conforme identificamos, a aula pode ser classificada como expositiva. Na interação que se desenvolve, o professor é o gerenciador da dos turnos da fala, provendo condições para que os objetivos estabelecidos no plano de ensino sejam concretizados. Essa interação expositiva é compreendida a partir das considerações de Gomes-Santos (2012) como um lugar em que um conjunto de textos acerca da *Região do Seridó* é posto em discussão para que os alunos possam reelaborá-los e construir o conhecimento necessário.

Do ponto de vista da reflexão de Marcuschi (2005), a aula (exemplos 1 e 2) pode ser caracterizada como “ortodoxa”, uma interação sempre orientada para o tópico, havendo poucas participações dos alunos. No entanto, observamos que estes permaneceram atentos e interessados no conteúdo que foi trazido para o espaço de discussão em sala de aula. Os dados revelam (exemplo 1), também, que há o objetivo principal de explicitar questões acerca da região *Seridó*, ressaltando os conhecimentos históricos (linhas 46 e 47), a partir do ponto de vista de alguns autores evidenciados na interação.

Exemplo 1

- [...]
 45. então nós resolvemos apostar na:/na: discussão dessa: sobre a região do Seridó (.)
 46. **conhecimentos históricos** (.) num é?
 47. **que estão na base da explicação do processo** (.) de: (.)
 48. construção desse território da região do Seridó okay?
 49. por isso que a gente vai/vai apresentar/trazer essas informações agora (.)
 50. mas vocês PODEM interferir podem questionar podem levantar...
 51. na hora que vocês acharem necessário (.)
 [...]

No exemplo 2, identificamos que o professor traz em sua exposição algumas referências ao texto de *Olavo de Medeiros Filhos* (linha 648) e às *fontes documentais do Instituto Histórico-Geográfico do Rio Grande do Norte* (linha 654), o que mostra o diálogo estabelecido com os conhecimentos anteriores, reelaborados no espaço da sala de aula.

Exemplo 2

- [...]
 648. e: na perspectiva de **Olavo de Medeiros Filho**/ de Medeiros Filho
 649. que é um historiador aqui do Seridó (.) não é?
 650. faleceu acho que há uns três anos mais ou menos (.)
 651. que foi uma pessoa que me ajudou muito nesse trabalho (.)
 652. ele considera Seridó como um vocábulo intraduzível (.)
 653. ele era um pesquisador de fontes documentais e ele disse
 654. que nas **fontes documentais do Instituto Histórico-Geográfico do Rio Grande do Norte**
 655. que ele tinha um amplo domínio ele nunca encontrou um documento
 656. que (.) DESse condição dele dizer essa é a tradução do Seridó (.) né?
 [...]

No que se refere às sequências explicativas identificadas na interação, observamos que elas têm a função de ressaltar e deixar mais claro aos alunos, questões de maior relevância do conteúdo, haja vista as necessidades de cumprir com o objetivo da aula. É nesse sentido que observamos a “relação reflexiva entre pedagogia e interação” (SEEDHOSE, 2004, p.184), como revelam os exemplos a seguir apresentados.

Nos exemplos em discussão (3, 4 e 5), verificamos as sequências explicativas, nas quais identificamos a estrutura sequencial com as fases: do problema, da resolução e da conclusão.

Exemplo 3

- [...]
 506. P. ENtre os atributos do sertão está a caatinga (.) como ela é (.)
 507. seca (.) no período da estiagem (.) verdejante no período das chuvas (.)

Também nesse excerto, a estrutura canônica traz para o texto a importância do objeto complexo apresentado, a questão que parece esclarecer mais especificamente acerca do que é constitutivo do conteúdo da aula, sendo, portanto, necessário ser apreendido pelos alunos.

Exemplo 5

- [...]
 1292. P. a década de oitenta é uma década em que já se difunde essa (.) essa sociedade em rede 1293.
 as telecomunicações (.) o meio informacional (.)
 1294. e nesse processo todo o que é que nós vamos ter?
 1295. nós vamos ter uma lógica econômica onde determinadas áreas elas são pinçadas (.) 1296.
 elas são escolhidas como (.) áreas de interesse do capitalismo global (.)
 1297. então (.) produzem ou recebem produtos (.) se articulam à rede global (.)
 1298. de acordo como os interesses do mercado internacional (.)
 1299. o Seridó não ficou entre essas áreas escolhidas (.) certo?
 1300. o vale do Açu ficou (.) **por que? porque o Vale do Açu (.)**
 1301. **ali no/ em torno de Açu (.) se configurou como CENTRO de produção (.) frutícola**
 1302. **voltado para exportação (.) então (.) é um produtor agrícola?**
 1303. **é (.) mas é um produtor agrícola voltado para exportação (.) certo?**
 [...]

O exemplo 5 faz referências à economia da região seridoense. Há uma esquematização inicial que introduz um objeto complexo, no trecho cuja transcrição se inicia na linha 1292 até a 1300; em seguida, o operador *por que* interrogativo traz a questão, *o vale do Açu ficou (.) por que?* (linha 1300), sendo que a explicação, a fase resolutiva, é introduzida pelo operador *porque* no trecho: *porque o vale do Açu ali no/ em torno de Açu se configurou como CENTRO de produção (.) frutícola voltado para exportação.* A fase conclusiva, o fechamento da sequência, é identificada no trecho: *então (.) é um produtor agrícola? é (.) mas é um produtor agrícola voltado para exportação (.) certo?*

Assim, as sequências explicativas na interação em sala de aula nos dados que analisamos apresentam a estrutura de base descrita por Adam (2008), em macroproposições introduzidas pelos operadores “por que” e “porque”, havendo geralmente uma terceira macroproposição de ratificação.

Tratando-se de interação em sala de aula, reiteramos a relevância dessas sequências para a construção do conhecimento, embora reconheçamos que os outros tipos também ocorrem nos dados analisados. Nessa direção, é possível enfatizar que essas sequências chamam atenção para pontos específicos do conteúdo da aula que carecem ser aprendidos pelos alunos. Nesse caso específico, identificamos nos dados que as sequências explicativas ressaltam, primeiro, “um diferencial qualitativo” da região do Seridó, com relação aos atributos da caatinga (exemplo 3); em seguida, “onde o espaço ele vai deixando de ser espaço sem fronteiras”, e passa a ser “e passa a ser um

território dos currais” (exemplo 4). No último exemplo, “a questão da economia nós vamos ter uma lógica econômica onde determinadas áreas elas são pinçadas”.

Como observamos nesse exemplo, as questões do plano institucional são evidências na construção da sequência canônica constituída pelo objeto problema, a pergunta relativa a este e a explicação.

Considerações finais

Neste trabalho discutimos questões inerentes a aspectos da interação, especificando a interação em sala de aula e as sequências explicativas em uma aula expositiva.

Os dados possibilitaram classificar a interação analisada a partir das considerações de Gomes Santos (2012) como aula expositiva, sendo o professor, predominantemente, o falante principal, haja vista a necessidade de controlar as exigências do plano de ensino, a fim de cumprir com os objetivos definidos. Nessa direção, há, no espaço de sala de aula, a confluência dos textos trazidos de leituras anteriores que são atualizados por meio do discurso dos participantes na interação, nesse caso mais efetivamente pelas participações do professor.

Nesse sentido, a interação se assemelha a aula “ortodoxa”, conforme a visão de Marcuschi (2005), em que um tópico é desenvolvido pelo professor, com contribuições dos alunos em menor extensão, o que deixa evidente a assimetria que caracteriza o espaço institucional de aquisição do conhecimento.

Tendo em vista a discussão realizada, as sequências explicativas nessa aula expositiva contribuíram para o desenvolvimento o discurso do ensino e aprendizagem, tendo materializado, predominantemente, a estrutura canônica: um objeto complexo que é apresentado, seguido de uma pergunta com o operador *por que*, o qual antecede uma resposta introduzida por um operador *porque* explicativo. Além disso, a sequência explicativa é concluída, fechada, por uma ratificação que fornece uma conclusão acerca do objeto apresentado.

Referências

- ADAM, Jean-Michel. **A lingüística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.
- EGGINS, S; SLADE, D. **Analysing casual conversation**. London: Cassell, 1997.
- GALVÃO, M. A. M. **A topicalidade discursiva**: um estudo de digressões na interação em sala de aula. Tese de doutorado: UNESP/Araraquara, 2004.
- GOMES-SANTOS, S. N. **A exposição oral nos anos iniciais de ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.
- GAULMIN, Marie-Madeleine de. **Apprendre à expliquer**. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, n. 11, 1986, p.119-139.
- GÜLICH, E. Pour une ethnométhodologie linguistique; description de sequences conversationnelles explicatives. In: CHAROLLES, M.; FISHER, S.; JAYEZ, J. (Orgs). **Le discours**: représentations et interpretations. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1990, p.71-109.
- JEFFERSON, G. Side sequences. In: SUDNOW, D. (org.). **Studies in social interaction**. New York, 1972, p.294-238.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les interactions verbales I**. Paris Armand Colin, 1990.
- MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. O dialogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In. PRETI, D. **Diálogos na fala e na escrita**. FFLCH-HUMANITAS: 2005, p.45-83.
- MORATO, Edwiges Maria. 2004. O Interacionismo no campo lingüístico. In. MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Cristina. (orgs). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo, Cortez, vol. 3, 311-352.
- SEEDHOUSE, P.**The interactional architecture of the language classroom**: a conversation analysis perspective. USA: Blackwell Publishing, Inc, 2004.
- SILVA, L. A. da. O dialogo professor/aluno na aula expositiva. In. PRETI, D. **Diálogos na fala e na escrita**. FFLCH-HUMANITAS: 2005, p.19-43.

ASPECTOS SOCIOINTERACIONAIS E COGNITIVOS NA RELAÇÃO ENTRE NOME E MODIFICADOR

Lígia Maria da SILVA²⁹

Edvaldo Balduino BISPO³⁰

Resumo: Este trabalho investiga a relação entre Nome (N) e modificador no interior do Sintagma Nominal (SN). Objetiva analisar aspectos sintáticos, semânticos e cognitivo-interacionais envolvidos nos níveis de integração entre o modificador e o núcleo do SN e na escolha do modo de codificação linguística desse modificador. O aporte teórico é o da Linguística Funcional Centrada no Uso, segundo a qual o contexto de uso é fundamental para se compreenderem os diversos fenômenos linguísticos. O *corpus* de análise é formado por textos publicados na revista *Veja*, do grupo Abril, e na revista *Filologia e Lingua Portuguesa*, da FFLCH-USP.

Palavras-chave: Modificador nominal. Motivações cognitivo-interacionais. Linguística Centrada no Uso.

Abstract: *This paper focuses the relationship between Noun (N) and its modifier within the Noun Phrase (NP). It aims to analyze syntactic, semantic and cognitive/interactional aspects involved in the integration levels between the modifier and the core of NP and the motivations for choosing the form of encoding the noun modifier. The theoretical approach is the Usage-Based Functional Linguistics, which considers that the context of use is critical to understand the various linguistic phenomena. The corpus is made up of texts from Veja magazine, from Abril company, and from Filologia e Língua Portuguesa, from FFLCH/USP.*

Keywords: *Noun modifier. Interactional/ cognitive motivations. Usage-Based Linguistics.*

Introdução

Os estudos baseados na língua em uso evidenciam, por meio de diversas pesquisas sobre os mais variados fenômenos linguísticos, que as escolhas de determinadas formas linguísticas pelo

²⁹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal/RN, Brasil. E-mail: ligiamdsilva@gmail.com.

³⁰ Professor do Departamento de Letras e do PPgEL/UFRN, Membro do Grupo de Pesquisa Discurso & Gramática/UFRN, Natal/RN, Brasil. E-mail: edbbispo@gmail.com.

falante advêm de motivações semântico-cognitivas e discursivo-pragmáticas implicadas nos diversos contextos de interação verbal.

Esses trabalhos reconhecem o relevante papel que fatores de natureza comunicativa/interacional e cognitiva desempenham na configuração estrutural de que se revestem variadas construções linguísticas. Isso equivale a dizer, em outras palavras, que há, de algum modo, uma motivação entre forma e função. Assim, a codificação linguística de determinadas estruturas tem a ver com as funções que elas desempenham e se relaciona diretamente aos propósitos que se quer alcançar na interação discursiva.

Verifica-se, portanto, a relevância do estudo da língua em uso, conforme defendido pelos funcionalistas. De acordo com a perspectiva funcional, o fenômeno linguístico deve ser tomado como produto e processo da interação humana, da atividade sociocultural. Sob essa ótica, os sentidos veiculados pelas estruturas da língua têm relação motivada, o que significa que estas são moldadas em termos daqueles.

Circunscrito nesse panorama, este trabalho investiga a relação entre Nome (N) e seu modificador, seja adjetivo, locução adjetiva ou oração relativa, no interior do sintagma nominal. Contemplam-se aqui achados sobre o fenômeno investigado, os quais constituem respostas parciais e preliminares para algumas das indagações que sustentam esta pesquisa, quais sejam: qual o tipo de modificador mais recorrente na amostra utilizada? Que fatores motivam a escolha do tipo de modificador (adjetivo, locução adjetiva ou oração relativa) empregado em dado SN? De que maneira se dá a relação forma-função na integração entre nome e modificador? Que motivações cognitivo-interacionais estão implicadas nessa integração?

Desse modo, constituem objetivos desta pesquisa: (i) verificar a frequência de uso de cada uma das formas de codificação do modificador nominal; (ii) identificar fatores que motivam essa escolha; (iii) explicitar possíveis motivações para os níveis de integração sintático-semântica entre nome e modificador. A pesquisa sustenta-se, teórico-metodologicamente, na Linguística Funcional Centrada no Uso, uma perspectiva teórica que congrega pressupostos da Linguística Funcional norte-americana e da Linguística Cognitiva. Os dados para análise advêm de textos escritos representativos de três gêneros textuais³¹, a saber: coluna social, editorial e artigo científico.

³¹ Tomamos a noção de gênero textual de empréstimo da Linguística Textual, sendo aqui entendido como “formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo” (KOCH; ELIAS, 2009, p.102). Representam, assim, realizações linguísticas concretas, definidas por propriedades sociocomunicativas (MARCUSCHI, 2005)

Questões teóricas

A abordagem teórico-metodológica que embasa esta pesquisa é a Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), que constitui uma tendência de investigação linguística resultante da reunião de pressupostos da Linguística Funcional norte-americana, de inspiração em autores como Givón, Hopper, Thompson, Bybee, entre outros, e da Linguística Cognitiva, com base em autores como Langacker, Lakoff e Johnson, para citar alguns. Essas correntes teóricas apresentam pontos de convergência como a rejeição à autonomia da sintaxe, a incorporação da semântica e da pragmática às análises, a não distinção estrita entre léxico e gramática, a relação estreita entre a estrutura das línguas e o uso que os falantes fazem delas nos contextos reais de comunicação, o entendimento de que os dados para a análise linguística são enunciados que ocorrem no discurso natural, só para citar alguns (FURTADO DA CUNHA, BISPO, SILVA, no prelo).

Para a LFCU, há uma estreita relação entre a estrutura linguística e os usos que dela se fazem na interação social, de modo que a configuração morfossintática dos enunciados é fortemente motivada por fatores decorrentes da situação comunicativa. De acordo com essa visão, as línguas são moldadas pela interação complexa de princípios cognitivos e interacionais que desempenham um papel crucial na mudança linguística, na aquisição e no uso da língua. Assim, a língua(gem) constitui um mosaico complexo de atividades comunicativas, cognitivas e sociais estreitamente integradas a outros aspectos da psicologia humana (TOMASELLO, 1998).

O princípio básico da Linguística Funcional Centrada no Uso consiste no fato de que a estrutura da língua emerge à medida que esta é usada (BARLOW; KEMMER, 2000; BYBEE, 2010, 2011). A LFCU entende a aparente regularidade e a instabilidade da língua como motivadas e modeladas pelas práticas discursivas dos usuários no cotidiano social (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2007). Busca, então, descrever e explicar os fatos linguísticos com base nas funções (semântico-cognitivas e discursivo-pragmáticas) que desempenham nos diversos contextos de uso da língua, integrando sincronia e diacronia, numa abordagem pancrônica (BYBEE, 2010).

Entre os processos, princípios e categorias analíticas da Linguística Funcional Centrada no Uso, serão utilizados os princípios de iconicidade e de marcação, além da perspectivação. O princípio de iconicidade, de modo geral, diz respeito à correlação motivada entre a expressão linguística e seu conteúdo, de modo que se entende, com base no funcionalismo, que a estrutura da língua reflete, de algum modo, a estrutura da experiência (FURTADO DA CUNHA et al., 2003). Conforme Givón (1990), a iconicidade compreende três subprincípios, a saber: quantidade de informação;

proximidade entre os constituintes; e ordenação linear. Assim, a iconicidade é estimulada por questões de clareza e transparência, de modo a reduzir a opacidade entre a forma linguística e seu correlato semântico e/ou pragmático.

Já o princípio de marcação refere-se “à presença vs ausência de uma propriedade nos membros de um par contrastante de categorias linguísticas” (FURTADO DA CUNHA, 2001, p.60). Para distinguir uma categoria marcada de uma não marcada, num contraste binário, podem ser considerados três critérios: a) Complexidade estrutural – a estrutura marcada tende a ser mais complexa, ou maior, que a não-marcada correspondente; b) Distribuição de frequência – a categoria marcada tende a ser menos frequente, portanto mais saliente cognitivamente, que a não-marcada; c) Complexidade cognitiva: a estrutura marcada normalmente é mais complexa cognitivamente (em termos de atenção, esforço mental ou duração de processamento) que a correspondente não-marcada (GIVÓN, 1990).

A perspectivação, por sua vez, é uma categoria analítica que se vincula ao direcionamento da atenção sobre um evento referencial; isto é, relaciona-se com a focalização de aspectos específicos de uma cena (TOMASELLO, 1998). Assim, entende-se que o usuário da língua, ao relatar determinado evento ou descrever uma situação, opta por um elemento particular como o ponto de vista para comunicar o evento/situação.

Conjugada aos princípios de iconicidade e marcação e em oposição ao primeiro, será considerada também a tendência em economizar esforço, referida por Zipf (1935, p.29, *apud* HAIMAN, 1985, p.167) ao observar que “alta frequência é a causa de pequeno tamanho”, o que equivale a dizer que o que é familiar, nas línguas, recebe expressão reduzida. Assim, à luz desses princípios e categorias analíticas, será investigada a integração sintática e semântica entre nome e modificador, além das motivações implicadas nessa integração e na opção pela forma de codificação desse modificador (adjetivo, locução adjetiva ou oração relativa).

Aspectos metodológicos

Metodologicamente, o trabalho envolve tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos, com vistas à observação da recorrência às diferentes formas de codificação do modificador nominal. Além disso, implica verificar a integração sintático-semântica entre o modificador e o nome a que se refere e identificar motivações semântico-cognitivas e pragmático-discursivas envolvidas nessa vinculação. Assim sendo, a quantificação dos dados do *corpus* responde pela frequência de uso e identificação da

forma mais recorrente de codificação do modificador nominal, enquanto o aspecto qualitativo relaciona-se, sobretudo, à explicitação de motivações para a recorrência a uma ou outra forma.

Como material de investigação, foram selecionados o Editorial e a Coluna Social das edições do 1º semestre de 2011 da Revista *Veja*, além de seis artigos científicos publicados no volume 13, número 1, da Revista *Filologia e Linguística Portuguesa*, do ano de 2011. Em relação aos dois primeiros gêneros textuais, a amostra utilizada corresponde a 26 edições da revista.

A “Carta ao leitor”, que representa o Editorial da revista, expressa a opinião da equipe de redação acerca, principalmente, de um dos temas que tem mais destaque na edição. Já a Coluna Social, identificada na revista pela seção “Gente”, reúne informações – geralmente notícias com comentários – e imagens a respeito de personalidades famosas na sociedade, não somente no âmbito nacional, mas também internacional.

Quanto à revista *Filologia e Linguística Portuguesa*, trata-se de um periódico do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da FFLCH-USP. Possui, portanto, publicação bastante específica, a saber: resultados de pesquisas/investigações na área de Letras e Linguística. Nesse caso, trata-se de um gênero cujo público é mais especializado (pesquisadores, professores universitários, pós-graduandos e graduandos).

Assim, a amostra para análise contempla material variado em termos de língua escrita em uso, permitindo uma melhor investigação do objeto sob estudo, uma vez que os discursos empregados emergem de diferentes motivações e veiculam variados propósitos comunicativos.

Ocorrências do modificador nominal no *corpus*

Nesta seção, apresenta-se o resultado do levantamento de dados coletados no *corpus* selecionado (Editorial, Coluna Social e Artigo Científico), em termos de codificação do modificador nominal.

No que se refere ao quantitativo, foram identificadas 1212 ocorrências de modificador na Coluna Social, sendo 785 adjetivos, 356 locuções, e 71 orações relativas. Quanto ao Editorial, identificaram-se 1413 ocorrências, das quais 824 representavam adjetivos, 371 eram locuções, e 218 constituíam orações relativas. No Artigo Científico, foram registradas 3460 ocorrências de modificador, sendo 2746 adjetivos, 329 locuções e 385 orações relativas. Os números mostram que o adjetivo é o tipo de codificação do modificador nominal mais recorrente com percentual significativo de ocorrências nos três gêneros textuais – acima de 50% –, como se observa no Gráfico 1.

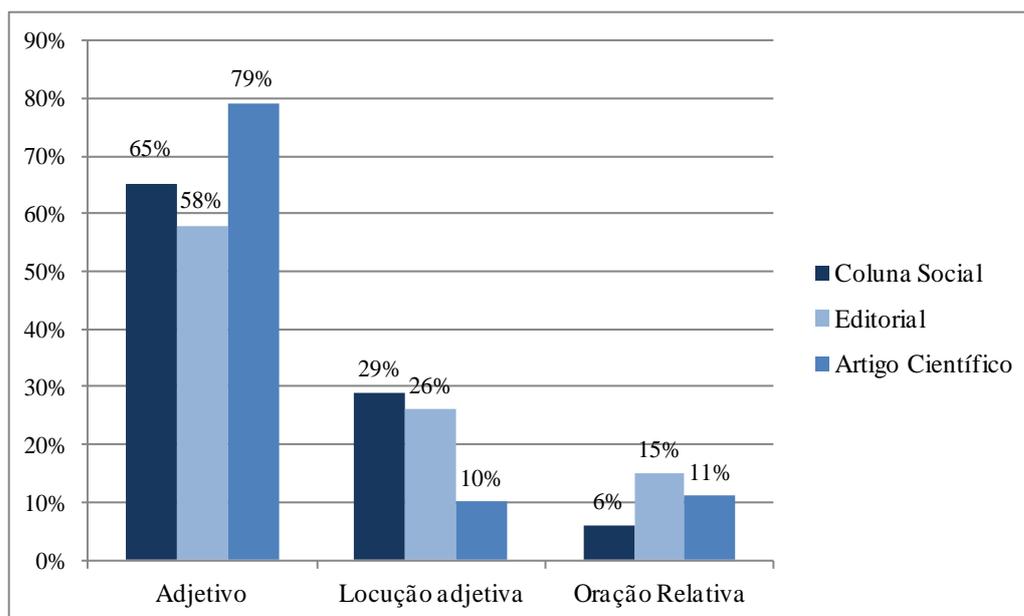


Gráfico 1 – Distribuição dos modificadores, no *corpus*, por tipo de codificação

Outro aspecto observado no *corpus* analisado diz respeito à ordenação dos elementos que codificam o modificador nominal, quando pospostos ao núcleo do SN. Com base nos dados, constatou-se que a ordem mais recorrente, quando são usadas pelo menos duas formas de codificação, é a seguinte: adjetivo – locução adjetiva – oração relativa. Isso mostra que o adjetivo representa a forma mais integrada sintaticamente ao núcleo do SN, ao passo que a oração relativa exibe menor vinculação. As amostras a seguir exemplificam tanto as diferentes formas de codificação do modificador nominal encontradas no *corpus* quanto a ordenação desses elementos.

- (1) “[...] uma teoria proposta por Raible (2001; 1992, apud Kabatek, 2005), segundo a qual chama-se *junktion* a dimensão *universal da linguagem que permite a sistematização dos diferentes elementos e técnicas linguísticas*” (*Filologia e Linguística Portuguesa*, 2011, p.173)
- (2) “Ou vontade irresistível de ficar com o rosto *afilado e triangular que está na moda entre os famosos*.” (*Veja*, Coluna Social, 18/05/2011)
- (3) “Espera-se que Dilma, com a capacidade *de decisão que lhe é atribuída* e a força que ainda emana forte das urnas, *arregace as mangas*” (*Veja*, Editorial, 05/01/2011)

Em (1), destaca-se a ocorrência das três formas de codificação do modificador relacionadas a um mesmo nome (*dimensão*) e dispostas na sequência adjetivo (*universal*) – locução adjetiva (*da linguagem*) – oração relativa (*que permite a sistematização dos diferentes elementos e técnicas*

linguísticas). Em (2) e (3), verifica-se que, mesmo quando há ocorrência de apenas duas formas de codificação, a ordem de precedência é mantida: adjetivo e locução, adjetivo e oração, locução e oração. Conforme os dados do *corpus* analisado, esta é a ordenação prototípica: adjetivo – locução adjetiva – oração relativa.

Quanto à posição do modificador em relação ao núcleo do SN, observa-se que o adjetivo, além de ser o mais recorrente e o mais integrado, é também o mais “flexível”, já que pode vir tanto antes quanto depois do elemento a que se refere, enquanto as locuções adjetivas e as orações relativas não precedem o termo modificado.

Motivações para o uso do modificador nominal

A partir de uma análise qualitativa dos resultados da pesquisa, mais especificamente relacionada às diferentes formas de codificação do modificador nominal e à ordenação dessas formas no SN que integram, pode-se observar que há motivações, de naturezas distintas, implicadas na forma estrutural escolhida pelo escritor. Dito isso, o que se segue constitui discussão dos resultados obtidos à luz de princípios e categorias de análise funcionalistas.

Como prevê o princípio de iconicidade, há uma correlação natural entre a expressão linguística e seu conteúdo, de modo que se entende, com base no funcionalismo, que a estrutura da língua reflete, de algum modo, a estrutura da experiência (BISPO, 2009). Assim, trazendo a questão para o foco desta pesquisa, no que se refere à relação forma-função, a maior proximidade estrutural entre as formas de codificação do modificador e o núcleo do SN pode refletir a maior integração, no plano do conteúdo, que há entre esses elementos.

Como mostram os dados da pesquisa, dentre as três formas de codificação do modificador nominal, o adjetivo é o elemento que se posiciona mais contiguamente ao nome a que se refere, sendo, portanto, mais integrado a este em comparação com a locução adjetiva e a oração relativa.

O excerto (4) ilustra esse nível de integração sintática, que corresponde também à integração no plano do conteúdo: o adjetivo “feminina” aparece como a forma mais integrada sintaticamente (está mais próximo do nome modificado – *parte*); no plano do conteúdo, esse adjetivo responde pela primeira delimitação/ especificação/ recorte do núcleo do SN, estando, pois, conceptualmente mais integrado que as demais formas de modificador empregadas, a saber: locução adjetiva (*da população*) e oração relativa (*que adora analisar as roupas e concluir que a mais bonita é a mais magra*).

- (4) “[...] todo mundo dá uma olhadinha, em especial a parte *feminina da população que adora analisar as roupas e concluir que a mais bonita é a mais magra.*” (Veja, Coluna Social, 09/03/2011)

A ordenação mais recorrente das formas de codificação do modificador verificada no *corpus* desta pesquisa (adjetivo – locução adjetiva – oração relativa) pode ser explicada em termos do princípio de marcação. Considerando-se os critérios para distinguir uma categoria marcada de uma não marcada e propondo-se um contínuo de marcação, pode-se dizer que o adjetivo é a forma não marcada em oposição às demais. Isso porque ele é menos complexo estrutural (é menor) e cognitivamente (demanda menor tempo de elaboração e processamento, pelo menos) em relação à locução adjetiva (estrutura marcada) e à oração relativa (estrutura mais marcada).

Quanto à frequência de uso, os dados revelam ser o adjetivo a forma mais recorrente de codificação do modificador, e isso se coaduna perfeitamente com o princípio de marcação, segundo o qual as formas menos marcadas estrutural e cognitivamente são as mais frequentes. Isso implica que, em contrapartida, as estruturas mais complexas (locução adjetiva e oração relativa, no caso) são menos frequentes, conforme atestam os resultados extraídos do *corpus* analisado. De todas as formas, a oração relativa mostra-se como a mais complexa, já que é um elemento mais elaborado, mais longo e que exige mais esforço de codificação e processamento, comparando-se à forma não marcada ou à marcada (adjetivo e locução adjetiva, respectivamente).

Levando-se em conta os resultados quantitativos a que se chegou quanto à forma mais frequente de modificador e quanto à ordem mais recorrente de disposição dessas formas, pode-se constatar que essa ordenação exhibe uma escala que vai da estrutura não marcada (o adjetivo) para a mais marcada (a oração relativa). Correlacionando esses achados com o nível de integração do modificador ao núcleo do SN, percebe-se que a estrutura não marcada é a mais integrada; por oposição, a estrutura mais marcada seria menos integrada sintática e semanticamente.

A opção por uma ou outra forma de codificação do modificador também pode relacionar-se a fatores interacionais/ comunicativos. Assim, o emprego de uma oração relativa ou de um adjetivo semirrelativo correspondente, por exemplo, tem a ver com o modo como o enunciador concebe um dado evento ou com a maneira pela qual pretende comunicá-lo: como produto ou processo. É o que se dá, por exemplo, em (5).

- (5) “Ao lado de Adriana Lima, 29, e Alessandra Ambrósio, 29, há mais tempo na casa, por isso, com direito *adquirido* de ficar mais cobertas e até mais ‘cheinhas’” (*Veja*, Coluna Social, 06/04/2011)

Note-se que o uso da forma *adquirido* em vez de uma oração relativa correspondente (*que [se] adquiriu*) implica, do ponto de vista da perspectivização do evento, a ênfase no resultado (produto), que, no caso, é a obtenção do direito, ou melhor, a posse dele, e não o processo implicado nessa obtenção. Além disso, permeia essa escolha o princípio da economia, dado o fato de que a forma semirrelativa³² (*adquirido*) envolve redução estrutural em comparação com a oração relativa correspondente.

Assim, pode-se perceber que a escolha de uma oração relativa (desenvolvida ou reduzida) ou de um adjetivo semirrelativo é motivada por fatores semântico-cognitivos e discursivo-pragmáticos. Isso implica que o falante/escritor opta por uma ou outra forma de codificação a depender da perspectiva sob a qual pretende comunicar o evento, dos efeitos de sentido que objetiva produzir, além do custo cognitivo implicado nessa escolha.

Outro aspecto que merece consideração diz respeito à natureza dos gêneros textuais que compõem o *corpus* desta análise. No Editorial (*Carta ao leitor*), encontram-se muitas informações novas, o que implica a utilização de estruturas com mais material linguístico para explicar, restringir, caracterizar, de modo mais preciso, determinado elemento referencial que será trabalhado em cada edição da revista. Isso pode explicar a maior ocorrência de orações relativas nesse gênero textual em comparação com o Artigo Científico e a Coluna Social.

Os dados aferidos na Coluna Social denotam que esse gênero textual foi o que apresentou o menor percentual de ocorrência da oração relativa, isso porque, além de discutir temas já conhecidos pelo interlocutor, trata-se de um texto mais informal, que envolve assuntos banais, como pequenas notícias com comentários (daí mais conhecidos), que evocam informações mais contextuais.

No Artigo Científico, observamos uma maior ocorrência do adjetivo não só em relação as outras formas de codificação mas também no que se refere aos outros gêneros textuais. A ocorrência desse tipo de codificação corresponde a quase 80% dos modificadores utilizados nesse gênero textual.

Embora seja um texto mais denso em termos de forma e de conteúdo, é preciso considerar que o artigo científico possui um público bastante específico/ seletivo e que geralmente apresenta

³² Diz-se semirrelativo o adjetivo que corresponde a uma oração relativa.

familiaridade com os conceitos e temas tratados. Desse modo, grande parte das informações presentes nesses textos contém conceitos/ termos/ noções que o leitor já conhece ou sobre os quais o leitor já leu/ ouviu falar. Assim sendo, torna-se, muitas vezes, desnecessário o uso de mais material linguístico (como a locução adjetiva e a oração relativa) para explicar/ detalhar/ restringir o alcance dos elementos referenciais empregados.

Portanto, a escolha do tipo de modificador advém, como já dito anteriormente, de motivações tanto discursivo-pragmáticas quanto semântico-cognitivas, de modo a atender às necessidades e propósitos dos interlocutores engajados em situações reais de interação verbal.

Considerações finais

A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, foi possível fazer uma breve análise a respeito das formas de codificação do modificador nominal, dos níveis de integração sintático-semântica entre nome e modificador e de motivações sociointeracionais e semântico-cognitivas implicadas tanto na codificação quanto nessa vinculação.

Os resultados a que se chegou com o levantamento de dados coadunam-se com alguns pressupostos e princípios funcionalistas abordados neste trabalho, notadamente iconicidade, marcação e perspectivação. De modo específico, verificou-se que o tipo de codificação do modificador mais integrado ao nome é o adjetivo, que representa a forma menos complexa, não marcada e, portanto, mais recorrente, em comparação com a locução adjetiva e com a oração relativa. Também se observou que, em determinados contextos, faz-se necessário o uso de formas linguísticas mais complexas para melhor descrever, detalhar e explicar um dado elemento referencial, conforme as pretensões do falante/escritor.

Em suma, as discussões aqui empreendidas sobre o objeto de estudo com dados reais de língua em uso corroboram pressupostos funcionalistas de que a organização da estrutura linguística está intimamente relacionada às funções a que ela serve na interação verbal e é motivada por fatores de natureza semântico-cognitiva e discursivo-pragmática.

Referências

- BARLOW, M.; KEMMER, S. (Eds.). *Usage based models of language*. Chicago: University of Chicago Press, 2000.
- BISPO, E. B. *Estratégias de relativização no português brasileiro e implicações para o ensino: o caso das cortadoras*. 164f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – PPgEL/UFRN, Natal-RN, 2009.
- BYBEE, J. *Language, usage, and cognition*. Cambridge, UK: CUP, 2010.
- _____. Usage-based theory and grammaticalization. In: NARROG, H.; HEINE, B. (Eds.). *The Oxford handbook of grammaticalization*. Oxford: Oxford University Press, 2011. p.69-78.
- CALLOU, D. et al. *A posição do adjetivo no sintagma nominal: duas perspectivas de análise*. Disponível em: http://www.clul.ul.pt/equipa/fbacelar/ufrij_2002_nascimento_etal.pdf. Acesso em 02 abr. 2011.
- CHRISTIANO, M. E.; SILVA, C. R.; HORA, D. da. (Orgs.). *Funcionalismo e gramaticalização: teoria, análise e ensino*. João Pessoa: Idéia, 2004. p.237-264.
- FILOLOGIA E LINGUÍSTICA PORTUGUESA. São Paulo: Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da FFLCH-USP, n. 13, volume 1, p.63-205, 2011. ISSN 1517-4530. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/issue/view/4921>> Acesso em: 20 nov. 2012.
- FOX, B. A.; THOMPSON, S. A. Relative clauses in English conversation: relativizers, frequency, and the notion of construction. In: *Studies in Language* 31:2, 2007, p.293-326.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. Análise funcionalista de procedimentos discursivos. In: PASSEGGI, L.; OLIVEIRA, M. do S. (Orgs.). *Linguística e educação: gramática, discurso e ensino*. São Paulo: Terceira Margem, 2001, p.55-76.
- _____; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, 2008, p.235-242.
- _____; TAVARES, M. A. *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: EDUFRN, 2007.
- _____; Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p.235-242.
- _____; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. *Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro/ Cataguases-MG: FAPERJ/Manuad (no prelo).
- GIVÓN, T. *Syntax: a functional-typological introduction*. v. II. Philadelphia: John Benjamins, 1990.

HAIMAN, J. *Natural syntax*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

SILVA, A. da. *A ordem dos adjetivos em grupos nominais: uma questão sintático-semântica e discursiva*. Disponível em: <http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_calidoscopio/vol6n3/134a141_art02_silva.pdf> Acesso em 02 abr. 2011.

SILVA, J. R. *Motivações semântico-cognitivas e discursivo-pragmáticas nos processos de intensificação*. (Tese de Doutorado). Natal, RN: PPgEL (Letras)/UFRN, 2008.

SILVA, C. R. *Ensino de português: demandas teóricas e práticas*. João Pessoa: Idéia, 2007.

TOMASELLO, M. (Ed.). *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure* New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998.

_____. *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure*. v. 2. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum, 2003.

TUCKER, G. H. *The lexicogrammar of adjectives: a systemic functional approach to lexis*. London/New York: Cassel, 1998.

VEJA. São Paulo: Editora Abril S. A. Semanal, 2198-2223 ed., jan/jun. 2011. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>> Acesso em: 05 mar. 2012.

CARACTERÍSTICAS DE QUESTÕES DE COMPREENSÃO LEITORA A PARTIR DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA BRASIL

Maria Aparecida Garcia LOPES-ROSSI³³

Orlando de PAULA³⁴

Resumo: A elaboração de questões para verificação de habilidades de compreensão leitora é uma necessidade e uma grande dificuldade no ensino de Língua Portuguesa. Esta pesquisa objetiva analisar 91 enunciados de questões de provas elaboradas para Ensino Fundamental, Ensino Médio, vestibulares e Prova Brasil. A análise qualitativa dos enunciados baseou-se nas habilidades de leitura da Matriz de Referência da Prova Brasil. Os resultados mostraram características recorrentes nos enunciados correspondentes a cada descritor. Podem, assim, subsidiar o professor para a elaboração de questões com padrão das avaliações externas e para a explicitação aos alunos das habilidades enfocadas nas questões.

Palavras-chave: Enunciados de questões. Habilidades de leitura. Leitura. Ensino de Língua Portuguesa. Prova Brasil.

Abstract: *The elaboration of questions to check reading comprehension abilities is a necessity and a great difficulty in Portuguese language teaching. This research aims at analyzing 91 questions from Elementary School, High School, College Entrance and Prova Brasil tests. The qualitative analysis of their wordings was based on the prova Brasil Reference Matrix. The results show recurrent characteristics in the wordings corresponding to each descriptor. Thus, they can help teachers elaborate questions with the same pattern as external evaluations and also show the students the ability focused on the questions.*

Keywords: *Questions. Reading comprehension abilities. Reading. Portuguese language teaching. Prova Brasil Reference Matrix.*

³³ Docente do Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU) – SP, Brasil. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Coordenadora do Projeto Observatório da Educação/UNITAU 2011 – 2014 “Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas”, nº 23038010000201076 CAPES/INEP. lopesrossi@uol.com.br

³⁴ Docente do Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU) – SP, Brasil. Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisador do Projeto Observatório da Educação/UNITAU 2011 – 2014 “Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas”, nº 23038010000201076 CAPES/INEP. orlpa@uol.com.br

Introdução

Esta pesquisa enfoca a formulação de questões para verificação de habilidades de compreensão leitora de alunos dos Ensinos Fundamental e Médio. Avaliações externas como Prova Brasil (BRASIL, 2008) e Pisa (INEP, 2010; 2011) têm revelado baixa proficiência em leitura dos alunos brasileiros (CIEGLINSKI, 2011). Esses dados apontam para a necessidade de um trabalho mais efetivo voltado ao desenvolvimento de habilidades de leitura de gêneros discursivos diversos, uma vez que os textos em que se baseiam essas avaliações são muito variados, e, ainda, para a necessidade de atividades de resolução de questões semelhantes às das provas a que os alunos se submetem.

A tarefa de elaborar questões nos padrões de provas externas, no entanto, não é trivial. Envolve seleção de textos, percepção de habilidades de leitura que podem ser exploradas por questões de múltipla escolha a partir das especificidades de cada texto e conhecimentos a respeito de características típicas dos enunciados das questões das provas externas. Particularmente no caso da Prova Brasil e do PISA, ressalta-se que são divulgadas apenas algumas questões, não todas, o que restringe o *corpus* para uma eventual análise, pelo professor, das características das questões dessas provas externas. Embora essa tarefa de elaboração de questões não seja realizada com muita frequência pelos professores de Língua Portuguesa, tem se mostrado cada vez mais necessária.

O objetivo desta pesquisa foi analisar um *corpus* de 91 enunciados de questões sobre compreensão de textos para a identificação de suas características típicas, tomando como base as habilidades de leitura que as questões mobilizam, de acordo com os descritores de habilidades da Matriz de Referência da Prova Brasil para o 9º ano (BRASIL, 2008). Esse *corpus* foi coletado nas provas ENEM 2011, Vestibular UFSP 2012, Avaliação de Português da 1ª série do Ensino Médio 2012 (Governo do Estado de São Paulo), Avaliação de Português da 6ª série do Ensino Fundamental 2012 (Governo do Estado de São Paulo), Provão do 8º e 9º anos 2010 e Provão do Fundamental 9º ano 2011 (Sistema Anglo de Ensino) e na publicação sobre a Prova Brasil (BRASIL, 2008), que divulga algumas questões dessa prova.

Os procedimentos metodológicos constaram de seleção dos enunciados de todas as questões de compreensão de texto das sete provas citadas; identificação da habilidade de leitura enfocada em cada questão; análise qualitativa das características dos enunciados considerando especialmente as habilidades de leitura exigidas, o conceito bakhtiniano de gênero discursivo e o conceito e inferência.

Nas seções a seguir, apresentam-se os principais aspectos desses pressupostos teóricos, a análise do *corpus* e as conclusões.³⁵

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil

A Prova Brasil é uma avaliação desenvolvida pelo INEP/MEC, formada por testes de Língua Portuguesa e de Matemática, além de um questionário socioeconômico. Criada em 2005, objetiva avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. É uma avaliação censitária para alunos de 5ª e 9ª anos do Ensino Fundamental público das redes estaduais, municipais e federais da área urbana do país. (BRASIL, 2008).

Pretende-se, com essa prova, retratar a realidade de cada escola, em cada município; contribuir para dimensionar os problemas da educação básica brasileira; e orientar a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas educacionais que conduzam à formação de uma escola de qualidade. As médias de desempenho nessa avaliação, juntamente com as do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A Matriz de Referência da Prova Brasil para o 5º ano lista 15 descritores de habilidades de leitura a serem avaliadas, e a Matriz para o 9º ano lista 21 descritores, incluindo os 15 do 5º ano. Esses descritores são divididos em seis tópicos: Procedimentos de leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do texto; Relação entre textos; Coerência e coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de sentido; Variação linguística, como expõe o quadro a seguir.

³⁵ Esta pesquisa desenvolveu-se no âmbito do Projeto Observatório da Educação/UNITAU 2011 – 2014 “Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas”, nº 23038010000201076, financiado por CAPES/INEP, e contou com a participação de Elaine de Fátima Ferraz, Natalia Priscila Moreira, Priscila de Souza Barbosa Aguiar, bolsistas do Projeto.

Quadro 1: Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do SAEB 9º ano

Tópico I. Procedimentos de Leitura
D1 - Localizar informações explícitas em um texto
D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
D4 - Inferir uma informação implícita em um texto
D6 - Identificar o tema de um texto
D14 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato
Tópico II. Implicações do suporte, do gênero e/ou Enunciador na compreensão do texto
D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.)
D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
Tópico III. Relação entre textos
D20 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daqueles em que será recebido
D21 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema
Tópico IV. Coerência e coesão no processamento do texto
D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto
D10 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
D11 - Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto
D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
D7 - Identificar a tese de um texto
D8 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
D9 - Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto
Tópico V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido
D16 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
D17 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
D18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão
D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos
Tópico IV. Variação linguística
D13 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: Brasil (2008)

A análise dessa Matriz de Referência, à luz de pressupostos teóricos sobre gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992) e sobre leitura de uma perspectiva sociocognitiva (KOCH, 2005; MARCUSCHI, 2008), permite várias conclusões sobre o enfoque dado à leitura e sobre problemas conceituais de vários dos descritores, como comentam Lopes-Rossi e Paula (2012) e Lopes-Rossi (2012). Pelo fato de o objetivo desta pesquisa não estar relacionado à análise dos descritores de

habilidades da Matriz, serão expostas algumas de suas características gerais para a contextualização do tema, com base nos autores citados, sem detalhamento sobre as sugestões para aperfeiçoamento dessa Matriz.

Lopes-Rossi e Paula (2012) e Lopes-Rossi (2012) observam que a Matriz da Prova Brasil pressupõe o tratamento do texto como um exemplar de um gênero discursivo, como evidenciam as seguintes marcas linguísticas extraídas de alguns descritores: “gênero”, “suporte”, “propaganda”, “quadrinhos”. Isso demonstra sintonia com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), que preconizam o ensino baseado em gêneros discursivos. Alguns descritores podem ser aplicados a atividades sobre texto de qualquer gênero e, de maneira geral, referem-se à localização de informações explícitas, inferências gerais, compreensão de elementos de coesão e coerência, identificação de efeitos de sentido decorrentes de recursos vários, identificação da finalidade e do tema do texto.

Outros descritores são aplicáveis apenas a alguns gêneros. Observa-se falta de distinção entre o conceito de gênero discursivo e o de tipologia textual em certos descritores, o que pode confundir o professor. As definições de alguns tópicos e alguns descritores são passíveis de críticas por imprecisão teórica ou pouca abrangência, como é o caso de “Procedimentos de leitura”. Os cinco descritores apresentados nesse tópico não abrangem um processo de leitura completo (do reconhecimento inicial do texto à apreciação crítica); os descritores indicam alguns procedimentos de leitura possíveis, mas não suficientes para uma prática de leitura eficiente e proficiente.

Como comentam ainda Lopes-Rossi e Paula (2012), a importante propriedade de variação sociolinguística da Língua Portuguesa ficou parcialmente reconhecida pelo D13. A habilidade esperada para esse tópico deveria incluir também a identificação de marcas linguísticas que evidenciam elementos da situação de comunicação, como nível de formalidade, época, relações hierárquicas entre os interlocutores, idade e nível de escolaridade dos interlocutores, entre outros.

Embora esses autores concluam que não há descritor referente a posicionamento crítico do leitor, que alguns descritores deveriam ser excluídos, outros reformulados e novos poderiam ser incluídos, destacam que a Matriz de Referência da Prova Brasil busca englobar habilidades de leitura que vão além da decodificação, que permitem a compreensão de textos de diferentes gêneros discursivos e, ainda, de parte das interações sociais que esses textos promovem em seus contextos de circulação social.

Dessa forma, considera-se que a Matriz de Referência da Prova Brasil pode contribuir para nortear o trabalho com leitura em sala de aula por apontar muitas habilidades necessárias à

proficiência leitora, ainda que não sejam as únicas possíveis. Posto isto, assume-se que, na formulação de questões de compreensão leitora, é necessário o cuidado para que o enunciado de cada questão seja preciso na habilidade que mobiliza. É exatamente a esse aspecto que os resultados desta pesquisa trazem uma contribuição, como será explicitado na sequência. Antes, porém, faz-se necessário apresentar, em linhas gerais, dois conceitos-chave para melhor compreensão de uma atividade de leitura que mobilize habilidades descritas pela Matriz: os conceitos de gênero discursivo e de inferência.

Gêneros discursivos e inferências

A proposta atual para o ensino de Língua Portuguesa, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998), baseia-se na concepção enunciativo-discursiva da linguagem, que a concebe como um fenômeno sócio-histórico, não dissociado de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos. Na perspectiva bakhtiniana de linguagem (BAKHTIN, 1992), também assumida por esse documento, os atos de linguagem se realizam por meio de enunciados orais e escritos, produzidos nas inúmeras esferas sociais, sendo cada enunciado reconhecido e nomeado pelos falantes da língua por suas características típicas e constitutivas, quais sejam: aspectos sócio-comunicativos (condições de produção e de circulação, propósito comunicativo, temática), elementos composicionais verbais e não verbais, estilo.

Cada enunciado é uma realização de um gênero discursivo (gênero do discurso), unidade real e concreta da comunicação humana oral e escrita e, portanto, toda a interação humana se dá por meio desses gêneros, alguns dos quais: conversa, piada, provérbio, entrevista, palestra, depoimento, cordel, carta, requerimento, procuração, notícia, reportagem, crítica de cinema, propaganda, bilhete, romance, conto, poema, charge, receita, lista de compra, cartão de felicitações, nota fiscal, recibo, verbete de dicionário.

De acordo com Bakhtin (1992), todo enunciado é sempre uma réplica (não necessariamente imediata) a outro enunciado, e isso decorre da propriedade dialógica da linguagem humana, uma de suas características mais marcantes – definida pelo conceito de dialogismo. A palavra é sempre perpassada pela palavra do outro; um enunciado é uma reação-resposta a outros enunciados, revela sua posição em relação àqueles outros enunciados a que se contrapõe, não é neutro – traz consigo visões de mundo, emoções, juízo de valor –, mantém com outros enunciados uma interação viva e tensa, permite resposta, como comentam Fiorin (2006), Marcuschi (2005), Rodrigues (2005). Para

apreender o sentido de um enunciado, explica Fiorin (2006, p.23), "[...] é preciso perceber as relações dialógicas que ele mantém com outros enunciados".

Dessa propriedade da linguagem humana, decorre o fato de a língua não poder ser dissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos. Na perspectiva bakhtiniana de gênero discursivo, destacam Faraco (2003) e Fiorin (2006), a produção do enunciado vincula-se às condições e coerções da situação de interação, da língua, do gênero, sendo, pois, a situação social constitutiva dos gêneros discursivos. A vinculação dos enunciados ao contexto sócio-histórico-ideológico, por meio da relação dialógica que cada produção de linguagem (enunciado, exemplar de um gênero discursivo) estabelece com outros enunciados, é fundamental para orientar as práticas de leitura proficiente de gêneros discursivos. Daí a necessidade de o leitor acionar conhecimentos prévios sobre os aspectos sociocomunicativos do gênero discursivo alvo da leitura, e não apenas sobre o assunto específico do texto. A Matriz de Referência da Prova Brasil contempla apenas um desses aspectos em "D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros". Observa-se que, além dessa, outras habilidades de leitura devem ser desenvolvidas na sala de aula para que o leitor perceba as relações dialógicas do texto.

Um gênero discursivo escrito, o que interessa especialmente quando se trata de habilidades de leitura, compõe-se não apenas por elementos verbais, mas também por diagramação, cores, fotos, infográficos, tamanho das letras, elementos gráficos, ou seja, elementos não verbais. Muito mais do que uma organização linguístico-textual, os gêneros discursivos "São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos." (MARCUSCHI, 2005, p.19). A associação da modalidade de linguagem verbal e das modalidades de linguagens não verbais que constituem os gêneros discursivos tem sido estudada sob o conceito de "multimodalidade" por abordagens sócio-semióticas de gêneros discursivos, como as de Jewitt; Kress (2003) e Kress (2003), que tratam dos diferentes sistemas de significação que interagem com o texto verbal na constituição de um gênero.

Dionísio (2005) explica que os gêneros discursivos são multimodais porque são produzidos por, no mínimo dois modos de representação, como palavras, gestos e entonações, palavras e imagens, palavras e cores, fotos, padrões de diagramação, texturas no papel, aplicativos. A habilidade de leitura "D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso" mobiliza conhecimentos e percepção da multimodalidade de um texto escrito.

Os vários aspectos constitutivos dos gêneros discursivos contemplados por essa Matriz associam-se a duas possibilidades de leitura: por decodificação (D1 - Localizar informações

explícitas em um texto) e por inferências diversas (todos os outros descritores). Estudos sobre leitura já amplamente divulgados, entre eles Kato (1985), Kleiman (1989), Solé (1996), Koch (2005), Marcuschi (1997; 2008), demonstraram que a compreensão de um texto não se restringe apenas à decodificação. O leitor constrói sentidos pela interação de seus conhecimentos prévios com as informações do texto, guiado por objetivos de leitura, por meio de um processo inferencial.

A compreensão textual se dá em boa medida como processo inferencial, isto é, como uma atividade de construção de sentido em que compreender é mais do que extrair informações do texto: é uma atividade de compreensão de sentidos. (MARCUSCHI, 1997, p.74).

Ainda segundo Marcuschi (1997), os autores de um texto sempre supõem conhecimentos do leitor – os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor. Compreensão de texto é, pois, uma atividade de co-autoria, dependente de inferências. As inferências, explica Coscarelli (2002, p.14), “são informações que o leitor ou ouvinte adiciona ao estímulo linguístico por ele recebido, com o aval desse estímulo”. Não são, no entanto, todas do mesmo tipo. Explica Marcuschi (1999, p.103) que há inferências mais comuns, por vezes óbvias, baseadas sobretudo nas relações lógicas e submetidas aos valores-verdade na relação entre as proposições, denominadas “inferências lógicas”. Há inferências baseadas no *input* textual, ou seja, no conhecimento de itens lexicais e nas relações semânticas estabelecidas entre eles, denominadas “inferências analógico-semânticas”. Há inferências baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais, denominadas “inferências pragmático-culturais”. Esse último tipo de inferência é mais complexo, porém fundamental para a compreensão porque decorre de um novo entendimento sobre o que é língua, o que é enunciado, o que está envolvido na produção e na compreensão de enunciados (da linguagem).

Embora os descritores da Matriz de Referência da Prova Brasil, exceto o primeiro, envolvam algum tipo de inferência, nenhum descreve habilidades que revelam uma percepção de aspectos históricos, culturais e ideológicos do fenômeno da linguagem. Esse nível de leitura inferencial mais complexo precisa ser acrescentado às atividades de leitura que se baseiem nas habilidades descritas por essa Matriz. Qualquer que seja a habilidade de leitura enfocada numa questão relativa à compreensão de um texto, no entanto, faz-se necessário um enunciado de questão elaborado com clareza, com precisão.

A análise do *corpus* desta pesquisa, apresentada na seção a seguir, destaca características das questões de avaliações externas que podem contribuir para facilitar o trabalho de elaboração de questões para atividades de leitura.

Características dos enunciados de questões de compreensão leitora

O *corpus* de 91 enunciados de questões sobre compreensão de textos, coletado nas provas ENEM 2011, Vestibular UFSP 2012, Avaliação de Português da 1ª série do Ensino Médio 2012 (Governo do Estado de São Paulo), Avaliação de Português da 6ª série do Ensino Fundamental 2012 (Governo do Estado de São Paulo), Provão do 8º e 9º anos 2010 e Provão do Fundamental 9º ano 2011 (Sistema Anglo de Ensino) e na publicação sobre a Prova Brasil (BRASIL, 2008), contemplou 16 habilidades de leitura, das 21 descritas pela Matriz de Referência da Prova Brasil. Não houve questões referentes aos descritores: D9 - Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto; D11 - Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto; D14 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato; D19 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos; D21 - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

As 16 habilidades de leitura da Matriz de Referência da Prova Brasil contempladas nos dados desta pesquisa revelam-se nos enunciados das questões por palavras, por um conjunto de palavras sinônimas, por expressões recorrentes. Os quadros a seguir organizam-se com base nos tópicos da Matriz e apresentam os descritores de cada tópico, exemplos de enunciados de questões e as características desses enunciados. Deve-se observar que foi mantida a ordem de apresentação dos descritores de habilidades de leitura, tal qual se apresenta na Matriz de Referência da Prova Brasil.

As características dos enunciados referentes ao Tópico I estão resumidas no quadro 2, a seguir.

Quadro 2: Características das questões referentes a D1, D3, D4, D6

Tópico I. Procedimentos de Leitura		
Habilidade	Exemplos de enunciados	Características dos enunciados
D1 - Localizar informações explícitas em um texto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Segundo a reportagem, na ciclorrota o 2. Na assembléia dos ratos, o projeto de colocar o guizo no pescoço do rato 	Destacam uma informação do texto , e a alternativa correta reproduz ou parafraseia o trecho do texto correspondente à informação
D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	<ol style="list-style-type: none"> 1. Assinale a alternativa que formula uma hipótese não sustentada pelo contexto: 2. Em “...” (linha...), “...” é o mesmo que... 3. No “... Parágrafo” do texto, a expressão “...” significa 	<p>Propõe uma situação sem apresentar a palavra no enunciado.</p> <p>Apresentam a palavra ou expressão e perguntam sobre o seu significado. Apresentam a linha ou o parágrafo de onde foi retirada a palavra ou expressão.</p>
D4 - Inferir uma informação implícita em um texto	<p><i>Primeiro tipo:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O autor discute problemas relacionados ao envelhecimento, apresentando argumentos que levam a inferir que seu objetivo é 2. Ao refletir sobre a possível extinção do livro impresso e o surgimento de outros suportes em via eletrônica, o cronista manifesta seu ponto de vista, defendendo que <p><i>Segundo tipo:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O título do texto é sugestivo, porque 2. As informações textuais revelam que o consumo do crack ou da cocaína durante a gravidez é preocupante, porque 3. A princesa da história parece ser 	<p>Enfocam o projeto de dizer (a proposta) do autor: E exigem do leitor uma inferência a partir da explicitação do projeto de dizer do autor (proposta do autor)</p> <p>Destacam informações do texto ou parte do texto: E exigem Inferência a partir de algum elemento da estrutura textual (título, por exemplo) ou inferências a partir de informações do texto</p>
D6 - Identificar o tema de um texto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Um título adequado ao texto é 2. O assunto central dessa reportagem é: 3. Lendo atentamente o poema verifica-se que esse trata de: 4. Pode-se afirmar que o tema em torno do qual o poema se constrói é: 5. A ideia central do texto que você leu é... 6. A principal informação apresentada pelo texto diz respeito... 	<p>Palavras-chaves que remetem ao tema são: título, assunto central, tema, ideia central, principal informação apresentada.</p> <p>Abordam o título quando esse enfoca a ideia central.</p> <p>Podem apresentar o verbo tratar ou sinônimos: abordar, referir, tematizar.</p>

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Dos enunciados citados no quadro 2, os que apresentaram características mais complexas são os referentes ao D4 (inferir uma informação implícita em um texto), que foram divididos em dois grupos. Os do primeiro grupo exigem uma inferência relacionada à proposta do autor (ao projeto de dizer do autor), mencionando essa proposta por meio de um verbo, como em: “o autor discute...”, “Sobre... o autor... demonstra...”, “Ao refletir sobre... o cronista manifesta”, “Em suas considerações, o personagem Natureza Morta conclui que...”, “Ao argumentar que ..., o autor...”. A resposta correta é necessariamente uma inferência que exige apreensão e síntese de informações importantes.

Os enunciados do segundo grupo não mencionam o autor ou sua proposta; exigem uma inferência a partir de uma informação do texto ou de parte do texto. Enfocam, portanto, algum aspecto do conteúdo que também precisa ser apreendido e sintetizado, como em “Analise as afirmações com base na frase... Está correto o que se afirma em”, “De acordo com o texto, o que levou Martinha a acordar com a alma escura foi”, ou enfocam parte da estrutura do texto, como em “O título do texto é sugestivo porque”, “ O último pensamento do ... , ‘...’, sugere que ele demonstrou”, “O trecho ‘...’ poderia ser substituído por”.

Os enunciados referentes ao D4 são os mais difíceis de elaborar por não apresentarem marcas linguísticas tão típicas quanto os demais – particularmente os do segundo grupo.

Os enunciados referentes às habilidades descritas em D5 e D12 apresentam as características apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 3: Características das questões referentes a D5 e D12

Tópico II. Implicações do suporte, do gênero e/ou Enunciador na compreensão do texto		
Habilidade	Exemplos de enunciados	Características dos enunciados
D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico	1. Instrução: Leia a charge ... É correto afirmar que a charge visa 2. Interprete a tirinha para assinalar a afirmação correta.”.	Citação do gênero a que se refere e questionamentos sobre aspectos referentes ao contexto de produção , ao propósito comunicativo e/ou ao assunto abordado .
D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	1. Esse texto tem a finalidade de 2. O objetivo do texto ... é 3. Considere o texto. O objetivo do texto é	Repetição de expressões como “ o objetivo é ”, “ tem intenção de ” e “ tem a finalidade de ” ou “ o propósito de ” em seus enunciados, referindo-se ao texto em questão

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Observam-se verbos de comando e outras marcas linguísticas recorrentes, o que confere a esses enunciados um certo padrão que pode ser reproduzido na formulação de novas questões de compreensão leitora que enfoquem essas habilidades D5 e D12.

Segue o quadro referente a enunciados correspondentes a D20.

Quadro 4: Características das questões referentes a D20

Tópico III. Relação entre textos		
Habilidade	Exemplos de enunciados	Características dos enunciados
D20 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, ...	1. Os dois textos tratam de aspectos relativos ao “...” de maneira: 2. Comparando os dois textos, percebe-se que eles são	Apontam o tema ou aspectos que os textos têm em comum e solicitam que seja feita a comparação sobre o tratamento dado ao tema. Requerem a comparação dos textos para perceber as diferenças no tratamento dado ao tema em função do gênero discursivo a que pertence cada texto.

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Os enunciados correspondentes ao D 20 caracterizam-se especialmente pelas marcas linguísticas que remetem “aos dois textos” ou à “comparação” e, assim, também se mostram passíveis de serem reproduzidos na formulação de outras questões.

O quadro a seguir resume as características de questões referentes a habilidades de compreensão de elementos de coerência e coesão textuais.

Quadro 5: Características das questões referentes a D2, D10, D15, D7, D8

Tópico IV. Coerência e coesão no processamento do texto		
Habilidade	Exemplos de enunciados	Características dos enunciados
D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições...	<ol style="list-style-type: none"> 1. No trecho, o pronome relativo “...” refere-se: 2. Na frase “...”, o pronome em destaque recupera a ação de: 3. No trecho “...” (linhas...), o pronome em destaque retoma e substitui 4. As expressões no texto utilizadas como equivalentes são 	<p>Introduzidos por no trecho, na frase, no verso.</p> <p>Perguntam a que o termo faz referência, equivale ou retoma, o que o termo recupera ou substitui. Pode ser citada a linha ou o verso de onde foi retirada a expressão ou termo.</p>
D10 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem ...	<ol style="list-style-type: none"> 1. Assinale a alternativa que indique corretamente os parágrafos iniciais e finais de cada segmento: 2. No texto, o que gera o conflito é o fato de... 3. No contexto, o que gera o conflito 	<p>Incidem diretamente sobre o que gera o conflito. Podem apresentar partes da narrativa para perguntar sobre seus elementos constitutivos.</p>
D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	<ol style="list-style-type: none"> 1. As ideias veiculadas no texto se organizam estabelecendo relações que atuam na construção do sentido. A esse respeito, identifica-se, no fragmento, que 2. As lacunas do texto são preenchidas, correta e respectivamente, por 3. A conjunção Mas, em destaque no texto, expressa uma ideia de 4. Que função desempenha a expressão destacada no texto “...” (2º parágrafo) 	<p>Destacam um fragmento, uma expressão, uma conjunção e perguntam o que expressam</p> <p>Indicam lacunas do texto a serem preenchidas com palavras (elementos de coesão) que estabelecem relações lógico-discursivas</p>
D7 - Identificar a tese de um texto	<ol style="list-style-type: none"> 1. A tese defendida no texto está expressa em: 2. O fragmento em que se observa uma opinião a respeito do fato estudado é: 3. A tese apresentada pelo texto (...) 4. O texto defende a tese de que 	<p>Palavras-chave dos enunciados utilizadas como sinônimas: A tese defendida, a tese apresentada, defende a tese, opinião a respeito do fato, ideia defendida.</p>
D8 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos ...	<ol style="list-style-type: none"> 1. O principal argumento utilizado para sustentar a ideia defendida no texto é que... 2. O argumento que defende essa ideia é 	<p>Pergunta sobre o argumento para sustentar/defender a ideia, a tese. Pode expor a ideia defendida para perguntar sobre o argumento que a sustenta.</p>

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Os enunciados referentes aos descritores do quadro 5 apresentam, para cada descritor, marcas linguísticas e estruturas recorrentes. Podem representar, dessa maneira, modelos a serem seguidos na formulação de novas questões, o que facilita significativamente essa tarefa.

O quadro a seguir refere-se aos descritores do Tópico V.

Quadro 6: Características das questões referentes a D16, D17 e D18.

Tópico V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido		
Habilidade	Exemplos de enunciados	Características dos enunciados
D16 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	1. A tirinha é engraçada porque... 2. O humor da história é construído: 3. O efeito de humor da tirinha se deve:	Repetição de expressões como “ efeito de humor ”, “ elemento responsável por... ” e presença de adjetivos relacionados a humor, como “ engraçado ”, “ divertido ”, “ cômico ”, “ irônico ” para verificar a causa do efeito de humor.
D17 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação ...	No penúltimo quadrinho, a palavra “...” foi escrita dessa forma, de modo a	Menciona ou reproduz o trecho a ser analisado e, então, pergunta o efeito causado .
D18 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	1. Assinale a alternativa em que se reescreve o trecho “...” mantendo-se o sentido do texto . 2. Na passagem “...” o termo em destaque pode ser substituído, sem pré-juízo de sentido , por 3. Assinale a alternativa em que a reescrita do trecho altera o sentido do texto .	Indicam um trecho do texto e exigem que o aluno assinale a alternativa que apresenta - reescrita do texto ou possibilidade de substituição sem prejudicar o sentido - alteração de sentido do texto

Fonte: *Corpus* da pesquisa

O mesmo fato observado nos quadros anteriores repete-se nos enunciados de questões referentes a D16, D17 e D18: determinadas marcas linguísticas são recorrentes e, se observadas e reproduzidas na elaboração de questões relativas a essas habilidades, podem contribuir para a clareza dos enunciados e facilitar a tarefa do professor de Língua Portuguesa.

Finalmente apresentam-se as características dos enunciados referentes a D13.

Quadro 7: Características das questões referentes a D13

Tópico VI. Variação linguística		
Habilidade	Exemplos de enunciados	Características dos enunciados
D13 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considerando a linguagem utilizada no texto, é possível dizer que ele se destina, principalmente, a 2. Identifica-se termo da linguagem informal em 	<p>Abordam a linguagem que foi utilizada no texto e perguntam para quem se destina.</p> <p>Mencionam a linguagem formal ou informal.</p> <p>Pedem para identificar um termo que seja da linguagem informal ou formal.</p>

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Esses enunciados mencionam a linguagem formal ou informal e enfocam a quem se destina o texto. Exibem, assim, marcas linguísticas típicas e reproduzíveis em outras questões que visem a verificar essa habilidade.

Conclusão

A análise dos dados desta pesquisa demonstrou que há características recorrentes nos enunciados das questões correspondentes a cada descritor de habilidades de leitura da Matriz de referência da Prova Brasil. O *corpus* analisado foi composto por enunciados coletados em sete provas diferentes, o que permite a conclusão de que essa recorrência de marcas linguísticas, de estrutura ou de enfoque das questões não se deve a uma idiossincrasia de determinada prova. As marcas linguísticas, em muitos casos, estão presentes também no descritor de habilidade de leitura a que a questão se relaciona e desempenham um papel de palavras-chave.

Os quadros apresentados, pela síntese que fornecem, podem subsidiar o trabalho de elaboração de questões com padrão típico das avaliações externas e, ainda, auxiliar na explicitação aos alunos, das palavras-chave relacionadas à habilidade enfocada na questão. Isso pode representar não apenas economia de tempo na elaboração de atividades de leitura, mas também conferir mais qualidade ao material didático.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.
- CIEGLINSKI, A. **Alunos brasileiros de escolas públicas ficam atrás em avaliação internacional**. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/12/07/alunos-brasileiros-de-escolas-publicas-ficam-atras-em-avaliacao-internacional.jhtm>>. Acesso em: 07 jun. 2011.
- COSCARELLI, C. V. Reflexões sobre as inferências. **Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, 2002. (DC-Rom)**.
- DIONÍSIO, Ângela P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas-PR: Kaygangue, 2005. p.159-177.
- FARACO, Carlos A. **Linguagem & Diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2003.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PISA 2000: Relatório Nacional. Apresentação**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2010.
- _____. **Pisa**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 13 maio 2011.
- JEWITT, C.; KRESS, G. (Ed.). **Multimodal literacy**. New York, Peter Lang, 2003.
- KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, Ingedore G. V. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. **Investigações**, v. 18, n.2. Recife, p.9-38, 2005.
- KRESS, G. **Literacy in the new media age**. New York: Routledge, 2003.
- LOPES-ROSSI, Maria A. G. **Habilidades de leitura exigidas pela Prova Brasil na prática de sala de aula**. Comunicação apresentada no 60º Seminário do GEL. São Paulo: USP, 2012.
- LOPES-ROSSI, Maria A. G.; PAULA, Orlando de. As habilidades de leitura avaliadas pelo PISA e pela Prova Brasil: reflexões para subsidiar o trabalho do professor de Língua Portuguesa. **Fórum**

Linguístico, Florianópolis, v. 9, n. 1, p.34-46, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum>

MARCUSCHI, Luiz A. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? In: LAJOLO, Marisa. (Org.). **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1997. p.64-82.

_____. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir H. (Org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p.95-124.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, Karim S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.17-33.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

RODRIGUES, Rosângela H. O gêneros do discurso da perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p.152-183.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. ArtMed: Porto Alegre, 1998.

ESTUDO SEMIÓTICO DA PAISAGEM: AS HISTÓRIAS DOS MORADORES DA PRAIA DO TITÃZINHO (FORTALEZA/CE)

Sandra MAIA-VASCONCELOS³⁶

Fábio Perdigão VASCONCELOS³⁷

Maria Leidiane TAVARES³⁸

Roberto Bruno Moreira REBOUÇAS³⁹

Resumo: O estudo realizado possibilitou-nos encontrar, nas histórias cotidianas de uma população, traços do conceito de paisagem abordado pela Geografia Tradicional. Tomando como referencial teórico-metodológico a semiótica peirceana, levantamos, a princípio, as histórias dos moradores da Praia do Titãzinho, em Fortaleza. Confrontadas com a história documental e oficial do lugar, as histórias contadas pelos moradores revelaram, sobretudo, a visão de mundo dos moradores e suas concepções acerca de paisagem. As coincidências dos dizeres dessas narrativas apontam para o que Lefèvre (2005) chamou de sujeito coletivo, recorrência e intersecções que constituem um grande discurso único representativo daquela população.

Palavras-chave: Narrativa. Semiótica. Paisagem.

***Resumen:** El estudio nos permitió encontrar, en las historias cotidianas de la población, sigue el concepto de paisaje cubierto por la Geografía tradicional. Tomando como una semiótica de Peirce teóricos y metodológicos, planteada en un principio, las historias de los vecinos de la playa Titãzinho en Fortaleza. Frente a la historia oficial documental del lugar y las historias contadas por los residentes reveladas, sobre todo, la visión del mundo de los residentes y sus concepciones del paisaje. Las coincidencias de la redacción de estos relatos apuntan a lo Lefèvre (2005) llama el sujeto colectivo, la recurrencia y las intersecciones que constituyen un gran representante sola palabra de esa población.*

Palabras-clave: Narrativa. Semiótica. Paisaje.

³⁶ Departamento de Letras Vernáculas, Centro de Humanidades – UFC, Fortaleza-Ceará-Brasil, sandramaiafv@gmail.com.

³⁷ Curso de Geografia, Centro de Ciência e Tecnologia – UECE, Fortaleza-Ceará-Brasil, fabioperdigao@gamil.com.

³⁸ Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Humanidades – UFC, Fortaleza-Ceará-Brasil, leide.tavares@gmail.com.

³⁹ Companhia de Gestão de Recursos Hídricos, Fortaleza-Ceará-Brasil, rreboucas@gmail.com.

Introdução

A observação da paisagem para um grande número de pessoas é considerada uma atividade sem importância, investida de um romantismo pouco considerado como algo sério ou científico. Em função disso, tende-se a deixar a observação da paisagem como um exercício de menor valor ou mesmo tedioso. Mas é um engano não valorizar as imagens advindas das observações cotidianas. Neste estudo, pretendemos observar a construção da paisagem na voz dos moradores de uma comunidade instalada em uma Praia da cidade de Fortaleza. A interpretação, ou a representação das imagens da Praia do Titãzinho narradas pelos moradores requer de nós, como pesquisadores, uma visão aquilatada capaz de atravessar as diversas faces linguísticas constituintes de uma palavra comum. É necessário estender um olhar mais atento para desvendar, em sua mais profunda essência, os elementos que as formam e os que são formados a partir delas. Daí por que optamos pelo olhar semiótico peirceano como condutor de nossa análise dos discursos.

Para Peirce, a atividade do signo se caracteriza por ser eminentemente evolutiva. Esta definição de signo nos conduz ao cerne das discussões desenvolvidas ao longo de anos de estudos e pesquisas, “os argumentos da fundação de seu pragmatismo, o postulado das relações lógicas existentes que se interrelacionam na entidade signo: os três elementos sîgnicos: o *representamen*, o *objeto* e o *interpretante*” (CORREIA, 2007, p.2). Em seus estudos, Santaella (1992) propõe uma análise das questões lógicas subentendidas no conceito peirceano, aprofundando o desenvolvimento das considerações de Peirce, e, por fim define o conceito de *engendramento lógico*, tomando-o como a função basilar de todo cabedal de relações existentes e dinamizadas entre os três elementos da trinomia sîgnica. Ficamos aqui com este último por entendermos que melhor servia a nossa observação do processo de linguagem com o qual trabalhamos – o relato oral.

Se tomamos a narrativa como engendramento, os relatos construtores de imagens que aqui são analisados despontam como uma estratégia utilizada pelos moradores, mesmo talvez sem a plena consciência, para retratar a sua percepção de seu lugar, diante das particularidades da formação geográfica. Podemos assim supor que o espaço é criado a partir e por intermédio da narrativa. Em nosso estudo, é precisamente a imagem – em termos semióticos - o elo entre a narrativa e a geografia. E para que a paisagem das narrativas dos moradores seja paisagem em geografia, atendemos ao conceito de paisagem encontrado na Geografia Tradicional. Isso nos leva à construção, a partir das variadas definições de Geografia, e graças à indefinição do objeto desta ciência, do conceito de

Geografia como o estudo da paisagem. Para a Geografia tradicional (COSGROVE, 1984), a análise geográfica estaria limitada aos aspectos concretos da realidade. A paisagem apresentada como objeto específico da Geografia é colocada como uma associação de dados concretos que refletem a descrição de fenômenos físicos do ambiente. Nossa perspectiva é antes a da geografia do olhar dos moradores, a apreensão da paisagem, mantendo a predominância descritiva, mas não somente se detendo na enumeração dos elementos presentes e na discussão das formas – tal como a geomorfologia. Nossa perspectiva levará em conta a relação entre os elementos e a dinâmica entre eles, apontando para um estado de funcionamento da paisagem.

A perspectiva do método morfológico apresenta, em sua origem, fundamentos oriundos da observação de elementos constituintes da forma, da função e de sua evolução, sem considerar o elemento estético, definindo-se como ciência daquilo que é objetivamente descrito, sem qualquer influência subjetiva e sem identificações plausíveis com a realidade humana. Mas foi justamente a influência humana que trouxe para a Geografia a percepção de paisagem como elemento mutável e admirável sem qualquer razão ulterior. Nesta nova Geografia é a individualidade local o que importa: o sentimento de pertencimento que evoca a presença do elemento humano. Esta perspectiva propõe, como objeto de estudo, uma unidade espacial, a região, passível de ser individualizada, em função de um caráter próprio, ou o que Gomes (1999) chamará de ‘dimensões ocultas’. A paisagem se presta como objeto de estudo tanto na Geografia Tradicional quanto em outras áreas, como na pintura (SALGUEIRO, 2001), na poesia (SANTOS, 2009) e agora na Linguística, com nossa proposta de análise das narrativas orais com base na Semiótica – mais especificamente no estudo dos signos na estrutura peirceana. Assim dizendo, o objetivo deste estudo é avaliar contrastivamente as produções narrativas orais dos moradores da Praia do Titãzinho, no bairro do Serviluz em Fortaleza, acerca das mudanças da paisagem ao longo das décadas de 1960 a 2010. Buscaremos encontrar, em suas narrativas, marcas linguísticas que expressem, ainda que implicitamente, os elementos que constituem imagetivamente a paisagem estudada; também buscaremos reconstituir as imagens a partir de suas vivências. Tudo isso levando em conta, sobretudo, que a construção das imagens não se faz pela descrição, mas pela narração e considerando o que defende Barthes, ao afirmar que é improvável se “conceber um sistema de imagens ou objetos, cujos significados possam existir fora da linguagem” (BARTHES, 2012, p.14).

Metodologia

Para que possamos alcançar os objetivos propostos e reconstruir a imagem narrada, uma vez que pressupusemos que as descrições dos moradores não seriam textos de uma construção de grande riqueza de detalhes físico-geográficos, fizemos uma estrutura paralela de leituras, ora dos documentos oficiais, ora das narrativas dos moradores, ora de imagens coletadas em sites, blogs e demais fontes eletrônicas que identificaremos nas referências. Para se remontar imagneticamente a paisagem da Praia do Titãzinho - Serviluz, realizamos as seguintes etapas de procedimentos:

a) Buscamos apoio em estudos paralelos, acadêmicos ou não, que trabalhassem com documentação histórica e com imagens da evolução da paisagem.

Nesta etapa a produção tem uma evidente descrição do espaço geográfico, obtida graças a imagens orbitais e aerofotos (REBOUÇAS, 2010). Logo após o início das operações de construção do Porto do Mucuripe, na década de 1950, os primeiros impactos oriundos da sua construção já eram sentidos nas praias a sotamar e no próprio porto. Deu-se então início ao processo de acumulação de sedimentos na bacia portuária, promovendo assoreamento do local. A Praia do Titãzinho está situada no bairro do Serviluz, também denominado de Cais do Porto, no limite geográfico que estabelece a mudança de orientação da linha de costa, sendo a porção a barlar do porto de orientação SE-NO, enquanto a vertente a sotamar orienta-se de ENE-WSW, no bairro do Cais do Porto. A pesquisa deteve-se à área delimitada pelo molhe de contenção da Praia do Futuro – molhe do Titãzinho – até a Rua Ismael Pordeus e da Avenida Zezé Diogo até o limite como o Oceano Atlântico, perfazendo hoje no final da primeira década do século XXI uma área aproximada de 537.000 m² e 1.400 metros de praia como podemos ver na Figura 1.

Localização da Área de Estudo

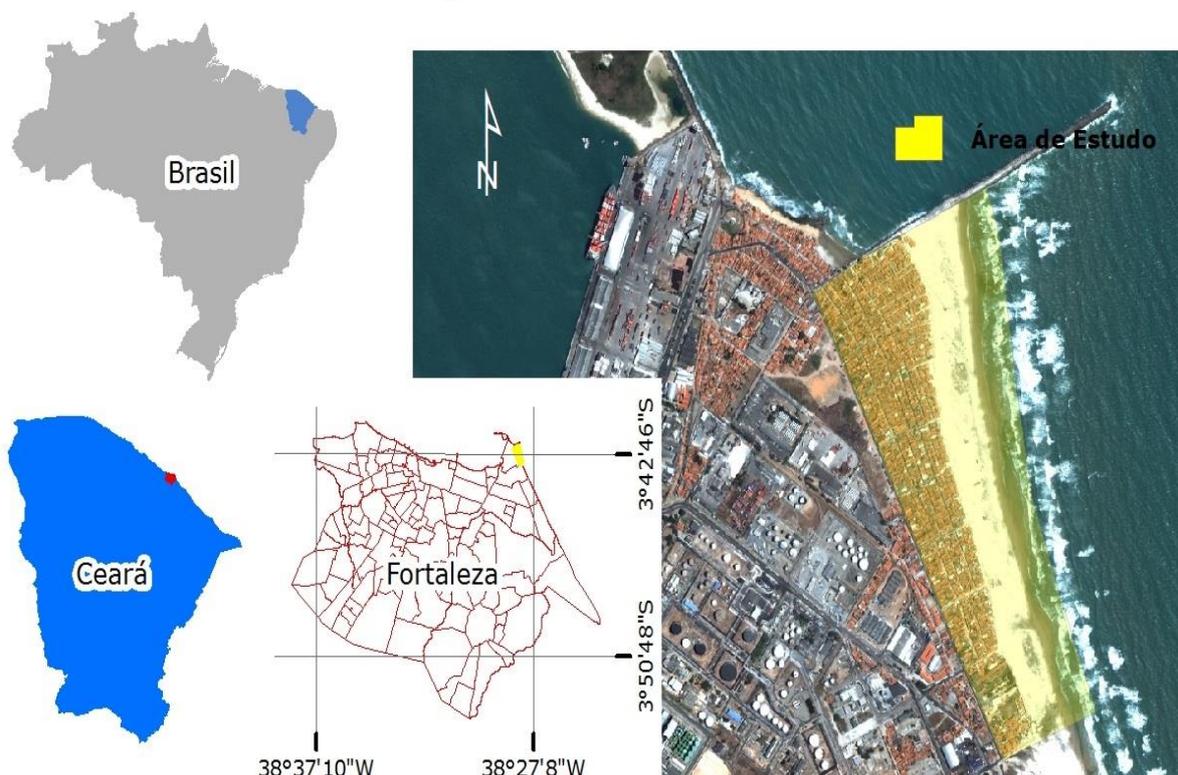


Figura 1 - Localização da Praia do Serviluz. Fonte: Imagem QB 2008, COGERH – (Compilação: Rebouças, 2010).

O somatório de vários fatores é responsável por essas mudanças que ocorreram e ocorrem no Serviluz, sejam elas antrópicas ou naturais. Silva (2001, p.180) chama a atenção para o fato de que “[...] a presença de núcleos habitacionais na zona costeira tem contribuído na intensificação das transformações paisagísticas”. Mas o maior contribuinte na construção dessa nova paisagem da orla de Fortaleza foi, sem dúvida, a instalação do Porto do Mucuripe, situado no promontório homônimo e que aqui abordamos no estudo.

b) Determinamos períodos, no tempo, para delimitar o público que seria ouvido, uma vez que nos seriam necessários moradores de idade superior a 50 anos e que morassem desde sempre no lugar;

Nesta fase contamos com um bolsista de extensão da universidade para entrevistar e gravar as conversas com 54 idosos moradores do Titãzinho, com idades compreendidas entre 54 e 92 anos, conforme mostra o quadro a seguir:

INFORMAÇÕES		
Número de pessoas	Tempo de moradia	Chegada ao local (data informada)
10	> 50 anos	Década de 1950
14	> 30 anos	Década de 1970
4	> 20 anos	Década de 1980
8	> 10 anos	Década de 1990
18	< 10 anos	Década de 2000

Do total de entrevistados, consideramos para este estudo apenas aqueles que vivem no lugar há mais de 50 anos, pois acreditamos serem os que mais poderiam detalhar as mudanças ocorridas. Levamos em conta, sem nenhuma avaliação médica, obviamente, o estado de lucidez dos entrevistados. Não foi considerada neste estudo a probabilidade de inserções criativas, e presumíveis invenções e ‘histórias de pescadores’ foram também analisadas. As histórias contadas foram tidas como relatos de experiência e não houve busca de comprovação histórica. Em Rebouças (2010) analisaram-se as histórias. Aqui visualizamos tão somente as simbolizações operadas.

c) Esquadrinhamos as possíveis fontes de imagens de domínio público ou de divulgação pública – jornais, revistas, fotos pessoais – a fim de compor o quadro imagético. Esses estudos serão apenas citados aqui, mas as imagens podem ser consultadas nos endereços eletrônicos disponibilizados em nossas referências.

Nesta fase levamos em consideração o encantamento cultural e historicamente causado pelas grandes cidades, produto eufórico de um momento eufórico, de um instante de crescimento, de formação de uma consciência de grandeza ainda sem a consciência de grupo ou de comunidade. Há neste instante da pesquisa uma atenção especial para o discurso do pertencimento e do poder do alicerçamento no local. A instalação do Porto foi um divisor de águas para a cidade de Fortaleza, por fazer surgir a Avenida Beira Mar⁴⁰. Como nos contou um morador,

⁴⁰ Conf. ARAÚJO, Rachel Garcia Bastos de. **O turismo e a transformação da paisagem da Beira Mar de Fortaleza**: uma descrição memória dos pescadores locais. Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Gestão de Negócios Turísticos, Universidade Estadual do Ceará, 2007.

Essa rua tinha o nome que nós chamava... era a Rua da Frente... quando foi formada a avenida Beira Mar, na década de 62-64, esse pessoal foram todos indenizados e hoje esse pessoal que moravam aqui, que ainda tão vivo, vivem na Serviluz, eles foram mudados para a Serviluz e foi a mudança mais grande que teve aqui na cidade de Fortaleza. (E1)

A possibilidade de fixação, do ganho do lugar de moradia como sinal de permanência, deu a esses moradores uma força comunitária especial que os fez construírem suas vidas ali. Consideramos também a força motriz do movimento de mudança que viria a produzir aquele tipo especial de população, de bairro e de paisagem e suas representações simbólicas nos discursos dos moradores.

Um dado importante que diz respeito à imagem concreta de que trata a Geografia, a partir da concepção moderna da Antropogeografia, é o vínculo que esta possui com a realidade político-social que circunda o universo de criação do lugar e dos lugares: a paisagem, nestes termos, perde seu caráter estático e fotográfico e passa a ser um retrato mobilizado e mobilizante dos acontecimentos sociais que fazem parte do conhecimento de mundo da população. É a partir de informações sobre acontecimentos que os sujeitos inseridos na localidade informarão sobre a paisagem, não somente física, mas, e, sobretudo, a paisagem do ponto de vista de como ele a vê. No local, o caminhar das areias deixa de ser um fenômeno da natureza e toma forma de inimigo que age pelo descaso do poder público.

d) Encontramos nas falas dos moradores, as quais mostraremos brevemente aqui ao longo das análises, o que consideramos que seria o objeto apropriado para nosso estudo da imagem como paisagem e não da paisagem como imagem. Verificamos estilo, estrutura, mensagem – conteúdo, intenção dos moradores ao relatarem a paisagem local. Por fim aplicamos uma breve especulação semiótica que complementa os estudos a que nos propusemos. Para tanto, fazemos uma aproximação com os conceitos de língua nos três planos distinguidos por Hjelmslev (2006): esquema, norma e uso.

e) A análise do sujeito coletivo:

Embora seja uma metodologia de análise e discurso, utilizamos a técnica de Análise do discurso do sujeito coletivo – ADSC apenas para a organização das falas recolhidas. A metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) é concebida por Lefèvre como uma estratégia metodológica que possibilita “resgatar o discurso como signo de conhecimento dos próprios discursos” (LEFÈVRE, 2005, p.19). O autor afirma que tal metodologia se insere na pesquisa qualitativa, pois o seu objeto de análise é produzido durante o processo de análise e composto de qualidades que

aparecem como resultado da pesquisa. Entretanto, contrariando a concepção tradicional de metodologia qualitativa, o autor afirma não fazer uma classificação categórica das palavras e expressões que representam o relato, uma vez que o discurso deixa de existir no momento em que “as categorias passam a existir no seu lugar” (LEFÈVRE, 2005, p.19). Assim, o método procura visualizar o discurso individual não como categorias - apesar de serem evocadas categorias de domínios existenciais -, mas como partes de um quebra-cabeça que formam a representação social inserida nele. Tomaremos aqui por representação social “o sistema de interpretação da realidade que organiza as relações do indivíduo com o mundo e orienta suas condutas e comportamentos no meio social” (XAVIER, 2002, p.24). Através das falas individuais com sentidos complementares ou semelhantes sobre o tema, devemos extrair os sentidos indicados por expressões linguísticas recorrentes nos textos. A partir de então, podemos identificar os discursos manifestados por esse grupo social, identificando então um sujeito coletivo manifestado por ideologias.

A metodologia de análise do DSC, segundo Lefèvre (2005), é feita a partir de três figuras metodológicas:

1º As expressões-chave:

São expressões linguísticas que indicam a essência de um relato, ou seja, “do conteúdo discursivo dos segmentos em que se divide o depoimento.” (LEFÈVRE, 2005, p.17). Esse resgate de expressões linguísticas possibilita ao pesquisador reconstruir as ideias centrais recorrentes nesses relatos analisados. Para tanto, utilizaremos um esquema de leitura analítica que proporemos no estudo e que se insere na análise do relato dos dependentes.

2ª Ideias Centrais

Trata-se de, após a seleção das expressões linguísticas, a descrição dos sentidos inseridos no conjunto de relatos analisados. Uma vez levantado um conjunto de Ideias Centrais, podemos chegar ao DSC.

3ª Ancoragem

Trata-se da manifestação linguística explícita de uma dada teoria, ideologia utilizada pelo enunciator para posicionar-se diante de uma dada situação específica. A ancoragem, segundo Xavier (2002), tem a ver com a identificação de posicionamentos de pertencas sociais em que “se interpretam os comportamentos, se classificam as coisas e as pessoas em uma escala de valores e nomeá-las” (XAVIER, 2002, p.14).

Como a análise parte do discurso individual para se chegar ao discurso coletivo, é necessário observar que este sujeito se constitui de um processo heterogêneo, ou seja, ele é construído a partir da

sua relação com o Outro, podendo convergir com esse Outro ou divergir dele. Assim, segundo Mariani (1998), não é compreendido aqui um sujeito totalmente onisciente do seu dizer, mas um sujeito que reflete a sua formação discursiva dialogando com o “dizer do Outro”.

Levando em consideração esse mosaico ideológico que constitui o sujeito, Pineau (2002) acrescenta que, no caso de relatos sobre história de vida, ocorre a narrativa a partir da construção de suas ações vividas em que o sujeito se diferencia desse vivido para questionar o passado, resgatando os sentidos dessas ações a partir de um ponto de vista presente. Dessa forma, o autor cria um sujeito atemporal, pois está sempre refletindo e reconstruindo o seu passado no presente.

Assim, o DSC é uma estratégia metodológica que procura, a partir da decomposição dos discursos, a seleção das ideias centrais que, por sua vez, levam a ancoragem de crenças e ideologias presentes em cada discurso individual a chegar, em conjunto, à reconstituição discursiva desse grupo social.

Resultados e discussão

Ao propormos uma análise das narrativas dos moradores da Praia do Titãzinho abordamos a narrativa como uma conjunção de situações sócio-pessoais refletidas em um discurso encapsulador de ideologias, um discurso coletivo, apontado por um sujeito singular que tem suas expressões justificadas através de figurativizações ideológicas que comporão categorias necessárias para a criação desse Discurso do Sujeito Coletivo. Eis o construto de Discurso do Sujeito Coletivo dos moradores do Titãzinho que elaboramos, a partir das narrativas coletadas e consideradas sob as categorias metodológicas elencadas na seção anterior deste estudo:

Nossa... é uma história muito da longa. Quando vim morar aqui estavam construindo o porto. Era uma bagunça de caminhões indo e vindo cheio de pedras pra construir aquele segundo paredão de pedras. Fomos morar lá na Praia Mansa, a gente morava ali sabia? Era, tinha muitas casinhas. Antes do porto acabar totalmente a sua construção. Então essa área aqui começou porque o Titã Velho (Praia Mansa) foi invadido pelas águas, e o governo com medo, a Capitania com medo de o pessoal anoitecerem vivo e num amanhecerem que o mar tava crescendo muito, tomando os paredão... pra gente atravessar nas marés grandes era um sufoco. A gente ia enxuto e voltava molhado porque o banho era certo. Maior perigo! Então, aí eles butaram o pessoal pra essa área, e foi se localizando, aumentando e duma família trazendo outra e assim sucessivamente... daí a Docas planeou o terreno, loteou para cada família 12 metros de comprimento por 6 de frente. Esses 6 metros de frente nós fazia as casas de 5 metros de casa e ficava meio metro de cada casa, pra num ficarem conjugadas... eles doaram vara, que não era de tijolo, barro, as madeiras e as telhas para cada morador. A minha casa... a gente abria o quintal lá... o portão de casa e via o mar. Depois o bairro foi

aumentando, aumentando e as casas aumentando também e hoje em dia o Serviluz tá do jeito que tá. Mas aqui o que mais nos incomoda são as areias. Nessa época do ano (de agosto a dezembro) é que ela nos tira o sono. A gente não consegue comer direito, a comida desce com areia e tudo. Pra comer nós temos que ir para debaixo da mesa (rindo), não é brincadeira, não. Você tem que ver isso, pode até tirar foto. Uma vez e outra eles tiram um pouco das areias com uns tratores aí. Mas eles só fazem isso quando tem casas que estão bem pertinho de serem engolidas pelas areias. É um inferno esses meses que não chove. A areia é muito fina, entra pelas telhas e invade as nossas casas.

Escolhemos em nosso estudo trazer nas discussões dos resultados algumas figurações teóricas da Geografia acerca dos conceitos de paisagem. Georges Bertrand é dos autores que mais tem tratado sobre o conceito de paisagem neste domínio e aqui o tomaremos como alicerce, uma vez que não nos interessa aprofundar ou discutir novos conceitos geográficos, apenas retomá-los e rediscuti-los contrastivamente aos conceitos expostos pelos moradores.

Em Bertrand (2004, p.141), encontramos que o estudo da paisagem implica sempre um problema de método, vez que o conceito despediu-se da Geografia Física moderna que, diferentemente da geografia tradicional, separa epistemologicamente o conceito de paisagem de uma perspectiva geomorfológica. Bertrand vem defender que “o estudo das paisagens não pode ser realizado senão no quadro de uma geografia física global” (BERTRAND, 2004, p.141). Daí o autor levantar a importância de se ver a paisagem como um diálogo entre suas definições físicas, biológicas e antrópicas. Isso corrobora o que nomeamos aqui de movimento semiótico. Nas conversas que tivemos com os moradores, seus diálogos narrativos nos ilustraram semioses que passam além de frias descrições topográficas e cartográficas. Não nos deteremos nesse estudo à discussão teórica sobre o conceito na Geografia, até porque mesmo os especialistas não chegam a um senso em comum (BERTRAND, 1968).

As descrições presentes nas narrativas dos moradores do Titãzinho, apesar de muitas vezes dispersas por lembranças confusas e embaralhadas com suas próprias histórias, têm a imagem como elemento forte. Nossos encontros foram impulsionados e conduzidos pela mostra de imagens antigas da cidade⁴¹, do lugar onde hoje se encontra o Porto do Mucuripe e da praia. Como os encontros iniciais foram em grupo, as lembranças se tornavam mais vívidas levadas pelos relatos de uns e de outros. Os relatos nos davam a impressão, por vezes, de que cada palavra era proprietária de um conjunto de imagens que produziam nas mentes dos participantes do grupo cores, brilhos, figuras que contribuía para que ocorresse um notável – perceptível visivelmente - enriquecimento “imagético”

⁴¹ Conf. http://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotos-g303293-Fortaleza_State_of_Ceara.html e <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1491825>.

de seus relatos. Quando reunidos para a construção do discurso coletivo, pudemos perceber uma aguçada coerência representacional das imagens. O avanço das areias não é somente um efeito natural da dinâmica costeira, mas a consequência dos barramentos construídos para proteção do Porto do Mucuripe, tal qual no-lo explica Vasconcelos (2005):

A praia aumentou a sua superfície em 493.000m² em 37 anos. A progradação da praia aumentou a superfície de deflação na zona intermaré aumentando o poder de transporte de sedimentos pelo vento em direção ao continente, para edificar dunas. Na caminhada em direção ao continente, o sedimento encontra como obstáculo as construções residenciais e comerciais situadas à beira mar que são invadidas pela areia. (VASCONCELOS, 2005, p.60-1)

Ao contrário da visão objetivista do cientista, os relatos aqui coletados deixam defluir todo o potencial que chamaríamos “artístico” de cada morador do local, como podemos observar nos relatos abaixo:

uma vez e outra eles tiram um pouco das areias com uns tratores aí. Mas eles só fazem isso quando tem casas que estão bem pertinho de serem engolidas pelas areias. É um inferno esses meses que não chove. A areia é muito fina, entra pelas telhas e invade as nossas casas (E10).

Mas aqui o que mais nos incomoda são as areias. Nessa época do ano (de agosto a dezembro) é que ela nos tira o sono. A gente não consegue comer direito, a comida desce com areia e tudo. Pra comer nós temos que ir para debaixo da mesa (rindo), não é brincadeira, não. Você tem que ver isso, pode até tirar foto (E8).

Há de se perceber uma verve poética regionalista na linguagem simples do povo; uma vivacidade de expressão que içá a representação. Cada palavra do relato dos moradores funciona como se representasse uma “imagem”, que quando combinadas formam uma unidade harmônica. Vemos que a imagem da areia funciona como um grande inimigo – aquele que ‘tira o sono’, que não deixa dormir, nem comer, mas que também inquieta, preocupa. Vemos expressões indicadoras de grande perigo, tais como ‘engolidas’, ‘inferno’, ‘invade as nossas casas’. Consideramos que a imagem contraditória de contar rindo acerca das vezes que teve de comer ‘debaixo da mesa’, enquanto diz que ‘não é brincadeira, não’ também colabora com a harmonia das expressões e o sentimento de abandono igualmente presente nos discursos. Se tradicionalmente se vê a expressão ‘debaixo da mesa’ como algo indicador do ambiente doméstico, aqui o morador, por sua experiência, inverte o sentido, traz a imagem para o panorama externo, o ‘comer embaixo da mesa’ como consequência do efeito externo da paisagem, do avanço das areias cuja causa ele, morador, nem de longe imagina qual seja. Não há em seus discursos, em nenhum momento, qualquer aproximação com o que nos mostra Vasconcelos (2005) citado anteriormente.

De fato, pelo que pudemos colher das informações, 30% dos moradores entrevistados desconhecem as causas dos problemas que enfrentam no dia-a-dia, o que chamam de “avanço” ou “invasão das areias”. Um dos entrevistados (E3) relatou a experiência de ter de sair de casa pelo telhado, quando, numa manhã, não conseguiu abrir sua porta. E rindo se disse ‘trancado por dentro’. Esse entrevistado, morador há 50 anos, conta que viu a “praia crescer” e afirma que a “doação das areias⁴²” foi uma boa iniciativa da Prefeitura para abrandar o problema da invasão das dunas nas casas. Mas percebemos que a imagem de ‘invasão’ corrobora com a imagem dinâmica de crescimento da praia. O morador passa da descrição do problema à descrição do processo, tendo sempre em mente a imagem progressiva das areias em seu território doméstico.

A imagem do pronome “eles” na fala de E10 remete ao poder público que, de acordo com a opinião dos moradores entrevistados, é negligente com a população local. A distância de sentido que percebemos entre as imagens dinâmicas ‘praia crescer’ e ‘invasão das areias’ é proferida não sem marcas de um sentimento de pertencimento acalorado. Conquanto de um ponto de vista a invasão seja da comunidade que, instalada em lugar inadequado, impede o trânsito natural dos sedimentos, o fato de ali estar deve implicar que a natureza tenha por missão modificar seu trajeto e não lhe acarretar problemas. Isso nos induz a compreender uma arritmia na interpretação imagética, característica provavelmente da ocupação antrópica desordenada tão comum nos grandes centros urbanos.

Podemos sugerir pela análise das falas que se forma um quadro amarelecido do passado, como se um véu de esquecimento pudesse ombrear a realidade. O que chamamos hoje Titã – bairro Serviluz - não existia. A construção do Porto da cidade de Fortaleza criou-o involuntariamente. Um guindaste deu-lhe o nome. As pessoas foram deslocadas, conforme nos conta o morador no trecho a seguir:

Nossa... é uma história muito da longa. Quando vim morar aqui estavam construindo o porto. Era uma bagunça de caminhões indo e vindo cheio de pedras pra construir aquele segundo paredão de pedras. Fumos morar lá na Praia Mansa, a gente morava ali sabia? Era, tinha muitas casinhas. Antes do porto acabar totalmente a sua construção. Então essa área aqui começou porque o Titã Velho (Praia Mansa) foi invadido pelas águas, e o governo com medo, a Capitania com medo de o pessoal anoitecerem vivo e num amanhecerem que o mar tava crescendo muito, tomando os paredão... pra gente atravessar nas marés grandes era um sufoco. A gente ia enxuto e voltava molhado porque o banho era certo. Maior perigo! Então, aí eles butaram o pessoal pra essa área, e foi se

⁴² O morador se referiu ao projeto da Prefeitura de Fortaleza de utilização do excedente de sedimentos para a construção de obras de reforma para a Copa do Mundo de 2014.

*localizando, aumentando e duma família trazendo outra e assim sucessivamente...
(E1)*

Vemos a riqueza de detalhes que configuram os relatos e as lembranças dos moradores. Assim como tendemos a nomear arbitrariamente objetos, também nomeamos lembranças. Ao anunciar que é ‘uma história muito longa’, o morador nos dirige para um olhar perdido que nos indica realmente uma busca longínqua de sua memória. Em resenha da obra de Guimarães (1997), Leite (2000) afirma que

O que se busca na memória é uma aproximação da essência, a tradução do mundo em imagens com privilégio dos não-acontecimentos, dos vazios, dos colapsos de sentido, dos lugares desertificados, do tédio de janelas simuladas, de sonhos infantis e de anjos cegos.

A despeito da vontade – ou da negligência – política de mudar as condições de vida daquelas pessoas durante a construção do Porto e cinquenta anos depois, o que podemos perceber nos relatos se aproxima desses desertos e desses colapsos de sentido. Ao mesmo tempo em que vemos a dinâmica na mudança – construção do porto, crescimento da praia, paisagens que simbolizam o progresso, contraditoriamente se revela, em oposição à grandeza, a cidade grande que oprime e esquece as pessoas. Desse modo, ‘comer debaixo da mesa’, ‘sair de casa pelo telhado’ são circunscrições dessa paisagem local diária, não eventual, que fere a essência e a dignidade humana dessa coletividade.

Não pudemos observar nos relatos nenhum registro que não fotografasse a luta diária dessas pessoas feitas de areia. A imagem de ‘as casas engolidas pelas areias’ e paralelamente a declaração de que ‘a comida desce com areia e tudo’ recorta uma paisagem em composição com o sentimento de intranquilidade comumente presente nos habitantes do Titãzinho. Ressalta-se aqui que a imagem pode ser construída conforme o medo ou a dificuldade que o morador enfrenta em seu dia-a-dia e que é obrigado a conviver. A areia que “engole” as casas é a mesma que é “engolida” junto com a comida. A ameaça de perder a moradia torna as areias grandiosas, capazes de destruir até mesmo o seu patrimônio, enquanto para outros a areia em pequenos grãos que voam contaminam o alimento como um tempero cotidiano indesejado. Em suas duas formas a paisagem que se apresenta é a mesma, de um elemento natural invasor do corpo ou do espaço urbanizado, transformado pelo homem.

A lógica sócio-política é impenetrável independentemente de época e da região de que se esteja tratando. O que percebemos nos discursos é um escoar de imagens, como um tremor opaco que jamais se deslumbra. Sem talvez se dar conta disso e ao mesmo tempo trazendo à tona suas queixas, os moradores apresentam suas descrições, revelam suas imagens, criam suas paisagens em trânsito,

muitas vezes eivadas de um chamado à reflexão, somadas de ironia ou de escárnio, referindo-se ao poder local. Há nas falas uma cumplicidade promíscua que revela a sensação de algo perdido. Esse algo desconhecido que lhes foi sequestrado no passado e que no presente – no instante em que os incitamos a relatar suas paisagens - ainda lhes provocava sensação de carência. Algo que lhes agradava, mas que se encontra no passado junto com a cidade, que hoje só existe na memória.

Considerações finais

Em seus escritos multibiográficos, Roland Barthes afirma existir entre passado e presente um saber emprestado, que podemos parafrasear como o contar, como a memória emprestada, e o vivenciar, como a memória da existência. Eis por que definimos como essencial que o conjunto de participantes deste estudo fossem moradores há mais de 50 anos no local. Há uma destacável distância entre ‘eu me lembro’ e ‘meu pai me contou’, por exemplo. Diante das memórias desenhadas nos discursos dos moradores percebemos não uma fuga da realidade, mas uma fuga para a realidade, como se as lembranças estivessem enterradas ali no cotidiano sem portas. Muitas das descrições mostram nos moradores o medo do que já acontece como rotina, o que torna a visão ao mesmo tempo mais real e mais simbólica.

Embora não nos caiba discutir questões políticas neste estudo, não podemos considerar como fatalidade os acontecimentos descritos pelos moradores da Praia do Titã. Tampouco devemos considerar com fidelidade a descrição daquela Fortaleza dos moradores com a cidade que um dia existiu e com a cidade que hoje continua se levantando. Compreendemos que o que se foi jamais retorna o mesmo. Aquela Fortaleza anterior ao Porto do Mucuripe jaz no passado e mostrá-la intacta é evento impossível de se realizar. Deste modo, compreendemos que para considerarmos a imagem narrativa como descrição da paisagem, em termos de Geografia, fizemos recurso à semiótica. Caracterizamos distintamente as imagens e em seguida, contrastiva e complementarmente, vimos os sentidos se imbricarem. As areias que engolem os homens que, por sua vez, engolem as areias é uma imagem bem presente no discurso e nos leva a perceber a paisagem como uma permeabilidade humana, um atravessamento de sentidos na díade homem-natureza.

Em um momento, o observador contempla a paisagem porque está presente; em outro momento a paisagem o contempla e o domina. A primeira imagem nasce da memória e vem ao discurso se pôr em confronto com a realidade. É uma imagem mental e logicamente em hipótese alguma é a primeira imagem. O sujeito que descreve sua paisagem cotidiana recria a imagem por

meio de sua vivência e segundo seus próprios princípios. A narrativa na conversa trabalha, deste modo, com proposições por vezes descuidadas e desencadeadas, mas plenas de significados e imagens. Nas lembranças eivadas de simbologia, acompanha-se uma direção análoga. O sujeito narrador recompõe suas próprias imagens com maior ou menor criatividade recorrendo ao seu repertório de representações e lembranças retirado de seu dicionário mental, com o auxílio do qual conseguimos recolher rastros e índices daquela paisagem que não existe mais.

Referências

BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia**. Trad. Izidoro Blikstein. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

BERTRAND, G. **Paisagem e geografia física global**. R. RA E GA, Curitiba, n. 8, p.141-152, 2004. Editora UFPR

CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. **Fundamentos da semiótica peircena** (PUC-SP) <http://www.filologia.org.br/ixfelin/trabalhos/doc/38.doc>. 2007.

COSGROVE, Denis. **Social formation and simbolic landscape**. Madison: The University of Wisconsin Press, 1998b [1984].

GOMES, Edevânia Torres Aguiar (1999). "Paisagem.Registros de conceitos a partir da geografia alemã". In: VASCONCELOS, P.e SILVA, S. M. (org.). **Novos Estudos de Geografia Urbana Brasileira**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, p.121-142.

GUIMARÃES, Cesar. **Imagens da memória (entre o legível e o visível)**. Belo Horizonte: Curso de Pós-Graduação de Estudos Literários/Editora da UFMG, 1997.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva. 2006.

LEFRÈVE, Fernando; LEFRÈVE, Ana Maria Cavalcanti. **O discurso do sujeito coletivo**. Caxias do Sul: Educs, 2005.

LEITE, Míriam Lifchitz Moreira. **Imagens da memória (entre o legível e o visível)**. Rev. Antropol., São Paulo, v. 43, n. 2, 2000 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012000000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 Mar. 2013.

MARIANI, Bethania. **Ideologia e inconsciente na constituição do sujeito**. Gragoatá, n. 5. 1998.

MORAES, C.R.. **Geografia Pequena História Crítica**. São Paulo: ITEC, p.12-16.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **Les histoires de vie**. Paris: Presses Universitaires de France, 2002.

REBOUÇAS, Roberto Bruno Moreira. **A influência portuária no modelado e reconfiguração da orla: o caso do Porto do Mucuripe e Praia do Serviluz (Fortaleza, Ceará, Brasil)**. Dissertação – Mestrado Acadêmico em Geografia. Or. Fábio Perdigão Vasconcelos. Universidade Estadual do Ceará: Fortaleza, 2010.

SALGUEIRO, Teresa Barata. **Paisagem e geografia**. Finisterra, XXXVI, 72, 2001, p.37-53.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Thomson, 2002.

_____. Peirce's Semioses and the Logic of Evolution. **Signs of humanity l'homme et ses signens**. Mouton de Gruyter, 1992.

SANTOS, Wellington de Almeida. **A paisagem ideal na poesia brasileira**. 2009: Volume 5. Disponível em: <<http://www.revistadiadorim.letras.ufrj.br>>. Acesso em 13 mar 2013.

SILVA, Edson Vicente da. Desenvolvimento sustentável e meio ambiente: alternativas para o litoral do Estado do Ceará. In: RIGOTTO, Raquel Maria (org.). **As tramas da (In)sustentabilidade: trabalho, meio ambiente e saúde no Ceará**. Fortaleza: Inesp, 2001.

VASCONCELOS, Fábio Perdigão. **Gestão Integrada da Zona Costeira: Ocupação antrópica desordenada, erosão, assoreamento e poluição ambiental do litoral**. Fortaleza: Premius, 2005.

XAVIER, Roseane. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? **Psicologia & Sociedade**, v.14, jul/ dez. 2002.

“JUVENTUDE E BELEZA AO ALCANCE DE TODAS”: ANÁLISE DOS DISCURSOS MIDIÁTICOS SOBRE O CORPO FEMININO

Carolina Chagas KONDRATIUK⁴³

Marcos Garcia NEIRA⁴⁴

Resumo: O estudo desvelou as concepções de corpo contidas nos discursos midiáticos endereçados ao público feminino por meio da identificação das relações sociais envolvidas em sua construção. Foram analisados *slogans* e *chavões* veiculados pela mídia brasileira contemporânea mediante o confronto com a teorização cultural. A concepção do discurso como parte constitutiva e criativa da realidade justifica e dota de sentido uma análise do que é veiculado acerca do corpo desejável na atualidade. Foi possível desnaturalizar as representações de juventude e beleza apresentadas como vinculadas, neutras e atemporais, evidenciá-las como fenômenos discursivos e denunciar os movimentos de homogeneização e diferenciação que elas suscitam.

Palavras-chave: Corpo. Cultura. Mídia. Discurso.

Abstract: *This study unveiled the concepts of the female body contained in the media discourses addressed to women, by identifying the social relations involved in its construction. The slogans and clichés broadcasted by the Brazilian media today were analyzed through the confrontation with cultural theorization. The conception of discourse as a constitutive and creative part of reality justifies an analysis of what is broadcasted about a desirable body at the present. It was possible to denaturalize the representations of youth and beauty presented as linked, neutral and timeless, highlighting them as a discursive phenomena and report the generated movements of homogenization and differentiation.*

Keywords: *Body. Culture. Media. Discourse.*

⁴³ Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP (FEUSP), São Paulo (SP), Brasil, carolinakondratiuk@hotmail.com

⁴⁴ Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP (FEUSP), São Paulo (SP), Brasil, mgneira@usp.br

Introdução

“Se ouvir alguém comentar que você não aparenta a idade que tem, saiba que você tem um motivo a mais para comemorar - isso pode significar que você terá uma vida mais longa”⁴⁵. Eis o início da matéria intitulada “Aparência jovem pode significar uma vida mais longa”, publicada em uma revista semanal de grande circulação. O texto versa sobre pesquisas científicas que relacionam aparência jovem e genes mais longos, que significariam mais anos de vida. O conteúdo vincula a aparência jovem a conceitos que transcendem a estética, como a saúde, a longevidade e o bem-estar. A busca pela beleza na sociedade contemporânea mostra-se amparada na relação intrínseca entre mídia e ciência. Conclamada a explicar e subsidiar, a ciência oferece diversas tecnologias da beleza, como as técnicas de cirurgia plástica, visando à conquista ou manutenção da jovialidade corporal. Tais avanços são sempre noticiados com destaque. Trata-se da “beleza em comprimidos e em potinhos”⁴⁶, oferecida por suplementos e cremes que prometem lutar contra o envelhecimento, das “dietas saudáveis” e dos “benefícios da malhação” exaustivamente ressaltados pelos meios de comunicação de massas. Paradoxalmente, tanto menos visíveis os aspectos artificiais de tais intervenções, maior o seu sucesso e eficiência, já que a beleza almejada aparece diretamente vinculada à naturalidade da juventude. Afinal, de qual naturalidade e da juventude de quem se está falando? Como os padrões são estabelecidos?

O presente estudo procura desvelar as concepções de corpo, beleza e saúde contidas nos discursos midiáticos endereçados⁴⁷ ao público feminino, identificar as relações sociais envolvidas em sua construção e alertar para as reações de homogeneização e diferenciação que provocam. Para tanto, a partir da teorização cultural⁴⁸, foram analisados e discutidos alguns dos *slogans* veiculados.

⁴⁵ Edição digital da Revista *Veja*, Seção Medicina, Saúde. 14 de dezembro de 2009.

⁴⁶ Referência a títulos da coluna “Espelho meu”, de autoria de Lucia Mandel, publicada semanalmente na Revista *Veja*, em que são apresentadas novidades em tratamentos estéticos.

⁴⁷ Embora reconheçamos que os homens estão sujeitos ao mesmo fenômeno, a análise do material publicado durante o ano 2009 verificou que a mulher vem sendo transformada no público-alvo preferencial dos produtos midiáticos que abordam as questões corporais.

⁴⁸ Embora a teorização cultural abarque os debates provenientes de diversos campos do conhecimento, no presente estudo recorreremos prioritariamente ao pós-estruturalismo e aos Estudos Culturais.

A centralidade da cultura na atualidade

A revolução cultural do século XX, com a expansão dos meios de produção e circulação de informação, provocou importantes mudanças nas culturas do cotidiano. Ampliou-se significativamente a influência da mídia nos aspectos mais rotineiros, estenderam-se as ações de consumo para diversos setores da população, além da socialização distanciada de modos de vida. A fronteira entre a vida pública e a privada foi borrada, havendo uma invasão da tematização, exibição e elucidação de práticas até então restritas à esfera da intimidade. Tal revolução, que atribui à cultura um papel de centralidade, “é um elemento chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais” (HALL, 1997, p.22). Dessa forma, as informações veiculadas pela mídia causam impacto relevante sobre os modos de vida locais, colocando-os em constante relação com o global.

Existe um importante aprofundamento do papel da cultura na formação da identidade e subjetividade. O que os indivíduos assumem como identidades são, na óptica dos Estudos Culturais, produtos de práticas discursivas. Segundo Hall (1997, p.37), as identidades “são resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles)”. Goellner (2003, p.29) segue esse raciocínio. “Um corpo não é apenas um corpo... é também o que dele se diz”. É a linguagem que institui o que pode ser considerado um corpo belo, jovem e saudável. “Representações estas que não são universais nem mesmo fixas. São sempre temporárias, efêmeras, inconstantes e variam conforme o lugar/tempo onde este corpo circula, vive, se expressa, se produz e é produzido” (p.29).

A presença da cultura em todas as esferas da sociedade e sua decorrente penetração na vida privada faz com que as lutas por poder sejam cada vez mais simbólicas e discursivas. A regulação da cultura ganha importância na medida em que influi nas práticas sociais cotidianas. É interessante notar que as prescrições sobre o corpo feminino insistentemente divulgadas pelos meios de comunicação, os espelhos espalhados pelos *shopping centers*, a numeração restrita das vestimentas em exposição e a modelagem das peças em alta na moda garantem um controle exterior para que aquele que estiver fora dos padrões seja constantemente lembrado disso. A ação da cultura na formação das identidades, como se pode notar, é acompanhada por instrumentos de controle externos e, uma vez que os indivíduos são convencidos, tornam-se também internos.

É importante esclarecer que não se trata de uma teoria conspiratória e reducionista, segundo a qual um grupo regula a cultura para, por meio dela, regular a sociedade. Foucault (1993) desvincula, a partir do século XVIII, o conceito de poder da ideia de dominação ou imposição violenta de regras pelas quais instituições e aparelhos sujeitariam um dado grupo a outro. No lugar dessa relação dual, o autor introduz uma concepção de poder enquanto trama complexa de relações móveis, em constante transformação, já que inseridas em um jogo de lutas. O poder é entendido, portanto, de forma relacional e dinâmica, e não estática e dual. Nesse prisma, a produção de saberes está diretamente ligada a relações de poder. Não existe um discurso dominante e outro excluído, mas sim, um emaranhado constituído por inúmeras relações.

Para Foucault (1986), os discursos não podem ser vistos meramente como descrição das coisas, mas “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (p.56). O discurso não apenas nomeia as coisas, ele cria coisas. É o caráter produtivo do discurso que possibilita sua estreita relação com o poder. São as relações de poder que definem o que deve ser dito e como deve ser dito. É a estreita relação entre o discurso e o poder que coloca em movimento efeitos de poder. Mais do que descrever fatos sobre a realidade, tal relação constrói a realidade. O discurso, permeado pelo poder, torna as coisas verdadeiras.

Foucault (1999) dispensou atenção especial à maneira como, na sociedade capitalista, o poder se investiu no corpo para torná-lo dócil, controlado e conhecido. Isso somente é possível porque, na visão do autor, o corpo é construção social, cultural e histórica. É produzido no interior de experiências, por meio de determinadas relações, num dado contexto e de uma forma específica.

Interpretando a contemporaneidade, Hall (1997) afirma que os mecanismos que regulam a cultura nas sociedades modernas tardias obedecem a dois movimentos contraditórios: a desregulação e a retomada da regulação pelo Estado. O primeiro consiste no movimento desencadeado após a Segunda Guerra Mundial, de substituição da regulação pública pela privada, ditada pelas leis do mercado. É sabido que o mercado não equivale à liberdade, e que seus movimentos também demandam órgãos reguladores. A cultura passou da regulamentação pelo Estado para o controle pela mão do mercado. Todavia, é possível observar uma tendência à retomada de regulação da cultura pelo Estado no tocante a temas como sexualidade, família e violência. Tal tentativa não ocorre sem conflitos entre liberdade de escolha e expressão, de um lado, e disciplina e moralidade, de outro. Não se trata de uma regulação por coerção, mas sim por arranjos de poder discursivos ou simbólicos.

Identidade, diferença e o poder dos discursos

Foucault (1999) nos lembra de que o poder não é algo fixo, não parte de um centro, nem tampouco é algo externo que possa ser tomado. O poder se encontra em toda parte, nas relações e nos modos que regulam o comportamento das pessoas. O poder age de modo que aquele que a ele se submete o compreenda como necessário, como natural. É o poder que define o que são as coisas; o poder se exerce, ele só existe em ação.

Na argumentação foucaultiana, não é possível analisar e criticar o poder sem estar envolvido com ele. O poder é interdependente do conhecimento (o saber), pois o saber está imbricado no modo como se estrutura e regula o comportamento daqueles que se encontram submetidos ao poder. O saber é o condutor do poder. Onde há saber, há vontade de poder. É o saber que naturaliza o poder de modo que haja consentimento de todos os envolvidos na sua trama. Saber e poder não são a mesma coisa, são dois lados do mesmo processo. No interior das relações de poder, em toda a trama social, todos estão envolvidos, todos são ativos, ninguém está isento das relações saber-poder. Então, a questão principal passa a ser o como se exerce o poder.

O saber-poder está presente em discursos, leis, estruturas arquitetônicas, instituições, meios de comunicação, entre outros dispositivos, que determinam o modo como são definidos os significados. Não existe poder sem saber. É exatamente isso que dá relevância ao conceito de discurso formulado por Foucault (1992). Para o filósofo francês, o discurso fabrica os objetos sobre os quais se fala, criando efeitos de verdade sobre o que se fala e efeitos nos sujeitos que falam e sobre os quais se fala. Os discursos influenciam o modo de compreender a realidade, pois é por meio deles que os significados são produzidos, circulam e são validados. Os discursos, ao criar regimes e efeitos de verdade, autorizam quem pode falar e o que se pode falar, normalizam os modos de ser, o que é certo e o que é errado, o que pode e o que não pode ser feito na sociedade.

O poder está descentrado e esparramado em qualquer relação que compõe e constitui a teia social. Onde há relação, existe disputa pela validação dos significados. Trata-se de saber-poder. O poder marca as relações de identidade, quer sejam de etnia, gênero, classe, sexualidade, idade, profissão, locais de moradia ou estética corporal. O poder está imbricado em toda e qualquer relação. O que se discute são as formas de democratizá-lo. Afinal, os sujeitos pensam e agem em conformidade com a complexidade do contexto sócio-histórico, dos sistemas simbólicos nos quais estão inseridos e em meio à luta contínua pela significação da qual participam, uma luta por saber-poder.

O sujeito, nesta perspectiva, é fruto da linguagem, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária. Só existe como resultado de um processo de produção histórica, cultural e social (SILVA, 2007). É o saber-poder que está na origem do processo pelo qual alguém se torna um determinado tipo de sujeito. O indivíduo não é dotado de uma identidade prévia, original. Ele constrói sua identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais que o definem como tal. Não há como, portanto, negligenciar o papel dos discursos em circulação na constituição do sujeito.

Derrida (2002) amplia o papel da linguagem ao apontar seu papel fundamental na formação da identidade. Devido à sua proximidade e interioridade, a linguagem é a expressão imediata do “eu”, da subjetividade e, conseqüentemente, da consciência. Não como espelho ou mimese da realidade, mas sim, do modo com que se estabelece o contato do mundo com o indivíduo e deste com aquele. É o caráter produtivo da linguagem e do poder que definem tanto o que as coisas são como quem são os sujeitos.

Sinteticamente, a identidade pode ser vista como o conjunto de características que afirmam quem “nós” somos e quem são os “outros”. A identidade define quem é o sujeito e ao mesmo tempo quem o sujeito não é. A identidade – aquilo que “nós” somos – é uma construção discursiva tanto quanto a diferença – aquilo que “nós” não somos.

A identidade é construída pelo grupo. A fim de marcar quem pertence ou não, recorre-se a diversos dispositivos linguísticos. Aquele que não apresenta as mesmas características é visto como diferente. Identidade e diferença são produções discursivas permeadas por relações de saber-poder que definem quem é a norma, o idêntico, e marcam fronteiras entre quem deve ficar dentro (nós) e quem não deve (eles). Identidade e diferença só podem ser compreendidas no interior do sistema de significação, no qual adquirem sentidos. Essa construção é uma questão de poder, é uma questão política.

A identidade e a diferença, enquanto produtos da cultura e dos sistemas simbólicos que as compõem, não são fixas. Mostram-se indeterminadas e instáveis, tal qual a linguagem que as produziu. O significado não está no objeto e nem tampouco coincide com ele. O significado está no significante apenas como traço. Sua suposta presença é uma ilusão que faz com que o signo funcione em um sistema de comunicação, independentemente da presença de quem o validou. Nos discursos, qualquer elemento que funcione como signo remete a um outro elemento que não se encontra presente, isto é, cada signo traz o rastro de outros signos (DERRIDA, 2001).

O significado não é fixo. É extremamente móvel, instável, conforme o lugar de quem o emite e de quem o interpreta, ou seja, o contexto sociocultural que o produziu. O processo de significação

nunca é uma operação de correspondência, é um processo de diferenciação (SILVA, 2003). O signo se caracteriza pelo constante adiamento da presença de um significado e pela diferença que ele estabelece com relação a outros signos.

Se o sujeito é governado pela internalização dos signos sociais, encontra-se em meio a um emaranhado cultural e mergulhado na linguagem, é certo dizer que se torna dependente de uma estrutura incerta, o que o impede de determinar o significado das coisas. Essa indeterminação do processo de significação apresenta consequências para a identidade e para a diferença, pois ambas são marcadas pela instabilidade. Ambas não podem ser fixadas, determinadas. Ambas estão sempre em processo.

O significado está sempre em ação, em um processo permanente de significação. Daí se depreende que o processo de significação nada mais é que um processo de diferenciação. Em função disso, o diferente é tudo o que não é semelhante a um determinado significante, abstraído de um significado imposto culturalmente. Pelo mesmo motivo, a identidade é tudo o que tem semelhança com o significante escolhido. Consequentemente, não existem significados verdadeiros ou falsos, dado que decorrem dos significantes validados como correspondentes ao significado, o que mais uma vez denuncia uma relação de saber-poder. É o caso de atributos conferidos aos corpos dos sujeitos, não são essências, não se tratam de signos cujos significados estão arbitrariamente presos a um significante. São categorias discursivas nas quais operam formas de exclusão: o magro, o bonito, o desejado. O valor substantivo dessas identidades não pode ser essencializado, mas, sim, sobredeterminado em termos relacionais, pois não existe nada fora do jogo da diferença. O que existe são efeitos de diferença. (SILVA, 2003)

Mediante as contribuições de Foucault, Derrida e Silva, pode-se dizer que os conteúdos veiculados pelo discurso midiático encontram-se diretamente ligados ao poder. Ao colocar em circulação determinados significados sobre o corpo feminino, a mídia valida certas estéticas, constitui identidades específicas e desqualifica as demais. Os autores não nos deixam esquecer a inexistência de significados essenciais ou imprescindíveis, todos emergem dos embates promovidos pelos setores que objetivam legitimar ou desqualificar uma determinada condição. Ora, se todo e qualquer discurso é contextual e transitório, é possível e desejável contestar a predominância de certas representações de corpo feminino no discurso das mídias e a ausência ou esquecimento de outras.

O corpo, enquanto objeto de discursos midiáticos, torna-se produto dessa trama linguística que supostamente o descreve. Ao tratar do corpo feminino, a mídia produz noções particulares a seu

respeito, engendrando formas pelas quais as pessoas passam a compreender, tratar, agir e se relacionar com a corporeidade.

Os discursos sobre o corpo jovem e belo

Quando se analisa o discurso, não se busca a verdade última. É preciso ficar no nível de existência das palavras e no discurso em sua complexidade (FOUCAULT, 1986). Se quisermos compreender quais corpos possuímos, teremos que analisar as peculiaridades históricas de surgimento dos discursos sobre o corpo aos quais nos submetemos, bem como as tensões, contradições e diferenças neles envolvidos, trazendo à tona a heterogeneidade subjacente. De acordo com Fischer (2001), analisar o discurso é dar conta das relações e das práticas concretas envolvidas. No presente estudo, isso significa abordar os textos midiáticos como produções históricas e políticas, tomando as palavras como construções e lembrando que a linguagem é constitutiva das práticas. Dessa forma, será possível entender um pouco mais acerca das redes de poder e saber que produziram os significados socializados.

O estilo de vida da mulher de cinquenta anos tipicamente moderna tinha como elemento central a conformação com o papel de esposa, dona de casa e mãe, sempre acolhedora e receptiva, retrato da passividade (BASSANEZI, 2000). A tradição, ao mesmo tempo em que dava segurança, impunha um preço: a renúncia a qualquer projeto individual em prol da preservação da imagem da família. Acompanhando a lógica neoliberal, a mulher pós-moderna paga o preço de ter rompido a tradição. Livre do seu antigo papel, submete-se às demandas do mercado, cada vez mais insegura e solitária. A consequência é o ingresso no território da competitividade. Na pós-modernidade, a mulher de cinquenta anos frequenta as arenas de competição pela propriedade privada do ser amado ou pelo prazer individual. Trata-se de um novo contexto, em que a imagem adquire um grau superlativo de importância. Aqui, a busca pelo corpo sempre jovem e belo apenas reverbera o que ocorre na esfera mais ampla. Um quilo a menos ou uma ruga a menos poderão representar minutos a mais de prazer e satisfação simbólicos. Tal é o teor dos discursos proferidos sobre o corpo feminino e tais os valores que lhe são agregados. Se os discursos conferem atributos positivos à magreza e à pele lisa, justificam-se quaisquer sacrifícios para alcançá-los.

As novas demandas em relação ao corpo suscitadas pela urbanização que caracterizou a modernidade foram ampliadas na pós-modernidade. A silhueta exigida corresponde aos discursos do corpo ágil, produtivo e sempre jovem (SANT'ANNA, 2001). Tudo isso decorre, como diria Soares

(2004), de uma nova função assumida, a de cartão de visitas. A mídia – através de meios de comunicação bastante populares como revistas sobre saúde e corpo, documentários e programas de entretenimento que abordam as temáticas da beleza, sexualidade e saúde – veicula imagens sobre o corpo feminino em boa forma, apoiadas no discurso científico. São veiculados muitos significados por meio de enunciados como “Eu consegui! Perdi 35 kg e ganhei prazer em me cuidar”⁴⁹, ou “Com procedimentos estéticos modernos, a missão (do programa) ‘10 Anos Mais Jovem’ é rejuvenescer uma pessoa que, [...], por um motivo ou outro, deixou de se cuidar”⁵⁰.

Técnicas corporais não são, é evidente, exclusividade da pós-modernidade. São inúmeras as práticas corporais realizadas em diferentes sociedades, localizadas em diversos espaços geográficos e momentos históricos, que pretendiam moldar o corpo segundo seus padrões ideais. O fato novo na pós-modernidade é a tentativa de conciliar, mediante a profusão discursiva, as tecnologias do corpo e a naturalidade. A questão fundamental é naturalizar uma identidade jovem e bela com o apoio de recursos tecnológicos. O cirurgião plástico entrevistado pela Revista *Veja* em edição especial dedicada à longevidade⁵¹, dita as regras dos novos tempos: “a tendência atual da plástica é a naturalidade. Ninguém mais quer ficar com o rosto totalmente repuxado. O ideal é parecer mais jovem, mas não negar totalmente a idade” (p.110).

⁴⁹ Revista “Boa Forma”, abril de 2009. Disponível em <http://boaforma.abril.com.br/eu_consegui/historias-de-sucesso/perdi-35-kg-ganhei-prazer-me-cuidar-506599.shtml> Acesso em 12 jan. 2013.

⁵⁰ “10 Anos Mais Jovem”. Disponível em <<http://www.sbt.com.br/dezanosmaisjovem/>>. Acesso em 12 jan. 2013.

⁵¹ Revista *Veja*, Edição especial “Longevidade, como viver mais e melhor”, Edição 2121 de 15 de julho de 2009.

LONGEVIDADE • ENTREVISTA

A hora certa da plástica

O cirurgião plástico Robert Rey, nascido em São Paulo há 47 anos, é dono de uma clínica em Los Angeles e faz sucesso na TV americana com um programa do tipo reality show sobre medicina estética, o *Dr. 90210*. Nesta entrevista à subeditora Gabriela Carelli, ele diz por que os procedimentos feitos na juventude adiam a necessidade de cirurgia plástica na maturidade.

A cirurgia plástica ainda é o melhor recurso para quem quer ter uma aparência jovem depois dos 50 anos?
Ao contrário do que acontecia há vinte anos, hoje a plástica não é a única solução para conseguir uma aparência mais jovem. É uma opção. Há inúmeros tratamentos dermatológicos que promovem melhora significativa da aparência e previnem o envelhecimento, postergando a necessidade de uma intervenção cirúrgica. Um exemplo é o laser usado para enrijecer a pele do pescoço, que se torna flácida com a idade. Se utilizado numa pessoa mais velha, já com alto grau de flacidez, o resultado não será tão bom quanto o da cirurgia. Mas, se o procedimento começa a ser feito aos 20, 30 anos, é bem possível que essa mesma pessoa nunca precise se submeter a tratamento cirúrgico. O mesmo acontece com quem usa Botox e faz preenchimento com ácido hialurônico desde cedo. Algumas dessas substâncias paralisam os músculos e evitam a formação de rugas profundas. No entanto, se o objetivo é prolongar as feições da juventude, a primeira coisa a fazer é adotar um estilo de vida saudável, evitar o cigarro, o café, exercitar-se e alimentar-se bem.

Fazer plástica demais pode ter um efeito contrário, ou seja, deixar a pessoa com uma aparência envelhecida, em vez de mais jovem? Sem dúvida.



Na sua opinião, as pessoas estão fazendo plásticas demais sem necessidade? Sim. Há uma espécie de loucura coletiva em torno da plástica. As mulheres querem fazer tudo e pagam o que for preciso, mesmo sem precisar de um renouveau sequer. O que começou a salvar o mundo desse frenesi em torno da aparência foi a crise global. As pessoas foram obrigadas a pensar sobre o destino do seu dinheiro e também a refletir sobre o que estavam fazendo com o seu corpo. Bom para o bolso e para a saúde.

Quais avanços nas técnicas de cirurgia permitiram rejuvenescer rostos envelhecidos sem torná-los artificiais? Inúmeros. Não é possível sequer comparar a plástica de hoje com a de quinze anos atrás. É como se fossem duas práticas médicas distintas. É só lembrar as lipos aspirações que deixavam ondulações e, muitas vezes, deformavam o paciente em vez de torná-lo mais bonito. Quem fazia a cirurgia clássica de rosto, puxando para cima tudo o que havia caído com a idade, ficava com uma cicatriz enorme no couro cabeludo. A aparência era estranhíssima e denunciava quem tinha feito o procedimento. Hoje, é possível esticar o rosto de forma suave, deixando algumas ruguinhas para ficar com aspecto natural, sem cicatriz.

Qual o padrão de beleza que faz mais sucesso hoje? Ninguém quer mais ser Pamela Anderson e colocar próteses de 500 milímetros de silicone em cada seio. Da mesma forma, ninguém quer envelhecer e parecer um boneco de cera. Quem procura plástica hoje quer ser bonito e normal. As mulheres preferem ficar parecidas com a Gisele Bündchen ou com a Jennifer Aniston.

A tendência atual da plástica é a naturalidade. Ninguém mais quer ficar com o rosto totalmente repuxado. O ideal é parecer mais jovem, mas não negar totalmente a idade. A atriz Sonia Braga é um exemplo de quem usou a plástica a seu favor. Ela está perfeita, linda, bem natural. Quem exagera na plástica corre o risco de parecer uma pessoa muito velha querendo ficar muito jovem.

É possível saber quando a plástica é necessária e quando há um exagero?
Um médico tem de saber identificar se a cirurgia é necessária ou não, inclusive rejeitar o paciente. Eu fiz isso inúmeras vezes, para o bem do paciente. A busca pela juventude está fazendo muita gente enlouquecer. Um de cada seis pacientes que procuram um cirurgião plástico nos Estados Unidos sofre de dismorfia, ou seja, tem uma percepção alterada de sua aparência real. Quem tem dismorfia precisa de ajuda de um psiquiatra, não de um cirurgião.

110 | 15 DE JULHO 2009 | VEJA

Figura 1. Revista Veja, Edição especial “Longevidade, como viver mais e melhor”, Edição 2121 de 15 de julho de 2009. (p.110)

Não por acaso, verifica-se a frequência de programas televisivos⁵² dedicados ao tema, e que pingam a conta-gotas receituários milagrosos para a conquista e manutenção do corpo jovem. Para além da nova roupagem conferida a procedimentos tradicionais, a inserção pós-moderna no corpo feminino arrola uma série infinita de recursos laboratoriais e tecnológicos.

É a tecnociência produzindo novos corpos, como diria Goellner (2003). É o corpo ainda sujeito a hierarquizações. Na visão da autora, as intervenções que nele operam, ao mesmo tempo em que oferecem liberdades, invocam estratégias de autocontrole e interdição. “A promessa de uma vida mais longa e saudável é acompanhada, por exemplo, de inúmeros discursos e representações que autorregulam o indivíduo tornando-o, muitas vezes, vigia de si próprio” (p.38).

⁵² Dr. Hollywood (Rede TV), Nip e Tuck (Canal Fox).

LONGEVIDADE... MEDICINA

A ciência da vida longa

A EXPECTATIVA DE VIDA AUMENTOU EM TODO O MUNDO; O DESAFIO É FAZER COM QUE ESSES ANOS A MAIS SEJAM VIVIDOS COM SAÚDE E ALEGRIA

A fantasia de permanecer jovem para sempre acompanha o homem, provavelmente desde o início da civilização. Embora seja impossível deter a marcha do calendário, nos últimos 100 anos, a medicina deu passos largos no sentido de retardar processos ligados ao envelhecimento. Primeiro vieram as melhorias nas condições sanitárias, a descoberta das vacinas, a invenção dos antibióticos e dos recursos para combater doenças como o diabetes, os males cardíacos e alguns tipos de câncer. Todos esses avanços resultaram na adição de anos na expectativa de vida da população. Agora, está em curso um novo e revolucionário capítulo da ciência da longevidade. O que se procura é proporcionar qualidade de vida e uma existência feliz às populações que estão vivendo mais. Nos últimos três décadas, a expectativa de vida aumentou em onze anos no

cinas, a invenção dos antibióticos e dos recursos para combater doenças como o diabetes, os males cardíacos e alguns tipos de câncer. Todos esses avanços resultaram na adição de anos na expectativa de vida da população. Agora, está em curso um novo e revolucionário capítulo da ciência da longevidade. O que se procura é proporcionar qualidade de vida e uma existência feliz às populações que estão vivendo mais. Nos últimos três décadas, a expectativa de vida aumentou em onze anos no

QUINZE ANOS DE CONQUISTAS
Avanços que ajudaram a aumentar a expectativa de vida

- **HUMOR**
 - O stress, a depressão e a ansiedade diminuem a resistência imunológica, o que deixa o organismo mais vulnerável. Descobriu-se que encarar a vida positivamente reduz os riscos de depressão e ansiedade.
 - Os medicamentos para tratar esses distúrbios estão mais eficientes e com menos efeitos colaterais.
- **ARTÉRIAS**
 - Novos exames, como a angiotomografia, o ultrassom de carótidas e a ressonância magnética, permitem observar o interior e a parede das artérias com grande precisão. Medicamentos como os anti-hipertensivos e as estatinas, que reduzem o colesterol ruim, o LDL, ficaram mais potentes e seguros.
 - Os exames e os medicamentos de última geração auxiliam os médicos a criar estratégias personalizadas para prolongar a boa saúde cardíaca.
- **MAMA E ÚTERO**
 - Mamografias digitais, com qualidade de imagem superior, permitem a detecção de tumores de 1 milímetro. A vacina contra o HPV, lançada em 2006, evita até 99% dos casos de câncer de colo de útero.
 - Tumores na mama, se detectados em fase inicial, têm 90% de chance de cura. O papilomavírus humano, o HPV, é responsável por 99,8% dos casos de câncer de colo de útero.
- **OSSOS E ARTICULAÇÕES**
 - Exames mais modernos detectam precocemente inflamações articulares. Novos remédios ajudam a tratá-las. Nos últimos cinco anos, surgiram medicamentos contra a osteoporose que requerem doses menores, combatem a perda óssea e ajudam a construir novo tecido ósseo.
 - A artrose numatômica é incapacitante e diminui a expectativa de vida em dez anos. O diagnóstico precoce e os novos medicamentos podem curar a doença. A osteoporose também pode ser medicada preventivamente.
- **PRÓSTATA**
 - Foram criados exames de sangue para medir o PSA (prostate specific antigen), um tipo de proteína produzida em maior quantidade em próstatas cancerosas.
 - Apesar de não substituírem o exame de toque retal, os exames de sangue que medem o PSA são aliados na detecção precoce do câncer, o que ajuda os médicos a elaborar tratamentos individualizados.

Foto: Elaine Oehler e Raul Santos, cardiologistas; Wilson Chahade, neurologista; Nelson Maia, ginecologista; Paulo Hoff, oncologista; e Gerardo Baffone, pneumologista

veja | 15 DE JULHO DE 2009

Figura 2. Revista Veja, Edição especial “Longevidade, como viver mais e melhor”, Edição 2121 de 15 de julho de 2009. (p.68-69)

Considerando que os discursos não designam realidades objetivas, pois comportam outra dimensão carregada de relações, as representações de natural, jovem, ideal e belo requerem uma atenção maior. Não existe uma única aparência jovem, mas inúmeras, próprias de variadas conformações culturais. O mesmo em relação à aparência bela e ao corpo saudável. A gordura, que no início do século XX ainda era sinônimo de formosura (SANT’ANNA, 2001), não o é em tempos atuais. Os cabelos crespos, a celulite, a estatura baixa, o nariz largo, o ventre feminino protuberante e a flacidez mereceram valorização distinta conforme o tempo e espaço. O mesmo pode ser dito com relação à morte ou ao envelhecimento.

Com sua incorporação à técnica da economia moderna, a morte vem enfrentando desde a modernidade uma progressiva perda simbólica de terreno. Atualmente, a ambição de limitar a morte é acompanhada por uma frenética busca pela eternidade. A naturalidade do envelhecimento do corpo deu lugar à manutenção artificial da juventude, transformada em objeto de consumo por meio da medicina e das técnicas de embelezamento. O desejo pela eterna juventude tampouco é exclusividade da nossa sociedade. Mitos que relatam fontes de rejuvenescimento estão presentes em diversas

culturas. Em perseguição a essa utopia, desenvolveram-se variadas tecnologias: óculos, água tratada e encanada, escova e pasta de dentes, cosméticos etc., todas visando livrar-nos, em alguma medida, do destino de carcaça mortal.

LONGEVIDADE... JOVENS POR MAIS TEMPO.

A mãe
A empresária Mara Lúcia Saralho, 52 anos: "Tenho as pernas rasas, algumas peças idênticas às da minha filha."

A filha
A modelo Daniela Saralho, 25 anos: "Minha mãe é jovial e ativa, o que faz dela uma ótima companhia para qualquer hora."

NUM MUNDO EM QUE SE VIVE POR MAIS TEMPO E COM MAIS SAÚDE, A IDADE REAL SE TRADUZ PELO ESTILO DE VIDA, E NÃO PELO CALENDÁRIO

as últimas três décadas, a expectativa de vida aumentou mais do que em qualquer outro momento na história na maioria dos países. No Brasil, ela pulou de 62 anos, em 1980, para 73, hoje. Essa evolução fez com que o próprio conceito de velhice fosse reformulado. Já não se espera dos sessentões que se aposentem e passem os dias de pijama numa cadeira de balanço. Cada vez mais aposentados voltam ao mercado de trabalho por motivos diversos, como manter-se atualizado ou complementar o orçamento. O aumento da longevidade propiciou o surgimento de outro fenômeno, desta vez no terreno do comportamento — o de pessoas maduras que cruzam as fronteiras entre as gerações e não apenas agem, mas também se sentem como se fossem mais jovens. São homens e mulheres que já passaram dos 40 ou 50 anos, gozam de boa saúde, disposição e acreditam que os hábitos de vida e a forma de se expressar não devem se atirar à idade, mas à personalidade de cada um. Os americanos, sempre rápidos em dar nome aos fenômenos culturais, os chamam de *ageless* (sem idade, em português). "No mundo de hoje, em que vivemos mais e melhor, a idade cronológica deixou de ser tão relevante para determinar o modo de vida de uma pessoa. O que mais importa é sua capacidade no terreno funcional, social e emocional", diz o gerontologista carioca Alexandre Kaliche, coordenador da Academia de Medicina de Nova York e ex-diretor do programa de envelhecimento da Organização Mundial de Saúde. Com essa espécie de democratização da juventude, produtos e serviços antes direciona-

Os sem-idade

12 | 15 DE JULHO DE 2009 | veja

12 | 15 DE JULHO DE 2009 | veja

Figura 3. Revista Veja, Edição especial “Longevidade, como viver mais e melhor”, Edição 2121 de 15 de julho de 2009. (p.62-63).

Na pós-modernidade, a sociedade de consumo traz em seu bojo padrões que apontam para uma beleza inatingível. Mesmo as profissionais da imagem, selecionadas como portadoras do corpo considerado belo, têm suas fotos submetidas a retoques feitos por computador antes de sua reprodução em larga escala nos meios de comunicação. Como se verifica, apesar da variedade de tecnologias como cirurgias plásticas, dietas, programas de atividade física e outros tratamentos de beleza, a perfeição corporal, exigida ou desejada, não pode ser plenamente atingida, não está ao alcance das mãos. Bem ao tom da pós-modernidade, é necessário produzir o simulacro, reinventar a realidade (SILVA, 2001).

A mudança de ideal de corpo feminino ocorrida nos anos 60 provocou a substituição da imagem da mulher de pernas sempre fechadas, vestido longo e cintura comprimida pela mulher de biquíni, minissaia, cabelos soltos e pele bronzeada. A segunda seria mais natural, em contraposição à

criticada artificialidade e rigidez da primeira. Semelhante libertação trouxe, paradoxalmente, um novo tipo de sujeição, à qual Sant'Anna (2001) intitula “totalitarismo fotogênico”. Todas as partes do corpo, inclusive aquelas que antes permaneciam escondidas sob o véu da intimidade, precisam se tornar fotogênicas, belas e sensuais. O direito à publicidade sob a forma dessa demanda de exposição total absorve o direito à privacidade. A liberdade de modificar o próprio corpo, soltando as amarras da genética, da cultura local e do moralismo religioso, é acompanhada de uma crescente solidão, pois cada indivíduo é chamado a arcar com as responsabilidades de tornar-se integralmente fotogênico em um mundo em que até mesmo os pretensos modelos de beleza são artificialmente modificados. O corpo chamado a converter-se integralmente em boa forma se vê inadequadamente marcado pelos traços que o definem como ente artificial, particular e local.

O que se constata é que, na pós-modernidade, os discursos proferidos sobre e no corpo não só responsabilizam os indivíduos pelos cuidados de si, entenda-se, de sua imagem, como enfatizam que somos os resultados de nossas opções (GOELLNER, 2003). Extrapolando o chavão individualizante que caracteriza estes tempos e graças ao poder da mídia na proliferação de determinadas noções, vamos, lentamente, nos tornando “responsáveis por nós mesmos, pelo nosso corpo, pela saúde e pela beleza que temos ou deixamos de ter” (p.39). Assim, sentimo-nos impelidos a assumir determinadas práticas que, mesmo com muito esforço, jamais resultarão nos objetivos desejados. Aqui se desvela toda a artimanha do processo: o que importa é perpetuar a busca do corpo jovem, manter viva a esperança no alcance da imagem perfeita, mesmo que se trate de um objetivo inalcançável para a grande maioria das pessoas.

Dentre outros mecanismos, a mídia, graças ao recurso da citacionalidade (HALL, 2000), assume um papel preponderante na internalização de uma estética caricatural, sempre definida em função de uma pretendida universalidade. Não basta, contudo, repetir incansavelmente a mesma assertiva para fixá-la. Hall (1997) elucida os modos pelos quais as ações humanas são reguladas através da cultura, como tais discursos influem na vida cotidiana dos indivíduos. Segundo o autor, é pela regulação normativa, pelos sistemas classificatórios e pela constituição de novos sujeitos que os discursos penetram na intimidade de cada indivíduo.

A dimensão normativa da regulamentação se refere a um conjunto de significados compartilhados que guiam as ações e também a leitura destas pelo outro.

O que a regulação normativa faz é dar uma forma, direção e propósito à conduta e à prática humanas; guiar nossas ações físicas conforme certos propósitos, fins e intenções; tornar nossas ações inteligíveis para os outros, previsíveis, regulares; criar um mundo ordenado – no qual cada ação está inscrita nos significados e valores de uma cultura comum a todos (HALL, 1997, p.20).

Trata-se do conjunto de normas e conhecimentos culturais que, tomados como indiscutíveis, estabelecem a forma como “normalmente” se faz, em outras palavras, aquilo que é tido como certo em uma dada cultura, o *habitus* (BOURDIEU, 1983). Nas metrópoles brasileiras contemporâneas não é raro encontrar pessoas correndo em parques e praças. Em geral, usam determinadas vestimentas, deixam regular-se pela distância percorrida ou pelo tempo empregado na atividade; outras, ainda, recorrem a ferramentas tecnológicas para supervisionar dados fisiológicos como os batimentos cardíacos ou gasto energético. Para os demais frequentadores daqueles ambientes, tais ações são consideradas absolutamente normais, pois conseguem interpretá-las significativamente na medida em que compartilham os mesmos referenciais. Correr no parque é uma conduta cultural característica da sociedade pós-moderna que, certamente, não teria sentido em culturas cujos significados de “saúde”, “atividade física”, “fitness”, “cooper” etc. fossem outros ou não existissem. Em decorrência, a regulação cultural normativa é um instrumento que define quem pertence a uma dada cultura e quem é considerado diferente, a saber, aquele que está fora dos limites discursivos e normativos adotados.

Como dissemos, não é somente pela normatividade que os discursos influem nas ações rotineiras. Uma segunda forma de regulação se dá por meio de sistemas classificatórios. São códigos culturais compartilhados que mediam a compreensão de condutas e práticas humanas como normais ou anormais, belas ou feias, certas ou erradas, aceitáveis ou inaceitáveis. Veja-se, por exemplo, o caso da Revista *Boa Forma*. A publicação mensal, sob um título bastante sugestivo, destina uma seção a relatos de experiências de mulheres que perderam peso: “Eu consegui – Histórias de sucesso”. Na sua edição de novembro de 2009, mereceu destaque a chamada “Emagreci 37 kg e descobri a minha beleza”⁵³. Como se nota, perder peso, ser uma mulher magra, significa adequar-se à norma. Em oposição, prosseguir com o mesmo peso significa fracassar. A mensagem é explícita, revela seu tom regulador ao classificar “quem consegue” como detentor do sucesso, alocando o fracasso subjetivamente em quem não consegue. Em contraponto à beleza descoberta pela mulher magra, está a feiura de quem não o é. Tais sistemas classificatórios influem diretamente na teia de relações sociais cotidianas, já que as ações em relação às pessoas se modificam a depender das categorias em que são enquadradas segundo os códigos culturais.

⁵³ Revista “Boa Forma”, abril de 2009. Disponível em <http://boaforma.abril.com.br/eu_consegui/historias-de-sucesso/emagreci-37-kg-descobri-minha-beleza-511914.shtml> Acesso em 12 jan. 2013.

Todo discurso, ao caracterizar o normal e o correto, define, ao mesmo tempo, o anormal, o errado. O discurso sobre o corpo na pós-modernidade também define os grupos excluídos, os “outros”, que não entram nessa possibilidade. Não se pode esquecer que o discurso que institui os padrões de beleza está profundamente comprometido com os traços de determinados grupos étnicos e culturais. Afinal, quem definiu os cabelos “normais” ou a “cor da pele” como adjetivos que demarcam os produtos de beleza comercializados? Claro está que alguns grupos têm mais condições sociais e econômicas de recorrer às tecnologias de embelezamento artificial do corpo, diferenciando-se, dessa forma, das pessoas “feias”, “fora de forma”, “descuidadas”, à medida que se aproximam do padrão. Em semelhança, os padrões de beleza de outros grupos étnicos, etários, regionais etc., são adjetivados de feios, errados ou imorais pela cultura dominante. É importante perceber que existe uma luta simbólica envolvida na definição de tais padrões, e que eles, ao exaltar determinadas características, desvalorizam outras. Também é importante perceber que não há nada de neutro, natural ou objetivo nesse processo, que é essencialmente discursivo e, portanto, cultural, ou seja, localizado historicamente e socialmente.

Outra peculiaridade da pós-modernidade é a relação estabelecida entre a busca pela juventude, entenda-se beleza física, e os valores morais. A gordura, por exemplo, passou de problema meramente estético a uma falha moral. A imagem do gordo é imediatamente associada a condutas condenadas, como o sedentarismo, a chamada má alimentação, a indolência, a preguiça e a lentidão (SANT’ANNA, 2001). Os pecados morais desvinculam-se da conduta sexual, tal como se dava no passado, e são atrelados à conduta alimentar. De acordo com Foucault (1993), a regulamentação do sexo a partir do final do século XIX ocorreu juntamente com sua excessiva tematização por um grande conjunto de saberes científicos. O mesmo ocorre hoje com a exposição exaustiva de endocrinologistas, nutrólogos e *chefs* apresentando a alimentação “correta” nos meios de comunicação de massas. O corpo magro e atlético, portanto, moralizado, passou a ser visto como único corpo decente. A aparência física assume condição de atestado de uma conquista ou derrota moral. O gordo incomoda em uma sociedade em que o espaço foi totalmente transformado em mercadoria, pois o ocupa desproporcionalmente. Ao mover-se de forma vagarosa, afronta uma sociedade em que tempo é dinheiro, ou seja, sua lentidão significa perda de riqueza. Ademais ofende em uma sociedade que valoriza sobremaneira a democracia, já que sua aparência sugere que come mais que os outros (SANT’ANNA, 2001).

O terceiro tipo de regulação citado por Hall (1997), equivalente às “tecnologias do eu” conceituadas por Foucault (1986), é a forma pela qual a cultura atua na constituição, ou construção,

de novos sujeitos. Trata-se da interferência na determinação do tipo de sujeito que se é por meio de uma atuação sobre a subjetividade, introjetando um dado regime de significados e práticas. Ao invés do controle pela coerção, os indivíduos são levados a, subjetivamente, regularem-se a si mesmos. Isso ocorre quando motivações e aspirações pessoais e subjetivas do sujeito são alinhadas às motivações de uma dada organização, empresa ou grupo.

Entendemos que as explicações fornecidas por Hall (1997) acerca do modo de regulação das ações humanas são bem empregadas pelos discursos midiáticos que abarcam o corpo feminino. Afinal, qual a intenção das manchetes e *slogans* relacionados senão sugerir normas, classificar corpos e constituir sujeitos? É bom frisar que um corpo padrão, que apresente as mesmas necessidades e desejos, tenderá a consumir produtos semelhantes, passíveis de fabricação em larga escala, bem ao gosto dos mercados globalizados. No fundo, quem dita os discursos sobre o corpo é o mercado. Antes de cair na armadilha da homogeneização corporal, pontue-se o caráter complexo e dinâmico da cultura.

A homogeneização cultural⁵⁴ obedece a uma geometria do poder que garante distribuição irregular da cultura mundial pelos diferentes pontos do globo. Muito embora o crescimento de transnacionais da comunicação tenha gerado a estandardização dos produtos culturais, paradoxalmente, a forma de distribuição de tais bens e o seu alcance seguem irregulares. Grande parte dos trabalhadores de países subdesenvolvidos não tem acesso às informações veiculadas pelas tecnologias de cujo processo produtivo eles mesmos fazem parte. (BIERNATZKI, 2000).

Paralelamente à homogeneização, há movimentos de diferenciação, conservadorismo, resistência e oposição. Formam-se grupos e subgrupos que afirmam culturas particulares, com valores e significados próprios e, em muitos aspectos, diferentes daqueles veiculados pela grande mídia. Enquanto os mais velhos perseguem uma aparência juvenil, os jovens diferenciam-se pela aproximação de uma nova artificialidade. O fazem por meio de recursos como a pintura do cabelo em cores artificiais ou o uso de *piercings* e tatuagens. Além da diferenciação etária, processos semelhantes ocorrem em função de agrupamentos étnicos, socioeconômicos ou regionais. Há, portanto, uma diversificação de padrões, uma segmentação da sociedade em diferentes grupos para além das forças homogeneizantes propagadas pelos meios de comunicação de massas.

Acresça-se, também, o fato de que a cultura global necessita da diferença, o que coloca os significados em permanente negociação. Se, por um lado, a cultura global incorpora e reproduz a

⁵⁴ Processo que, segundo Hall (1997), tem início com a expansão dos meios de produção e circulação de significados a partir da chamada revolução cultural do século XX.

diferença, veiculando uma certa noção do diferente (HALL, 1997), por outro, as representações postas em circulação serão sempre reinterpretadas, decorrendo na criação de formas de identificação global e local. Um mesmo discurso sobre o corpo poderá ser rapidamente assimilado por determinados grupos e rejeitado por outros. A temida homogeneização cultural, especialmente quando se trata das questões corporais, não ocorrerá sem resistência, negociação e transgressão. A todo momento há oposição aos significados veiculados. A todo o momento se realizam reinterpretações.

Considerações finais

O exame de alguns dos discursos sobre o corpo feminino veiculados pela mídia e da regulação que estes exercem possibilitou observar que, nos tempos atuais, recai sobre a pessoa a responsabilidade de “decidir sozinho[a] e permanentemente sobre o que deve ser comprado, vendido, consumido em nome de sua saúde e bem-estar” (SANT’ANNA, 2001, p.25). Cada mulher se torna, conseqüentemente, responsável por si mesma. Nesse caso, o “si mesma” é um negócio, que envolve decisões arriscadas sobre o que comprar, vender e consumir para acompanhar a norma. Evidenciou-se que a emancipação das lógicas tradicionais teve como consequência o aumento de responsabilidades e cobranças sobre as mulheres. Em decorrência dessa carga, não é raro ver-se associadas ao individualismo contemporâneo doenças como a depressão e a compulsão, quase sempre ligadas ao receio de não corresponder à posição de sujeito tão reclamada pelos discursos homogeneizantes.

A mulher, no papel de consumidora de parcelas de saúde, beleza e bem-estar, é responsabilizada pelos benefícios e perdas decorrentes de suas escolhas e ações. Como se viu, enunciados sobre o corpo, saúde e beleza presentes na mídia veiculam significados fundamentais na construção de tais escolhas e ações, por meio das lógicas da normatividade, classificação e constituição de subjetividades. O discurso midiático propaga a imagem do ideal de beleza vinculado a uma concepção específica de juventude. Recorrendo à ciência, tal imagem é apresentada como descrição objetiva do corpo humano, conceito geral e universal, retrato fiel da realidade. Na base de tais discursos está o pressuposto da existência de uma constituição física própria do que seja a tão propalada “juventude”, que desconsidera as especificidades étnicas e culturais para apropriar-se de significados particulares e localizados, generalizando-os.

A adoção de uma perspectiva de linguagem como reveladora do interior dos sujeitos permitiu compreender a noção de corpo jovem como elemento integrante de um dinâmico e conflituoso jogo de significação. Por meio da lógica do saber-poder, a juventude e a beleza apresentadas como normas permeiam as relações entre indivíduos e deles consigo mesmos, atuando na constituição da identidade e da diferença. Embora sejam apresentadas como dados objetivos universais, a análise cultural desenvolvida denuncia seu pertencimento a sistemas simbólicos localizados cultural, temporal e geograficamente, que exaltam certas representações de corpo feminino em detrimento de outras. Atrelados a uma rede dinâmica de negociação de significados (a mídia), cujos efeitos oscilam entre os movimentos de homogeneização e diferenciação, os atributos juventude e beleza promovem, simultaneamente, a inclusão e a exclusão, o que evidencia a imersão de tais enunciados em uma luta de poder essencialmente discursiva.

Referências

- BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto / UNESP, 2000. p.607-639.
- BIERNATZKI, Willian. Globalização da comunicação. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 7, n. 19, p.46-65, set./dez. 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p.197-223, nov. 2001.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- _____. **História da Sexualidade**. Vol I: A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- _____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GOELLNER, Silvana Viloldre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Viloldre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p.28-40.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.15-46, jul./dez. 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.103-133.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

SANT'ANNA, Denise Benuzzi de. **Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Corpo e história**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

Anexo – Corpus de análise

Revista Veja. Edição Digital de 14/12/2009. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/noticia/saude/aparencia-jovem-pode-significar-vida-mais-longa>>. Acesso em 11/01/2013

Revista “Boa Forma”, abril de 2009. Disponível em http://boaforma.abril.com.br/eu_conseguir/historias-de-sucesso/perdi-35-kg-ganhei-prazer-me-cuidar-506599.shtml Acesso em 12 jan. 2013.

“10 Anos Mais Jovem”. Disponível em <<http://www.sbt.com.br/dezanosmaisjovem/>>. Acesso em 12 jan. 2013.

Revista Veja, Edição especial “Longevidade, como viver mais e melhor”, Edição 2121 de 15 de julho de 2009. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/150709/sumario-especial-longevidade.shtml>> Acesso em 12 jan. 2013.

Revista “Boa Forma”, abril de 2009. Disponível em <http://boaforma.abril.com.br/eu_conseguir/historias-de-sucesso/emagreci-37-kg-descobri-minha-beleza-511914.shtml> Acesso em 12 jan. 2013.

L'ART DE LA CUISINE FRANÇAISE AU XIX^E SIÈCLE DE ANTONIN CARÊME: DISCURSO E SUJEITO

Rita BESSA⁵⁵

Resumo: *L'art de La cuisine française au XIX^e siècle* é uma coleção formada por cinco volumes dos quais os três primeiros foram escritos por Antonin Carême, que é considerado o cozinheiro dos reis e o rei dos cozinheiros na Europa do século XIX. O primeiro volume da sua obra apresenta um sujeito chefe de cozinha que ocupa lugares discursivos distintos (assujeitado e assujeitador). O objetivo deste trabalho é mostrar, por meio de exemplos, esses diferentes lugares no período pós-revolução segundo os pressupostos teóricos da escola francesa de análise do discurso.

Palavras-chave: Discurso. Gastronomia francesa. Sujeito. Século XIX.

Abstract: *L'art de la cuisine française au XIX^e siècle* is a collection made up of five volumes, the three first of which written by Antonin Carême, who is considered the cook of kings and king of cooks in the nineteenth-century in Europe. Reading the first volume of his book, we can realize that the chef changes his discursive places when he writes his own texts. The objective of this paper is to show these different places in the post-revolution period bringing new possibilities for reflection. Analysis of examples will be made according to the theoretical assumptions of the French school of discourse analysis.

Keywords: Discourse. French cooking. Subject. Nineteenth century.

Introdução

L'art de la cuisine française au XIX siècle é uma coleção formada por cinco volumes dos quais apenas os três primeiros foram escritos por Antonin Carême. O volume I, que constitui o objeto desta análise acerca do discurso e do sujeito, data de 1833 e está dividido em cinco partes: introdução, caldos, sopas, peixes e finalmente as carnes. Serão analisadas amostras da introdução. Uma característica interessante da obra é a apresentação que A. Carême faz da sua trajetória como

chefe, das cartas que escreveu a personalidades da época como a Mme Baronesa Rothschild e a romancista Lady Morgan, dos gostos de Napoleão I ao qual serviu enquanto chefe, da história da cozinha até então, de algumas advertências sobre ingredientes que comporiam a gastronomia moderna, da sua passagem por Saint-Petersbourg e ainda do seu trabalho para o político e diplomata Talleyrand, para a Corte de Viena e para tantos outros nobres.

Marie Antoine Carême, mais conhecido como Antonin Carême (1784-1833), é considerado o fundador da cozinha moderna francesa. Os seus trabalhos como confeitoiro, teórico, criador de molhos, desenhista e autor de obras importantes sobre a culinária francesa o colocam em uma posição privilegiada em relação a muitos outros cozinheiros franceses que o antecederam.

A. Carême se tornou conhecido e respeitado entre reis e nobres, como também por outros chefes pela arte de criar menus inigualáveis pelo sabor e pela apresentação. A ele se deve a criação dos famosos vol-au-vents e a base de molhos dos quais derivam muitos outros para enriquecer os pratos de cozinheiros de todos os tempos. O famoso chapéu de cozinha, a *toque*, foi sua invenção.

Outro fato relevante é que, na sua trajetória, A. Carême não separava a arquitetura da confeitaria. Segundo ele, as belas artes eram a pintura, a escultura, a poesia, a música e a arquitetura, da qual o ramo principal seria a confeitaria. Ele inovou por meio das *extraordinaires* – extravagantes peças ornamentais para bufês feitas de açúcar em diferentes pontos de cozimento. Essa concepção decorativa foi mais uma das heranças deixadas por ele, além do serviço *à la russe*, ou seja, a sucessão de pratos na ordem que se conhece hoje: entrada, peixe, carne e sobremesa.

O grande chefe de cozinha francesa ou, como era chamado, o *cozinheiro dos reis* e ainda o *rei dos cozinheiros* (KELLY, 2005, p.12) publicou diversas obras sobre a culinária francesa, apresentando os menus servidos a reis e nobres desde o ano de 1801, quando tinha 17 anos. Citam-se *Le maître d'hôtel français; Le pâtissier royal parisien; Traité élémentaire et pratique; Le cuisinier parisien; Le pâtissier pittoresque* e *L'art de la cuisine française au XIX siècle*.

Tomando-se como referência o momento histórico em que A. Carême efetivamente trabalhou em cozinhas nobres e escreveu suas obras (1801-1833), considera-se que ele vivenciou a fase de rediscussão ideológica e de transição de valores na França que, mergulhada nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade levantados na Revolução Francesa, tinha uma sociedade em que os discursos do poder da monarquia restaurada e do império napoleônico apresentavam fissuras necessárias nas

⁵⁵ BESSA, Rita Maria Ribeiro. Professora Adjunta de Língua Francesa do Departamento de Letras Românicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: rita_bessa@uol.com.br

suas tessituras discursivas para conseguir manter os seus status e os lugares dos seus sujeitos na nova sociedade, permitindo que nestes espaços, ainda que ilusórios, novas vozes fossem ouvidas.

Frente a esta realidade ou realidades onde transitavam a Formação Ideológica determinante do discurso monárquico e aquela do discurso do Império, várias formações discursivas se configuraram e se reconfiguraram, deixando entrever lugares para discursos como o do burguês e até mesmo o do “cozinheiro dos reis e rei dos cozinheiros”: Antonin Carême.

As leituras dos textos escritos por Antonin Carême na introdução de *L'art de la cuisine française au XIX siècle* e o cruzamento destas informações com o conhecimento do momento histórico Pós-Revolução Francesa motivaram os seguintes questionamentos: o sujeito-chefe de cozinha Antonin Carême, reconhecido em diversos países da Europa, soube aproveitar da fissura na formação discursiva do poder instituído na França para introduzir o ideal de uma gastronomia democrática conforme os ideais libertários? Os dizeres do sujeito Carême permitem vislumbrar um espaço de “liberdade”, visto que ele é tratado na literatura gastronômica como o “rei dos cozinheiros”? A culinária deste sujeito descrita nas suas receitas era para todo o cidadão francês? O discurso do sujeito Carême era aquele da classe social à qual pertencia?

Buscando começar a responder a estes questionamentos, são apresentados os conceitos de discurso e de sujeito que melhor se tornem adequados às análises segundo a escola francesa de análise do discurso.

Os conceitos de discurso e sujeito

Partindo de um conceito de base para o termo discurso, encontra-se em Orlandi (2002, p.15-21) a resposta que respalda inicialmente as análises do discurso de Carême. O discurso é, assim, um objeto sócio-histórico que comporta a relação da língua com a ideologia. É através da língua que o discurso se materializa e é através da ideologia que o sujeito se constitui. A partir desta posição, o discurso é uma materialidade que na sua natureza está sempre remetendo a algo que lhe é anterior. O discurso é um efeito de sentidos.

Fernandes (2007, p.16-30) define o discurso dizendo que este não é a língua, nem o texto, nem a fala, porém necessita de elementos linguísticos para ter uma existência material. Ao se propor analisar um discurso, busca-se interpretar os sujeitos falando e assim considerar a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais.

Baseadas no pensamento de Pêcheux, a pertinência destas definições é inquestionável para aquele que se propõe analisar discursos. Cabe, também, apontar neste teórico (2002, p.56) o que diz sobre o fato de as filiações sócio-históricas e os trajetos sociais não inviabilizarem no discurso as agitações, desestruturas e reestruturas que possam ocorrer sobre si próprios, através do trabalho de interpretação, entendido como atos de tomadas de posição de um sujeito. Acrescenta assim que, no espaço discursivo, sujeito e sentido são constituídos em uma dinâmica onde existe a tensão entre o mesmo e o diferente, entre a paráfrase e a polissemia, entre o já-dito e o a se dizer. Para a análise do discurso de linha francesa, não há um começo absoluto nem um ponto final para o discurso, este está sempre em relação com outros dizeres.

Em suma, o discurso é entendido como um objeto sócio-histórico que se materializa através da língua e no qual o sujeito se constitui nos limites estabelecidos pela formação discursiva que regula o dizer e que por sua vez é regulada pela formação ideológica. O discurso é um efeito de sentidos. O dizer do sujeito será o efeito de discursos pré-construídos com os quais ele se identifica e se contra-identifica, encontrando nessa fissura das formações discursivas o espaço para seu dizer. Nas palavras de Pêcheux (2002, p.56) citadas anteriormente, é possível entrever essa possibilidade.

Estas definições motivam algumas reflexões acerca do já-dito na introdução. Assim, retomando o conceito de Orlandi (2002), o discurso é um objeto sócio-histórico materializado pela língua e regulado por formações discursivas com o pano de fundo da ideologia. A análise da obra de A. Carême reflete em parte essa posição, ao se considerar que a França atravessava nos séculos XVIII e XIX períodos de revoltas, de questionamentos, de sonhos, de reestruturação de classes, de restauração de poder (monarquia e império) e de lutas ideológicas com ideais libertários. A gastronomia desde o século XVIII refletia essas mudanças com, por exemplo, a abertura de restaurantes por ex-chefes de cozinhas dos reis e nobres que propunham o acesso das comidas de palácios a todos que pudessem pagar e ainda um espaço para discussão de ideias. Esses chefes que, durante séculos, cozinham para agradar e para, em muitos casos, cuidar também da saúde de seus senhores, passaram a ser eles mesmos senhores, os chefes, como o nome bem diz. A proposta de democratização mobilizava de forma tão forte os pensamentos e os comportamentos que os nobres decidiram propor refeições coletivas em que membros da sociedade geral por eles escolhidos pudessem se sentar à sua mesa e comer dos seus pratos. Esta estratégia criava a ilusão de igualdade e de fraternidade e ajudava a sustentar os discursos de poder.

Não se pode negar que o sujeito A. Carême foi, sobretudo, um servo de tais nobres. Na amostra a seguir, ele faz menção a fatos por eles presenciados, aparentemente a todos, mas, ainda que

não tivesse de perto vivenciado certos acontecimentos, eles fazem parte da memória discursiva. O discurso, como também o lugar que esse sujeito ocupa, são regulados por estes acontecimentos. No fragmento abaixo, fica claro o ambiente que envolve o discurso gastronômico do sujeito chefe de cozinha daqueles tempos e a nova sociedade pós- revolucionária por ele chamada de “as grandes casas do dia”:

En vérité, ces trois grandes époques sont tellement extraordinaires (l’ancien régime, avant 93, l’empire, les grandes maisons du jour) que je me sais bon gré d’en avoir analysé dans le discours préliminaire de mon Maître d’hôtel, les causes et les effets, ainsi que l’influence qu’elles ont exercée sur la cuisine moderne. Ces trois périodes de l’art culinaire sont assez intéressantes pour que je rappelle ici quelques nouveaux détails qui serviront à mieux faire ressortir les conséquences des mes véridiques observations sur l’état de la cuisine française vers la fin du dix-huitième siècle et au commencement du dix-neuvième ⁵⁶(CÂREME, 1833, p.45-6).

Esta maneira como Carême se posiciona no discurso reforça a definição de sujeito de M. Pêcheux (1995, p.159-185), na qual diz que o indivíduo é interpelado em *forma-sujeito* do discurso através da identificação com a formação discursiva que a domina. Desta forma, o sujeito não é jamais a origem do dizer, cada sujeito existe desde sempre. O sujeito Carême reflete no seu dizer os acontecimentos vividos e aceitos, a posição do sujeito obediente.

A seguir, atesta-se o respeito e a necessidade de A. Carême em agradar a Baronesa de Rothschild para quem trabalhou durante anos. Trata-se do final de uma carta a ela endereçada e transcrita na introdução do volume I do livro: “Veuillez recevoir Madame, l’assurance du profond respect avec lequel j’ai l’honneur d’être de Madame la Baronne le très humble et le très obéissant serviteur”⁵⁷ (CARÊME, 1833, p.6).

Quanto ao dever do sujeito chefe de cozinha, diz Carême (1833, p.62): “Mais le premier talent que *nous* devons, c’est de bien faire, et de faire au goût du seigneur que nous servons, afin de lui conserver ses habitudes et sa santé”⁵⁸. (CARÊME, 1833, p.62)

Nas duas amostras acima, as marcas do sujeito *Je* e *nous* estão longe de designar qualquer ideia de origem, inclusive veementemente negada na análise do discurso pêcheutiana. Segundo o

⁵⁶ Traduz-se: “Em verdade, estas três grandes épocas são extraordinárias (o Antigo Regime, antes de 93, o Império e as Casas de hoje) que eu soube analisar bem no discurso preliminar de Mon maître d’hôtel, as causas e os efeitos, as influências que elas exerceram na cozinha moderna. Esses três períodos da arte culinária são bastante interessantes para que eu lembre aqui alguns detalhes que servirão para mostrar as consequências das minhas verdadeiras observações sobre o estado da cozinha francesa no final do século XVIII e início do XIX”

⁵⁷ Traduz-se: “Receba Senhora o meu profundo respeito e honra em ser da Baronesa o mais modesto e o mais obediente servo”.

teórico (1995, p.159-185), na evidência de um *eu* que diz “eu sou realmente eu”, com a identidade, nome de família, lembranças, ideias e intenções, há, em verdade, um processo da interpelação-identificação que produz o sujeito em um lugar deixado vazio. Nele, o sujeito pode aparecer sob diversas formas impostas pelas relações sociais jurídico-ideológicas.

O fato é que o sujeito Carême. viveu em um período histórico particular (Pós Revolução Francesa) e os seus discursos, ainda que fortemente marcados por uma posição obediente, refletem, também, o deslocamento de lugar do sujeito. Seria o caso de abandonar os pressupostos teóricos empregados até aqui? A resposta é não, pois em Pêcheux, é possível falar na tomada de posição do sujeito:

As filiações sócio-históricas e os trajetos sociais não inviabilizam no discurso as agitações, desestruturas e reestruturas que possam ocorrer sobre si próprios, através do trabalho de interpretação, entendido como atos de tomadas de posição de um sujeito. (PÊCHEUX, 2002, p.56)

Toda a prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas. Essas formações discursivas mantêm entre si relações de determinação dissimétricas (pelos “efeitos de pré-construído” e efeitos transversos” ou de articulação”), de modo que elas são um trabalho de reconfiguração que constitui, segundo o caso, um trabalho de recobrimento-reprodução-reinscrição ou um trabalho politicamente e/ou cientificamente produtivo.” (PÊCHEUX,1995, p.213):

Alicerçadas então nesta abertura teórica, pretende-se entender o outro lugar ocupado pelo sujeito-cozinheiro dos reis e rei dos cozinheiros, através de seus escritos deixados na introdução do volume I da *L’art de la cuisine française au XIX siècle* .

Adota-se assim a linha de reflexão de Possenti (2002, p.99), no que versa, principalmente, sobre a questão do sujeito, sobretudo quando ele põe em reflexão a ideia do *eu-sujeito* poder ser colocado ao lado do *outro* ou dos *outros* como uma das possíveis vozes que age sobre o discurso. Este sujeito que, ao invés de ser concebido como origem e centro do discurso ou como dominado por outros discursos, seria entendido como mais ou menos condicionado. Possenti diz de forma veemente que não existe um sujeito assujeitado na sua totalidade, mas, um sujeito condicionado que age sobre a linguagem, exercendo sua atividade sobre os significantes, no espaço de incompletude da língua, onde o sentido pode sempre ser outro. Este ponto de vista, porém, não deve alimentar a ilusão de que, por não ser integralmente assujeitado, o sujeito deve ser livre. Nos pressupostos expostos por

⁵⁸ Traduz-se: “Mas o maior talento é fazer bem feito, fazer ao gosto do Senhor a quem servimos, buscando manter os seus hábitos e a sua saúde”.

Possenti, no universo que envolve o sujeito do discurso existem múltiplas estruturas geradoras de discursos diversos, denominadas interdiscurso pela escola francesa de análise do discurso, que, em graus diferentes, afetam o sujeito, regulando o seu dizer; porém essas estruturas detentoras de discursos variados não são estanques, nem tampouco totalmente estruturadas, elas deixam lacunas entre si que constituem um espaço de interpretação e de atuação do sujeito no intradiscurso, permitindo que ele não seja um mero efeito do discurso que o precede, um consumidor sem direito de escolha ou um escravo das crenças que atravessam o seu inconsciente e determinam as suas posições.

Possenti segue uma linha de estudos que desconstrói um conceito absoluto de estrutura e de sujeito assujeitado. Para ele (POSSENTI, 2002, p.99), os sujeitos são integralmente históricos e sociais e integralmente individuais. Dessa forma, evita-se um subjetivismo desenfreado e a identificação do sujeito apenas como uma peça de determinada estrutura. Cada discurso é integralmente ideológico e/ou inconsciente e integralmente cooperativo e interpessoal. Neste caso, ele explica que se evita que o sujeito diga aquilo que quer, materializando apenas as suas intenções, como também se evita a ideia de que ele não tem nenhum poder de manobra e de que o seu interlocutor é irrelevante. O sujeito sabe (integralmente?) o que está dizendo e ilude-se (integralmente ?) se acreditar que sabe o que diz e que só diz o que quer. Não se pode desconhecer os saberes acumulados pelos sujeitos em suas práticas históricas que fazem parte da sua memória discursiva ou, como denomina Possenti, do pré-construído, e que coexistem com o direito de escolha conquistado pelo sujeito.

A. Carême é um exemplo desse sujeito discursivo descrito em Possenti. Ele começou a construir a sua carreira aos 15 anos como ajudante de cozinha em um restaurante, aprendendo de forma extraordinária a arte de cozinhar. Aos 17 anos trabalhou para o famoso confeitiro Bailly, com quem aprendeu a arte da confeitaria e passou a conhecer frequentadores ilustres como o político e diplomata Talleyrand, que era um dos mais renomados anfitriões da época, conhecido pelos ricos banquetes. Carême. trabalhou para ele durante doze anos e encontrou o apoio para aperfeiçoar a sua habilidade de desenhista e estudioso de obras sobre a arquitetura antiga, de onde retirava inspiração para criar as suas peças ornamentais para as mesas de banquetes da época.

O seu discurso é de um sujeito histórico cujo crescimento, sobretudo a infância, é permeado pelos ideais revolucionários que atingem também a gastronomia e pela retomada do poder pela monarquia de Luis XVIII e pelo Império de Napoleão durante a sua adolescência e fase adulta, período do início do seu destaque como cozinheiro. Consequentemente, ideologias opostas alicerçam o seu dizer, permitindo o deslocamento da posição de sujeito discursivo que reforça os títulos de

“cozinheiro dos reis” e o de “rei dos cozinheiros”. Esses lugares discursivos conduzem a uma permanente reflexão sobre as noções de um sujeito não apenas *obediente*, mas também de um sujeito *livre*, e de até onde chega essa tal liberdade do sujeito.

Apesar de não ter sido dono de restaurante, por vontade própria, como a maioria dos cozinheiros da época pós revolucionária que se viram sem seus empregos após a morte ou a fuga de reis e nobre, seus patrões, Carême era um mestre da confeitaria, aquele que se tornou conhecido pelas inovações das receitas e técnicas, na criação ou re-criação de molhos e pelo comando das cozinhas reais francesas e europeias; todos os nobres e demais cozinheiros se curvavam aos pratos que preparava, além de que, seduzido pelos ideais de liberdade e de fraternidade, permitiu que na sua gastronomia houvesse também um lugar para pratos que atendessem à classe trabalhadora da nação. Segundo os pressupostos teóricos da análise do discurso de linha francesa, a obra de A. Carême é uma retomada do já-dito no decorrer da história da gastronomia, porém com ajustes e releituras possíveis em um espaço de interpretação em que o sujeito age e escolhe apesar de ter esse lugar regulado no discurso. Trata-se de um sujeito histórico, ideológico, constituído em uma atmosfera de transformações, porém com forte herança monárquica que aproveita do seu aqui e do seu agora como um sujeito em ascensão no seu meio profissional para delimitar o seu espaço, fazendo uso de uma certa *liberdade* que lhe permitia transitar entre espaços discursivos distintos, a saber, o dos nobres, o dos burgueses e o dos trabalhadores, ora como *cozinheiro dos reis* ora como *rei dos cozinheiros*.

les hommes du dix-huitième siècle qui ont écrit sur l'art alimentaire n'ont point daigné analyser quelques notions sur les soins à donner au modeste pot-au-feu; cependant c'est la nourriture principale de la classe laborieuse de la nation⁵⁹(CARÊME, 1833, p.1)

La lecture de mon livre rendra d'importants services à toutes les fortunes et à toutes les personnes qui aiment par goût à s'occuper de la préparation de leur cuisine, première nécessité de la vie privé et sociale⁶⁰ (CARÊME, 1833, p.57)

Mon livre n'est donc point écrit que pour les grandes maisons. Je veux, au contraire, qu'il devienne d'une utilité générale⁶¹: (CARÊME, 1833, p.58)

Segundo Trefzer (2009, p.191), nos seus estudos sobre a história da gastronomia, esta consciência da autoridade e da liberdade expressava o perfil profissional em transformação na França

⁵⁹ Traduz-se: “Os homens do século XVIII que escreveram sobre a arte alimentar não analisaram algumas noções sobre os cuidados na preparação do pot-au-feu. Contudo é a alimentação principal da classe trabalhadora da nação”

⁶⁰ Traduz-se: “ A leitura de meu livro prestará importantes serviços a todas as fortunas e a todas as pessoas que gostam de se ocupar da preparação da comida, primeira necessidade da vida privada e social”

⁶¹ Traduz-se: “ Meu livro não está escrito apenas para os grandes palácios. Eu quero, ao contrário, que ele seja de utilidade geral”

Pós-Revolucionária. Com a proliferação de restaurantes, a burguesia poderia apreciar o menu que era feito nos palácios, a culinária se democratizava, o ideal de igualdade se expandia. Nesse momento, muitas das técnicas usadas nas cocções dos palácios se difundiram e foram incorporadas ao século XIX e até mesmo aos dias atuais. A. Carême nasceu e cresceu nesse contexto sócio-histórico-político de transformações e é interessante observar que, como sujeito cozinheiro dos reis, entenda-se de nobres, ele reforçou a posição de assujeitamento a toda uma estrutura social, política e ideológica existente. Todo o cardápio que preparava com especificidades para cada estação e cada dia do ano tinha por objetivo agradar ao seu senhor e aos seus convidados. A forma como organizava as mesas com as peças ornamentais feitas por ele com açúcar em diferentes pontos de cozimento traziam nomes dos convidados como uma homenagem.

Até o presente momento desta pesquisa ainda no volume 1 da obra de Antonin Carême é possível claramente verificar os deslocamentos possíveis que um sujeito histórico, herdeiro de discursos opostos, é capaz de fazer no seu discurso, desfazendo-se, assim, de uma premissa que parece atravessar com força a análise do discurso sobre um assujeitamento cego do sujeito. Retomando os questionamentos levantados na introdução sobre o sujeito chefe de cozinha, Antonin Carême, reconhecido em diversos países da Europa, ter sabido aproveitar da fissura na formação discursiva do poder instituído na França para introduzir o ideal de uma gastronomia democrática conforme os ideais libertários, as amostras apresentadas comprovam esta sua preocupação, apesar de que não deixa de levar a uma reflexão sobre este vínculo do sujeito com um modelo de gastronomia que era símbolo de ostentação: como aliar a riqueza dos pratos de palácios àquela nova realidade? Quanto aos dizeres do sujeito Carême permitirem vislumbrar um espaço de “liberdade”, as amostras levantadas mostram este espaço e se sustentam nas posições teóricas de Pêcheux e de Possenti, no primeiro caso com uma abordagem mais comedida e, quanto à Possenti, de forma mais explícita. No que se refere à sua cozinha ser para todo cidadão francês e o seu discurso poder ser colocado como aquele da classe social à qual pertencia, muito caminho precisa ser percorrido nas análises, passando pelos seus escritos deixados para outros chefes e pelos alimentos que compunham as receitas por ele atribuídas às novas classes.

Considerações finais

Até o momento, buscou-se apresentar o sujeito cozinheiro dos reis e nobres e como foi atestado no último exemplo, de burgueses. Os fatos históricos apontados, o sujeito e seu discurso

analisados à luz de definições básicas da escola francesa de análise do discurso ratificam a noção de sujeito e discurso como um efeito resultante de um pré-construído que condiciona o espaço desse sujeito e do seu dizer.

Contudo, se o título atribuído a A. Carême de chefe de cozinha de reis, nobres e burgueses reitera o lugar de assujeitamento, ao chamá-lo rei dos chefes de cozinha e ao constatar as inovações que ele trouxe para a gastronomia moderna, desde a apresentação das receitas, a preparação e a ousadia em aliar a preocupação com a saúde conduz a possibilidade de redefinir esse sujeito que, se por um lado é condicionado por uma formação discursiva, por outro também condiciona, age e transforma através de seu discurso tantos outros sujeitos sedentos dos seus ensinamentos. Mas, o que se percebe também é que, mesmo tendo um espaço de ação para interpretar, para se reposicionar, o sujeito sempre estará se reportando a um já-dito, mesmo que o negue, como também fazendo alianças com outro ou outros já-ditos com o qual se familiarize. A obediência existirá sempre, como já afirmava Pêcheux, contudo coexistindo com a tal liberdade do sujeito discursivo que o mantém vivo na ilusão de ser dono das suas palavras.

Referências

CARÊME, Antonin. *L'art de la cuisine française au XIX siècle*; Traité élémentaire et pratique. Tome I. Paris, chez MM.,1833.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. 2 ed. São Carlos: ClaraLuz, 2007.

KELLY, I. *Câreme Cozinheiro dos reis*. Trad. Maria Slade Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 3 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

_____. *Semântica e discurso*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. São Paulo: UNICAMP, 1995.

POSSENTI, Sírio. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. Curitiba: Criar Edições, 2002.

TREFZER, R. *Clássicos da literatura culinária: os mais importantes livros da gastronomia*. Trad. Marcelo Rondinelli. São Paulo: Senac, 2009.

O DISCURSO CIENTÍFICO REPRESENTADO NA MÍDIA: CITAÇÃO EM NOTÍCIAS DE POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA⁶²

Anelise Scotti SCHERER⁶³

Tânia Maria MOREIRA⁶⁴

Resumo: Este artigo apresenta uma análise piloto de citação em notícias de popularização da ciência (PC). Para tanto, busco mapear, sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional, os expoentes linguísticos de citação, em um *corpus* de 30 notícias de PC retiradas das publicações online *ABC Science* e da *Nature News*, com vistas a identificar a natureza do conteúdo da oração projetada. Os resultados alinham-se aos achados de Marcuzzo (2011) ao apontarem para a vivificação de vozes de representantes do âmbito científico (o pesquisador e o colega) exclusivamente, vetando a participação de outros setores da sociedade no debate.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional. Citação. Gênero notícia de PC.

Abstract: *This article presents a pilot analysis of Quoting in science popularization (SP) news. To do so, I aim at mapping, under the perspective of Systemic-Functional Linguistics, the linguistic exponents of Quoting, in a corpus of 30 SP news texts retrieved from online publications ABC Science and Nature News, in order to identify the content nature of the projected clause. The results align to Marcuzzo (2011)'s outcomes as they point to the vivification of voices from science representatives (researcher and colleague) exclusively, rejecting the participation of other sectors of society in the debate.*

Keywords: *Systemic-Functional Linguistics. Quotation. SP news genre.*

⁶²Uma versão anterior deste texto corresponde ao trabalho final apresentado pela primeira autora à disciplina *PPGLET800-Gramática Sistêmico-Funcional*, do Mestrado em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL/UFSM), ministrada pelas professoras Cristiane Fuzer e Luciane Kirchof Ticks, no segundo semestre de 2011. O presente artigo é resultado do cruzamento de dados referentes às análises desenvolvidas pelas duas autoras em suas pesquisas de mestrado e de doutorado, respectivamente, ambos orientados pela professora Désirée Motta Roth (PPGL/UFSM).

⁶³ Mestra em Estudos Linguísticos (PPGL/UFSM). Aluna do Doutorado em Estudos Linguísticos do PPGL/UFSM (ingresso em 2013), em Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: anesscherer@gmail.com.

⁶⁴ Doutora em Estudos Linguísticos (PPGL/UFSM). Professora da Faculdade Metropolitana de Marabá e professora substituta do curso de Letras da Universidade Federal do Pará, em Marabá, PA, Brasil. E-mail: taniammoreirabr@gmail.com.

Contextualização

Este artigo apresenta uma análise piloto de citação em notícias de popularização da ciência (PC), parte de uma dissertação de mestrado (SCHERER, 2013) vinculada ao projeto guarda-chuva *Análise crítica de gêneros discursivos em práticas sociais de popularização da ciência* (MOTTA-ROTH, 2010), desenvolvido no *LABLER-Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação*, sob coordenação da professora Désirée Motta-Roth. Os resultados desse projeto guarda-chuva têm enfatizado, dentre outros aspectos como a organização retórica do gênero notícia de PC e os recursos de didatização do discurso científico, as relações estabelecidas entre diversos textos e discursos de diferentes contextos (o científico, o midiático e o da vida cotidiana) como característica marcante desse gênero (p.ex., MOTTA-ROTH, 2009, 2010; LOVATO, 2009; NASCIMENTO, 2010; MARCUZZO, 2011).

Neste trabalho de análise textual, adotamos os pressupostos teórico-metodológicos da Análise Crítica de Gênero, que interconecta três abordagens: 1) Análise Crítica do Discurso; 2) Sociorretórica; e 3) Linguística Sistêmico-Funcional. Combinadas, essas três perspectivas permitem que investiguemos o texto como indissociável de seu contexto, buscando identificar regularidades na organização do discurso e seus propósitos comunicativos em contextos específicos (MOTTA-ROTH, 2008) a partir das três categorias de significados realizadas simultaneamente pela linguagem: ideacionais, interpessoais e textuais (MOTTA-ROTH, 2006). Sob essa perspectiva, a linguagem é considerada um sistema sócio-semiótico. É sistema porque é uma rede de relações entre signos. É semiótico porque articula significados e é social porque é compartilhado na cultura (HALLIDAY; HASSAN, 1985, p.4).

Com base nesses pressupostos e nos resultados do projeto guarda-chuva até o momento, este trabalho busca, com o auxílio do Sistema de Transitividade da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), mapear os expoentes linguísticos de citação, em um *corpus* de notícias de PC da *ABC Science* e da *Nature News*, com vistas a identificar a natureza do conteúdo da oração projetada. Espera-se, com esse mapeamento, poder especificar a função e as implicações da citação no gênero notícia de PC referente às relações intertextuais materializadas nesses textos. A hipótese é de que as citações vivificam as vozes de representantes de diversos setores da sociedade (MOTTA-ROTH, 2010) para promover o debate sobre o significado dos resultados e as implicações da pesquisa para a sociedade.

Revisão da literatura

Nesta seção, revisamos os resultados do projeto guarda-chuva sobre a organização retórica do gênero estudado e alguns pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional, bem como categorias da Gramática Sistêmico-Funcional, que são considerados pertinentes à presente análise.

O gênero notícia de PC

As práticas sociais, ou gêneros discursivos, são “atividades [sócio] culturalmente pertinentes, mediadas pela linguagem num dado contexto de situação, atravessado por discursos de ordens diversas” (MOTTA-ROTH, 2006, p.147). Partindo desse conceito, a atividade em evidência no presente estudo é a notícia de PC. Esse gênero corresponde

a textos publicados pela mídia (autodefinida) de PC, que relatam a realização de uma pesquisa recente de interesse para a comunidade-alvo da publicação e que apresentam a manchete (título), o lide, os episódios ligados à pesquisa e os comentários (o contexto, as reações e o significado dela para a comunidade) (MOTTA-ROTH, 2009, p.154, com base em MOREIRA; MOTTA-ROTH, 2008).

Sob uma perspectiva mais abrangente, a popularização da ciência (PC) pode ser definida, em termos gerais, como um processo de recontextualização do conhecimento do contexto científico para o contexto da mídia de massa (MOTTA-ROTH, 2009, com base em BERNSTEIN, 1974). A recontextualização consiste em um movimento de apropriação do conhecimento produzido em um contexto primário (científico acadêmico), e sua subsequente articulação e realocação por meio de um contexto intermediário recontextualizador (a mídia de massa) em um contexto secundário (a sociedade em geral) (MOTTA-ROTH, 2010). Nesse sentido, a mídia é entendida como o contexto mediador entre a ciência e a sociedade.

Essa visão do processo de PC pressupõe que a ciência perpassa os discursos da vida cotidiana, interrelacionando-a à sociedade (BEACCO et al., 2002, p.279) e fornecendo explicações para eventos recorrentes na vida social. Essas relações entre ciência e sociedade são motivadas por três eixos pelos quais o processo de PC é realizado: a) o papel da mídia de informar a sociedade sobre novos resultados de pesquisas; b) a responsabilidade do mediador (autor do texto de PC) de explicar princípios e conceitos para que a sociedade participe na transformação do conhecimento; e c) a necessidade da sociedade de entender a relevância da pesquisa para financiar a empreitada científica (MOTTA-ROTH, 2009, p.4). Esses eixos permeiam as escolhas lexicogramaticais e as estratégias linguísticas por parte dos jornalistas/mediadores na produção de textos de PC.

Por meio do gênero notícia de PC, a sociedade tem acesso ao conhecimento científico em sua versão não especializada, incorporando-o ao conhecimento existente com vistas a possibilitar uma participação ativa nas decisões políticas acerca dos rumos da ciência (CALSAMIGLIA; van DIJK, 2004, p.370). Responsável por construir as versões não especializadas do conhecimento científico, o jornalista faz uso de estratégias linguísticas e discursivas – tais como definições, exemplos, metáforas – e estabelece relações entre a notícia de PC e outros textos, como é o caso da inserção de diferentes vozes, por meio das estratégias de citação e relato, para promover o debate sobre o novo estudo (BEACCO et al., 2002; OLIVEIRA; PAGANO, 2006; MOTTA-ROTH et al., 2008).

Ao analisar a organização retórica do gênero notícia de PC em um *corpus* de textos em português e em inglês, publicados na revista *Ciência Hoje* e nas publicações online *BBC News International* e *Scientific American* respectivamente, Motta-Roth e Lovato (2009, p.259) propuseram uma representação esquemática a partir da qual concluíram:

[...]. esse gênero comumente traz informações relativas à síntese dos resultados (Movimento 1) no lide, seguida pela apresentação da pesquisa (Movimento 2), geralmente ou por detalhamento do lide, alusão ao autor e/ou descrição da metodologia, acompanhada por uma contextualização do estudo (Movimento 3). Na sequência, são detalhados os dados e os procedimentos metodológicos adotados (Movimento 4). Os últimos dois estágios textuais explicam os resultados (Movimento 5) e as conclusões da pesquisa (Movimento 6). Perpassando todo o texto, há comentários que expressam pontos de vista que avaliam a pesquisa (Elemento A), e explicações de princípios e conceitos (Elemento B), quando o jornalista julga necessário explicar termos e/ou ideias para facilitar a leitura do conteúdo científico da notícia.

Após nova análise do mesmo *corpus*, a representação esquemática da organização retórica do gênero notícia de PC foi adaptada por Motta-Roth (2010) de modo a revelar uma descrição mais detalhada das vozes que aparecem nos textos para elaborar comentários e narrativas, a qual será útil para análise deste estudo. É por meio desse movimento recursivo que o jornalista cita e/ou relata outras vozes no texto para realizar qualquer outro movimento da organização retórica.

Ambas as estratégias intertextuais (citação e relato) podem ser consideradas características do gênero notícia de PC, pois permitem que o jornalista retome textos científicos produzidos previamente (p.ex., artigo acadêmico e comentários de pesquisadores), bem como textos não científicos (p.ex., documentos do governo e comentários do público) para enfatizar a importância da pesquisa e promover o debate sobre as implicações das descobertas científicas para a sociedade.

Linguística Sistêmico-Funcional e a representação do discurso por meio de orações verbais

De acordo com a Linguística Sistêmico-Funcional, os três tipos de significados materializados em um texto correspondem a três metafunções da linguagem: Ideacional, Interpessoal e Textual (HALLIDAY; HASSAN, 1985, p.4). A metafunção Ideacional refere-se à atividade humana ou sobre o que se fala, ou seja, ao campo do discurso (MOTTA-ROTH, 2006, p.149). A metafunção Interpessoal refere-se aos participantes da atividade e aos papéis que desempenham, ou seja, às relações do discurso. Finalmente, a metafunção Textual refere-se ao papel da linguagem e à sua capacidade de se organizar em uma unidade de sentido, ou seja, ao modo do discurso (Ibid.). Essa classificação permite que uma análise rigorosa da linguagem seja feita tanto em seus aspectos formais quanto em seus aspectos funcionais.

Para entender a representação do discurso, objeto deste estudo, recorreremos à metafunção Ideacional – a qual se refere aos significados lógicos e experienciais da atividade social – mais precisamente ao Sistema da Transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). De acordo com Halliday e Matthiessen (2004, p.170), “o sistema da transitividade constrói o mundo da experiência a partir de um conjunto maleável de Tipos de Processos”, cada qual com suas características próprias. Em termos gerais, os elementos do Sistema de Transitividade compreendem: ao Processo (elemento central na estrutura experiencial da oração), ao(s) Participante(s) (elementos inerentes ao Processo e, por isso, maleáveis de acordo com o Tipo de Processo) e à(s) Circunstância(s) (elemento periférico na estrutura experiencial da oração, subordinado ao Processo). Pelo seu papel central, os Tipos de Processos determinam os significados das orações. A articulação desses Tipos de Processos em um texto determinará, portanto, se os significados das orações serão materiais, comportamentais, mentais, verbais, relacionais ou existenciais.

Por exemplo, o jornalista pode construir o mundo da experiência por meio de uma projeção, a partir da qual uma oração verbal (oração projetante) projeta uma nova oração (oração projetada). Enquanto os outros tipos de processos representam a experiência diretamente, os tipos de processos que projetam orações (Processos mentais e verbais) implicam numa representação indireta da experiência, pois a constituem de outra maneira (representam o discurso do outro). Assim, em *Their preliminary results suggest that this technique is safe and effective* (NAT#3), o participante constituído pela metáfora ideacional *Their preliminary results* é denominado dizente e projeta, por meio do Processo verbal (*suggests*), uma nova oração que, por sua vez, apresenta um processo relacional (*is*), um participante denominado portador (*this technique*) e outro denominado atributo

(*safe and effective*). Nesse sentido, a projeção permite ao jornalista citar ou reportar outras vozes nas notícias de PC, ou seja, permite que o jornalista represente o discurso do outro e se distancie (CALDAS-COULTHARD, 1997) do que está sendo descrito, afirmado, criticado, etc.

Em decorrência do enfoque desta análise, abordamos, a partir desta seção, as categorias relativas às orações verbais apenas, pois são as que projetam citação no *corpus*. As orações verbais, ou orações do dizer (cf. HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p.252), tipicamente podem ser representadas por *X diz (que) Y*, onde *X* é o participante dizente (participante obrigatório), *diz* é o Processo verbal e *Y* é o participante verbiagem (quando não se tratar de uma oração projetada). Além do Dizente e do Verbiagem, podem aparecer, dependendo do verbo, o Alvo (participante que sofre crítica/ataque verbal – *X acusa W de Y*) e o Receptor (participante ao qual o Processo verbal é direcionado – *X conta a Z que Y*). O verbo dizer, nesses casos, deve ser interpretado de forma ampla – podendo ser substituído por verbos como *falar, comentar, discutir, criticar*, etc. O Quadro 3 apresenta exemplos de verbos que podem substituir o *diz* em *X diz Y*, conforme a classificação de Halliday e Matthiessen (2004, p.255) para processos que denotam atividade ou semiose.

Tipo		Exemplos de verbos
Atividade	atacar/atingir	elogiar, insultar, abusar, difamar, lisongear, culpar, criticar, repreender
	falar	falar, conversar
Semiose	(citar de forma neutra)	dizer, contar
	indicar	contar (algo para alguém), reportar, anunciar, notificar, explicar, argumentar, convencer (que), persuadir (alguém que), prometer (que) perguntar (a alguém se), questionar, interrogar (se)
	imperar	dizer (a alguém para agir), pedir (a alguém para agir), ordenar, requisitar, prometer, ameaçar, persuadir (alguém a agir), convencer (alguém a agir), implorar, rogar

Quadro 3 – Verbos que servem como Processos em orações verbais (traduzido de HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p.255).

É importante ressaltar também que o *Y* pode aparecer na forma de oração projetada (*que Y*) em vez de Verbiagem. Quando o Processo verbal projeta outra oração (casos de projeção), estamos diante de duas possibilidades: citação (*X diz Y*) ou relato (*X diz que Y*)⁶⁵. Halliday e Matthiessen (2004, p.454) associam a citação a construções paratáticas⁶⁶ do dizer e o relato a construções hipotáticas⁶⁷ do pensar/sentir. Na citação, o discurso é representado tal qual foi proferido enquanto,

⁶⁵ Na gramática tradicional, esses tipos de projeção são referidos como discurso direto e discurso indireto respectivamente.

⁶⁶ Parataxe, para Halliday e Matthiessen (2004, p.374), refere-se à relação entre dois elementos (orações, nesse caso) de mesmo status, na qual um constitui o início e o outro a continuação. Essa relação é também conhecida como coordenação na gramática tradicional.

⁶⁷ Hipotaxe, para Halliday e Matthiessen (2004, p.374), refere-se à combinação entre dois elementos de status diferentes, na qual um elemento é dominante e o outro é dependente. Essa relação é também conhecida como subordinação na gramática tradicional.

no relato, o discurso é interpretado e representado nas palavras de quem reporta. O Exemplo 1, retirado do corpus, busca ilustrar essa diferença.

Exemplo 1

Chevalier says that the team was lucky to catch the supernovain the act, and Soderberg agrees: “I definitely won the astronomical lottery”. (NAT#7)

No complexo oracional *Chevalier says that the team was lucky to catch the supernovain the act*, há uma relação hipotática entre as orações, por meio da qual o discurso de Chevalier é reportado nas palavras do jornalista. Já em *Soderberg agrees: “I definitely won the astronomical lottery”*, o discurso de Soderberg é citado (tal qual foi proferido) pelo jornalista, numa construção paratática, e sinalizado por marcas gráficas (pontuação e aspas).

Conforme apontam Halliday e Matthiessen (2004, p.253), no discurso jornalístico, as orações verbais permitem ao jornalista atribuir a informação a fontes, incluindo oficiais, especialistas e testemunhas. Igualmente, no discurso acadêmico, as orações verbais possibilitam aos autores citar e relatar outros pesquisadores ao mesmo tempo em que se posicionam a partir da escolha do verbo (p.ex., *apontar, sugerir, defender*). Em notícias de PC, portanto, o jornalista lança mão da citação e do relato para reportar aos leitores não especialistas as recentes descobertas do mundo da ciência, buscando credibilidade nas vozes de especialistas autores da pesquisa, outros especialistas, representantes do governo e de outros setores da sociedade (MARCUIZZO, 2011) que estejam autorizados a falar sobre o tema.

Metodologia

Nesta seção, apresentamos o *corpus*, os procedimentos e as categorias de análise do texto e do contexto, respectivamente.

Corpus

Fazem parte do *corpus* deste estudo 30 textos do gênero notícia de PC, publicados entre 2007 e 2008, nas publicações *ABC Science* (<http://www.abcscience.net.au/>) e *Nature News*

(<http://www.nature.com/news/>)⁶⁸. Esses 30 textos correspondem à parte do *corpus* do projeto guarda-chuva (referido na primeira seção deste artigo), selecionado na fase inicial da pesquisa, em 2008, de acordo com os seguintes critérios relativos às publicações:

- a) compromisso explícito em popularizar ciência e/ou educar sobre ciência (conforme a declaração de missão da publicação);
- b) presença de seções destinadas a notícias sobre ciência e tecnologia;
- c) dinâmica de atualização (diária ou semanalmente);
- d) acesso livre a notícias de PC;
- e) extensão dos textos (até 1046 palavras).

Em relação aos critérios para seleção dos textos, foram coletadas notícias de PC publicadas em língua inglesa e relacionadas aos temas saúde, meio ambiente e tecnologia, conforme sugerido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

Procedimentos de análise

Este estudo possui dois focos de análise: o texto e o contexto. A análise do contexto consiste na descrição das variáveis contextuais (campo, relações e modo) do gênero notícia de PC e mostra-se pertinente em virtude do caráter recontextualizador do gênero. Espera-se que a análise do contexto auxilie na identificação de marcas da recontextualização do conhecimento científico nos textos do *corpus*.

Os procedimentos da análise textual, por sua vez, compreendem: a) identificação das ocorrências de citação no *corpus*, por meio da localização das marcas gráficas de representação do discurso (aspas); b) descrição, com auxílio da Gramática Sistêmico-Funcional (mais especificamente do Sistema de Transitividade), das diferentes vozes representadas nos textos do *corpus*; c) descrição do conteúdo do discurso representado com base na representação esquemática da organização retórica do gênero notícia de PC proposto por Motta-Roth (2010).

Finalmente, este estudo ainda envolve a interpretação e explicação do papel das diferentes vozes citadas nos textos, com base nos dados da análise do texto, do contexto de publicação e em estudos prévios sobre o tema.

⁶⁸ Para as referências aos textos do *corpus*, ver Scherer (2013, p.82-85). Disponível em: <http://w3.ufsm.br/desireemroth/images/admin/dissertacoes/scherer_2013_dissertacao.pdf>.

Categorias analíticas

As categorias de análise envolvem, além das variáveis do contexto (campo, relações e modo), a representação do discurso, mais especificamente o recurso de citação, e as orações verbais (Participantes e Processos) por meio das quais o discurso é representado, conforme descritas no Quadro 4. No que tange à análise do contexto, as três variáveis propostas pela Linguística Sistêmico-Funcional (Campo, Relações e Modo) especificam o contexto de situação – “os elementos mais imediatos [em contraste ao contexto de cultura, mais geral e abstrato] que têm impacto sobre o texto” (MEURER, 2006, p.168). Essas variáveis, como um todo, ajudam a descrever, portanto, o registro de um gênero, isto é, “a configuração de elementos léxico-gramaticais convencionalmente usados na realização de uma determinada significação” (MEURER, 2006, p.168).

Análise do texto		
Categoria		Exemplo
semântica	citação	The research, partly funded by the US Department of Defence identified 23 compounds that were "equivalent to or better than DEET in duration of protection". " <u>Astonishingly, a number of these protected more than three times as long as DEET.</u> " the paper says. (ABC#1)
	Participante: dizente	The current results are promising, says <u>Robert Swift, a researcher at the Center for Alcohol and Addiction Studies at Brown University in Rhode Island</u> . "This paper really suggests that gabapentin may be efficacious in reducing drinking [in alcoholics]," <u>he</u> says. (NAT#9)
léxicogramatical	Processos verbais	"It would be good to have more effective repellents that protect against a greater number of insect species," <u>says</u> Dr Ulrich Bernier, a research chemist with the Mosquito and Fly Research Unit of the US Department of Agriculture (USDA) who worked on the project. (ABC#1)
Análise do contexto		
Categoria		Descrição
Categorias semânticas	Campo	“a atividade que está acontecendo, a natureza da ação social que está ocorrendo, no qual os participantes estão envolvidos” (FUZER; CABRAL, 2010, p.18).
	Relações	os participantes envolvidos na interação, a natureza de seus papéis e a relação entre eles (FUZER; CABRAL, 2010, p.18).
	Modo	o papel da linguagem na interação (constitutivo ou auxiliar), o compartilhamento entre os participantes (dialógico ou monológico), o canal (gráfico ou fônico) e o meio (falado ou escrito) (FUZER; CABRAL, 2010, p.18).

Quadro 4 – Categorias de análise.

Segundo Meurer (2006, p.168), o Campo refere-se ao “acontecimento em curso ou à atividade que está sendo realizada”; as Relações, aos “papéis e interação entre os participantes envolvidos; e o Modo, ao “canal (fônico/gráfico), a modalidade (escrito/falado) e o meio (eletrônico ou não) de veiculação do texto.

Resultados e discussão

Nesta seção, são descritos e discutidos os resultados da análise em relação ao contexto, às vozes inseridas nas notícias de PC por meio de citação e à natureza do conteúdo do discurso citado.

As variáveis do contexto

Esta descrição das variáveis do contexto assume como pressuposto o caráter recontextualizador do processo de PC e a descrição prévia do gênero notícia de PC⁶⁹.

Campo – a atividade realizada: em se tratando de notícia de PC, como já aponta Motta-Roth (2009), a atividade realizada é a recontextualização de uma pesquisa científica na mídia de massa. Por exemplo, uma pesquisa divulgada na forma de um artigo acadêmico em um periódico especializado (tal como *Science*) para a comunidade científica, com acesso restrito (os especialistas interessados devem assinar o periódico ou comprar tal acesso) é recontextualizada ao público em geral em publicações como a *ABC Science*, sem restrição de acesso ao conteúdo da notícia. Essas atividades (referentes ao artigo acadêmico e à notícia de PC) são, portanto, duas atividades sociais diferentes, que envolvem participantes distintos em situações de uso da linguagem diferentes.

Relações – os papéis e a interação entre os participantes: na literatura de referência sobre o gênero (p.ex. BEACCO et al., 2002; CALSAMIGLIA; VAN DIJK, 2004; MOIRAND, 2003; MYERS, 2003), é possível identificar três participantes principais envolvidos na atividade: o jornalista, escritor da notícia; o especialista, envolvido diretamente com o saber científico (pode ou não ser o responsável pela pesquisa); e o leitor. Além desses, Motta-Roth e Lovato (2009) e Marcuzzo (2011) identificaram outros participantes em meio às vozes mobilizadas pelo jornalista para promover o debate sobre a pesquisa popularizada, tais como técnicos e instituições ligadas menos diretamente à pesquisa e representantes do governo. Entretanto, neste *corpus*, foram identificados apenas os participantes principais: além do jornalista e do leitor, o cientista (especialista responsável (ou não) pelo estudo).

Os participantes envolvidos na interação se relacionam de forma hierárquica em relação ao conhecimento científico (MOIRAND, 2003; MYERS, 2003). Nessa hierarquia, é conferido maior grau de autoridade ao cientista responsável pela pesquisa e aos especialistas conhecedores do assunto. Em menor grau de autoridade, o jornalista faz o entremeio entre cientistas e o público em

geral (leitores potenciais), ao qual é atribuído grau mínimo de autoridade em razão do distanciamento do contexto científico referente à pesquisa em questão. Os dados da análise textual também evidenciam essa hierarquia, pois, em todas as citações encontradas no *corpus*, o jornalista se vale da autoridade conferida aos especialistas para descrever e explicar os resultados e as implicações da pesquisa.

Para complementar essa descrição, analiso brevemente as declarações de missão das publicações *ABC Science* e *Nature News*, citadas no Quadro 5.

<i>ABC Science</i>	<i>Nature News</i>
<p>ABC Science is the <u>Australian Broadcasting Corporation's online gateway to science.</u></p> <p>Here you'll find programs from ABC radio and TV as well as original online material including a <u>daily science news service</u>, in depth features, quizzes, Dr Karl's Great Moments in Science, videos, audio, podcasts, forums, news feeds and much more.</p> <p>Created in 1997, with a grant from the Australian Government's Science and Technology Awareness Program (STAP), <u>ABC Science Online is dedicated to science generally, and young Australians particularly.</u></p> <p>ABC Science Online <u>has been spectacularly successful winning many awards for excellence</u> including the 2003 Prix Italia Prize, and the 2008 AIMIA award for <u>best Science, Health and Environment website</u> for the Catchment Detox project.</p> <p>ABC Science Online continues to receive funding through the Science Connections Program, administered by the Department of Innovation, Industry, Science and Research.</p>	<p>THE object which it is proposed to attain by this periodical may be broadly stated as follows. It is intended</p> <p><u>FIRST, to place before the general public the grand results of Scientific Work and Scientific Discovery; and to urge the claims of Science to a more general recognition in Education and in Daily Life;</u></p> <p>And, <u>SECONDLY, to aid Scientific men themselves, by giving early information of all advances made in any branch of Natural knowledge throughout the world, and by affording them an opportunity of discussing the various Scientific questions which arise from time to time.</u></p> <p>To accomplish this twofold object, the following plan will be followed as closely as possible:</p> <p>Those portions of the Paper more especially devoted to the discussion of matters interesting to the public at large will contain:</p> <p>I. Articles written by men eminent in Science on subjects connected with the various points of contact of Natural knowledge with practical affairs, the public health, and material progress; and on the advancement of Science, and its educational and civilizing functions.</p> <p>II. Full accounts, illustrated when necessary, of Scientific Discoveries of general interest.</p> <p>III. Records of all efforts made for the encouragement of Natural knowledge in our Colleges and Schools, and notices of aids to Science-teaching.</p> <p>IV. Full Reviews of Scientific Works, specially directed to the exact Scientific ground gone over, and the contributions to knowledge, whether in the shape of new facts, maps, illustrations, tables, and the like, which they may contain.</p> <p>In those portions of "NATURE" more especially interesting to Scientific men will be given;</p> <p>V. Abstracts of important Papers communicated to the British, American, and Continental Scientific societies and periodicals/</p> <p>VI. Reports of the Meetings of Scientific bodies at home and abroad.</p> <p>In addition to the above, there will be columns devoted to Correspondence.</p>

Quadro 5 – Declaração de missão da *ABC Science*⁷⁰ e da *Nature News*⁷¹

As informações destacadas no Quadro 5 servem como evidência para identificar o que a própria publicação descreve acerca de seus leitores. Conforme sugerem as declarações de missão das

⁶⁹ Aspectos explorados acima na seção *O gênero notícia de PC*.

⁷⁰ Disponível em: <http://www.abc.net.au/science/about.htm> . Acessado em: 09 dez 2011.

⁷¹ Disponível em: http://www.nature.com/npg_company_info/mission.html . Acessado em: 09 dez 2011.

publicações, o público leitor ao qual se destina a *ABC Science* pode ser considerado menos especializado (mais distante do contexto científico ou mais popular) em relação à audiência da *Nature News*. Essa diferença se deve ao fato de que, em sua declaração de missão, a primeira publicação – autodenominada o portal da ciência – compromete-se a levar diariamente a ciência em geral aos jovens australianos, enfatizando os prêmios por excelência recebidos recentemente, enquanto a segunda enfatiza o seu compromisso em educar a sociedade em geral sobre ciência e informar a comunidade científica sobre os mais novos achados acadêmicos.

Entretanto, uma análise textual pode revelar diferenças quanto às informações declaradas pela publicação e às encontradas nos textos. De acordo com a análise dos textos dessas publicações, o jornalista cita apenas as vozes de representantes da comunidade científica, o pesquisador responsável pelo estudo popularizado e o colega especialista na mesma área do estudo (ver relato da análise textual abaixo, na seção *As vozes da notícia de PC nas publicações ABC Science e Nature*). Essa exclusão de outros setores da sociedade (p.ex. o governo e o público) indica uma ênfase na autoridade do cientista, posicionando os especialistas (aqueles que têm voz no texto) no topo da hierarquia entre os Participantes, enquanto o público leitor é posicionado na base de tal hierarquia. Ao contrário do que sugerem as publicações em sua declaração de missão, os textos da *Nature News* parecem promover o debate sobre o estudo popularizado mesmo que somente entre os especialistas (pesquisadores e os colegas), enquanto os textos da *ABC Science* omitem o debate, pois a voz do colega especialista é citada em apenas três textos (ver Tabela 1).

Modo – canal, modalidade e meio: Os textos do *corpus* deste estudo são notícias de PC publicadas em canal gráfico, predominantemente na modalidade escrita e em meio eletrônico (Internet). Por essa razão, há a possibilidade de fornecer ao leitor *hiperlinks* para expandir o conteúdo da notícia. A linguagem tem, pois, papel constitutivo no gênero, visto que a imagem, que também faz parte do texto, é ilustrativa em relação ao conteúdo proposicional da notícia.

Análises anteriores da organização retórica do gênero (descritas acima na seção de *Revisão da literatura*) revelaram um padrão de uso da linguagem inverso ao do artigo acadêmico em que a notícia foi primeiramente divulgada (MOTTA-ROTH; LOVATO, 2009). Em termos gerais, o jornalista apresenta, no início da notícia de PC, as conclusões da pesquisa e a síntese dos resultados (informações consideradas mais relevantes ao público em geral). Na sequência, são indicados os responsáveis pelo estudo e os detalhes quanto aos resultados e procedimentos realizados na pesquisa. Por fim, são enfatizadas as implicações do estudo na sociedade.

As vozes da notícia de PC nas publicações ABC Science e Nature

Conforme apontam análises prévias de textos de PC publicados nos sites da *BBC News International* e da *Scientific American* (MOTTA-ROTH et al., 2008; MOTTA-ROTH; LOVATO, 2009; MARCUZZO, 2011), as vozes que participam do debate podem corresponder a representantes de diversos setores da sociedade: o cientista/pesquisador (ou metaforicamente o estudo); o colega/técnico/instituição; o governo; o público; e o próprio jornalista (por meio da interpelação). Percebe-se, assim, que, embora o público não tenha participação efetiva no debate em notícias de PC (MARCUIZZO, 2011), as vozes dos representantes do âmbito não científico (o governo, o jornalista e, em parcela menos recorrente do *corpus*, o público) coexistem, mesmo que menos expressivamente, com as vozes dos representantes do âmbito científico (o pesquisador e o colega/técnico/instituição).

Ao contrário dos achados desses estudos, os resultados desta análise indicam que as vozes citadas nas notícias de PC do *corpus* provêm exclusivamente do âmbito científico – o dizente remete à voz do pesquisador responsável pelo estudo ou à voz de um colega especialista que não participou do estudo⁷². A Tabela 1 fornece as ocorrências de cada voz no *corpus*, conforme a natureza dos dizentes (pesquisador ou colega) nas citações, e exemplos referentes à realização léxicogramatical de cada voz identificada.

⁷² Na atual descrição da organização retórica do gênero, a voz do colega está atrelada às vozes do técnico e de instituições formadas por especialistas porque, em algumas ocorrências nos *corpora* da *BBC News International* e da *Scientific American*, foi impossível precisar se o especialista era pesquisador ou técnico. No entanto, em todas as ocorrências deste *corpus*, identificamos que a voz do colega se trata de um pesquisador especialista (não envolvido no estudo). Por essa razão, neste estudo, as vozes de representantes do âmbito científico referem-se ao pesquisador e ao colega apenas.

Tabela 1 – As vozes citadas nos textos do *corpus*.

Voz (a natureza do Dizente)	Ocorrências no <i>corpus</i>		Exemplos ⁷³
	<i>ABC Science</i>	<i>Nature News</i>	
Pesquisador	15 (em 15 textos)	16 (em 15 textos)	<p>Professor Malcolm Walter, director of the Australian Centre for Astrobiology (ACA) at the University of New South Wales in Sydney says the evidence comes from stromatolites - sedimentary rocks that are sculpted by microbes - at Shark Bay, Western Australia. (...)</p> <p>"[Stromatolites] are the commonest types of fossils found in the ancient rock record so if we understand how the modern ones form we've got a better chance of learning about early life on earth," he says. (ABC#5)</p>
	3 (em 3 textos)	14 (em 11 textos)	<p>There is no way to predict exactly where and when in the Universe a supernova will occur, says Alicia Soderberg, a postdoctoral researcher at Princeton University in New Jersey. "It only lasts a few minutes and it is difficult to catch that signal," she says. (...)</p> <p>That is exactly what Soderberg herself was doing on 9 January 2008, when she spotted the explosion. (NAT#7)</p> <p>Unless researchers develop a substitute for indium, touch screens could face an increasingly tough future.</p> <p>"[So] it's important that people are starting to find applications for graphene," says Pablo Jarillo-Herrero, an assistant professor at the Massachusetts Institute of Technology who studies graphene but was not involved in the UK research. (ABC#4)</p> <p>But some researchers in the field have serious concerns about the work. "On the face of it, it's almost the final nail in saying DMH is the pacemaker, but under the surface there are people who strongly disagree," says neuroscientist Masashi Yanagisawa of University of Texas Southwestern Medical Center in Dallas, who was not involved in the work. (NAT#4)</p>

Há, no entanto, uma diferença entre os *corpora*. Quando se trata de citação, no *corpus* da *ABC Science*, há preponderância da voz do pesquisador em relação à voz do colega. Essa preponderância indica uma tendência a um discurso monológico (fechado ao debate), em que apenas a voz do pesquisador é mobilizada para descrever e explicar os resultados e as implicações da pesquisa popularizada. No *corpus* da *Nature News*, por sua vez, as vozes mobilizadas sugerem um discurso dialógico (aberto ao debate), embora o debate pretendido esteja restrito às vozes de especialistas, membros da comunidade científica exclusivamente.

Em relação aos tipos de processo usados para citar o discurso do outro, esta análise corrobora os resultados de estudos anteriores (p.ex. SILVA, 2010), que apontam o Processo verbal *say* (dizer) como predominante na representação do discurso no *corpus* da *BBC News International* e da *Scientific American*. O mesmo acontece no *corpus* desta análise, conforme aponta a Tabela 2.

⁷³ Nesses exemplos, a realização do dizente, identificado a partir do co-texto, aparece sublinhada.

Tabela 2 – Frequência dos verbos que realizam processos verbais em Citações no *corpus*

Verbo	<i>ABC Science</i>	<i>Nature News</i>
say	13	43
explain	1	5
write	1	0
report	1	0
recall	0	1
add	0	1
agree	0	1

À exceção dos verbos *add* e *agree*, esses verbos de semiose, conforme apontam Halliday e Matthiessen (2004, p.255), são usados para citar outras vozes de forma neutra⁷⁴. Silva (2010, com base em HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004, p.252) atribui a alta frequência de *say* à condição não marcada desse Processo verbal. Como ressalva o autor, esse processo serve bem aos interesses do jornalista que, ao introduzir o discurso representado por *X say/says/said Y* em combinação com as credenciais do dizente, transfere a responsabilidade do que é dito ao autor da proposição: o jornalista assume uma condição neutra em relação ao discurso reportado ou citado (CALDAS-COUTHARD, 1997). Exemplos 2 e 3 referem-se à realização das citações por meio dos Processos verbais mais recorrentes no *corpus* (*say* e *explain*).

Exemplo 2

"This LCD is probably the first realistic application that we have seen from graphene," says Dr Kostya Novoselov, a researcher at the University of Manchester and co-author of the study that appears in the American Chemical Society's *Nano Letters*.

Exemplo 3

"You can think of the Universe as a musical instrument - it cannot sustain vibrations that have a wavelength that is bigger than the length of the instrument itself," explains Frank Steiner, a physicist at Ulm University in Germany.

Esse distanciamento intencionado pelo jornalista, tanto no Exemplo 1 quanto no Exemplo 2, além de transferir a responsabilidade do que é dito para o outro, atribui credibilidade à proposição na

⁷⁴ Halliday e Matthiessen (2004) classificam apenas os verbos de semiose do *dizer* (*say*) e do *contar* (*tell*) como neutros e parecem excluir a modalidade escrita da língua já que não mencionam o verbo *write*, por exemplo. No entanto, nesta análise, o verbo *write* tem significado semelhante aos verbos *say* e *tell* e, por isso, também é considerado neutro. Já os verbos *explain*, *report* e *recall* não são citados como neutros pelos autores, mas podem ser considerados neutros nesta análise ao passo que, no discurso jornalístico, se prestam, tipicamente, à função de citar objetivamente o discurso do outro. Os outros verbos (*add* e *agree*) implicam mais explicitamente uma interpretação sobre o que é dito por parte do jornalista e, por isso, não são considerados neutros.

medida em que esse outro é alguém autorizado a falar sobre o assunto⁷⁵ (MOTTA-ROTH; LOVATO, 2009). No caso da pesquisa popularizada, a pessoa mais autorizada é o próprio jornalista, seguido por outros membros da comunidade científica. Considerando o discurso da mídia, Caldas-Coulthard (1997, p.59) argumenta que a aceitação de fontes por parte do público segue uma ordem hierárquica em que “as pessoas associadas a relações de poder ou instituições tendem a ser mais confiáveis que outras”. Dessa forma, a voz do pesquisador e de seu colega e o efeito de neutralidade da escolha do verbo *say* para representar o Processo verbal no discurso representado permitem ao jornalista atingir um grau máximo de neutralidade, autoridade e, portanto, credibilidade, características necessárias à objetividade jornalística.

Ecos do discurso científico: o que dizem os especialistas

Os dados reportados na seção anterior revelam que apenas representantes da ciência (o pesquisador e seu colega) participam do debate nas notícias de PC deste *corpus*. Nesta seção, são reportados os dados referentes ao conteúdo proposicional das orações projetadas nessas citações do *corpus*, ou seja, o que dizem esses especialistas.

Previamente, identificou-se que o jornalista, ao longo do texto, se vale de outras vozes – autorizadas a falar sobre a pesquisa – para apresentar “comentários que expressam pontos de vista e avaliam a pesquisa” (MOTTA-ROTH; LOVATO, 2009, p.259). Com base nesse princípio e na organização retórica do gênero, foram mapeados, nesta análise, os movimentos e passos realizados por citação nos textos da *ABC Science* e *Nature News*. Os movimentos e passos mais recorrentes no *corpus* estão listados na Tabela 3.

⁷⁵ A autoridade atribuída ao dizente é evidenciada pelas credenciais providas pelo jornalista. Nesses casos, as credenciais são, no Exemplo 1, *a researcher at the [University of Manchester](#) and co-author of the study that appears in the [American Chemical Society's Nano Letters](#)* e, no Exemplo 2, *a physicist at [Ulm University in Germany](#)*.

Tabela 3 – Ocorrências de movimentos e passos da organização retórica do gênero notícia de PC realizados por meio de citação no *corpus*.

Movimentos e passos realizados pelas vozes citadas	Ocorrências no corpus	
	ABC	NAT
Mov. 3 – Mencionar o conhecimento prévio (contextualização) ao:	11	6
(a) Mencionar conhecimentos estabelecidos	8	3
(b) Fazer referência a pesquisas prévias	1	0
(c) Indicar limitações no conhecimento estabelecido	2	3
Mov. 5 – Explicar os resultados da pesquisa popularizada ao:	33	19
(a) Citar os achados/trabalho realizado (específico)	12	2
(b) Esclarecer o significado dos resultados (geral)	14	6
(c) Comparar ao que se obteve em pesquisas anteriores em termos de:	7	11
(1) conhecimento estabelecido	3	5
(2) metodologia utilizada	0	1
(3) resultados obtidos	4	5
Mov. 6 – Indicar conclusões da pesquisa popularizada ao:	22	29
(a) Mencionar suas implicações	17	13
(b) Sugerir futuras pesquisas	3	7
(c) Apontar as limitações da pesquisa	2	9

Os movimentos 5-Explicar os resultados da pesquisa popularizada (52 ocorrências) e 6-Indicar conclusões da pesquisa (51 ocorrências) são os mais recorrentes no *corpus* (exemplos de realizações são indicados nos Quadros 6 e 7, respectivamente), seguidos pelo movimento 3-Mencionar o conhecimento prévio (contextualização) (17 ocorrências) (exemplos de realizações são indicados no Quadro 8).

Mov. 5 – Explicar os resultados da pesquisa popularizada ao:

(a) Citar os achados/trabalho realizado (específico)

In High's trial, three patients aged 19, 26 and 26, all reported better vision.

"Patients' vision improved from detecting hand movements to reading lines on an eye chart," says Dr Albert Maguire, who worked with High. (ABC#12)

(b) Esclarecer o significado dos resultados (geral)

The modern Shark Bay stromatolites suggest a "complex consortia" of microbes must have been involved in building the ancient Pilbara stromatolites, and pushes back the time when life must have first evolved.

"You have to allow time for such complex communities to have evolved," Walter says.

"That would suggest that life began well before 3.5 billion years ago." (ABC#5)

(c) Comparar ao que se obteve em pesquisas anteriores em termos de:

The sighting confirms the theory that supernovae are accompanied by X-ray bursts, says Roger Chevalier, an astronomer at the University of Virginia in Charlottesville. "The amount of energy [the astronomers] see fits quite well with the model," he says.(NAT#7)

Quadro 6 – Exemplos de realizações do movimento 5 por meio de citação.

Mov. 6 – Indicar conclusões da pesquisa popularizada ao:

(a) Mencionar suas implicações

The resulting metal could be used in steel components that have to withstand very high strains, such as bolts, Kimura suggests. "An ultra-high-strength bolt should not only reduce the number of bolts used in a construction, but could also allow new types of construction, leading to reduced weight of automobiles, buildings and bridges." he explains. (NAT#5)

(b) Sugerir futuras pesquisas

Because water is abundant, a water-related xenon molecule could be evidence for this hypothesis says Khriachtchev. "I don't claim that xenon is bonded to water [in Earth] but there's a slight possibility and it should be investigated." (NAT#2)

(c) Apontar as limitações da pesquisa

Researcher Professor John Parks from the University of Wales in the UK, calls for better assessment of how the newly-found microbes might react to carbon dioxide buried in the seabed. "It's a very risky prospect just putting gases into geological formations and not considering there could be a feedback response because of the organisms down there." he says. (ABC#6)

Quadro 7 – Exemplos de realizações do movimento 6 por meio de citação.

Mov. 3 – Mencionar o conhecimento prévio (contextualização) ao:

(a) Mencionar conhecimentos estabelecidos

Studies have shown that mice fed only during the time when they normally sleep shift their body clocks to this new schedule. "They would be awake and alert and ready to go an hour or two before a meal was due to appear to have maximal chance of getting the food." says Saper. (ABC#3)

(b) Fazer referência a pesquisas prévias

Novoselov isolated graphene in 2004. Since then research into this cousin of coal has grown rapidly. "Virtually every university now has someone working with graphene," says Novoselov. (ABC#4)

(c) Indicar limitações no conhecimento estabelecido

Solar physicists, debating the mechanism behind these dramatic 'plasma jet' outbursts, have theorized that tangled magnetic fields can contort plasma into a corkscrew shape, forcing the material into space.

Evidence has, however, been hard to come by. "The twisting structure of jets was observed before, but it was not clear whether it was real or an effect of projection of several independent, untwisted structures." says solar physicist Alexander Kosovichev of Stanford University in California. (NAT#13)

Quadro 8 – Exemplos de realizações do movimento 3 por meio de citação.

Além dos movimentos descritos acima, foram encontradas ocorrências de movimentos como: 2b-Apresentar a pesquisa ao expor as conclusões (uma ocorrência); 4a-Descrever a metodologia usada na pesquisa popularizada ao elucidar o procedimento experimental (três ocorrências); B-Explicar princípios e conceitos (duas ocorrências); e C-Enfatizar a perspectiva social/local (cinco ocorrências). Por serem menos recorrentes, optei por não considerar essas ocorrências como movimentos tipicamente realizados por citação no gênero notícia de PC.

Embora haja uma regularidade em relação ao conteúdo da oração projetada entre os dois *corpora*, se consideradas as particularidades das publicações (ao ler o Quadro 3 verticalmente), é possível perceber que a recorrência de citações que realizam o movimento 5 é maior do que as que realizam o movimento 6 no corpus da *ABC Science*, enquanto que, no corpus da *Nature News* acontece o contrário: há maior recorrência de citações que realizam o movimento 6. Nesse sentido, os jornalistas da *ABC Science* usam o recurso da citação para explicar os resultados da pesquisa popularizada (Quadro 6) mais do que para indicar suas implicações para a sociedade ou para a área do conhecimento (Quadro 7), enquanto que os jornalistas da *Nature News* optam por indicar as implicações do estudo mais do que explicar os resultados por meio de citação.

Essa diferença entre as publicações pode ser evidência de uma posição que se alinha em maior ou menor grau ao discurso da ciência. Sobre esse grau de cientificidade, Hilgartner (1990) defende que é possível classificar textos de PC de acordo com graus de cientificidade, desde que num contínuo de PC e não em pontos fixos de escalas pré-estabelecidas de cientificidade. Seguindo o contínuo de PC de Hilgartner, a ciência pode aparecer mais ou menos popularizada na mídia. No entanto, não há um ponto específico em que uma publicação ou texto deixa de ser científico e passa a ser popularizado (SCHERER, 2010). No entanto, seria necessário considerar também outros aspectos no *corpus* (tais como a declaração de missão das publicações e outros recursos, além da citação, de intertextualidade e de interdiscursividade nos textos) para poder identificar, de forma contrastiva, o grau de cientificidade entre as publicações.

No geral, os dados desta análise permitem afirmar que as vozes de especialistas são incorporadas à notícia de PC pelo jornalista, por meio de citação, com a função de, principalmente, indicar as implicações do estudo para a sociedade ou para a área do conhecimento (movimento 6a) e de explicar o significado dos resultados da pesquisa (movimento 5b). Essa tendência pode dever-se ao fato de que, por se tratar de uma novidade no campo científico, são poucas as pessoas consideradas autorizadas para falarem sobre os resultados da pesquisa. Por essa razão, a indicação das implicações e a explicação dos resultados da pesquisa popularizada demandam que as vozes de especialistas (pessoas que entendem do assunto por estarem mais próximas do contexto da pesquisa) sejam requisitadas sem comprometer a autoridade e a credibilidade em relação ao que é dito. Em contrapartida, a baixa frequência de citações para mencionar o conhecimento prévio (movimento 3) pode estar relacionada à ideia de que o conhecimento estabelecido, por ser dado (tanto no âmbito científico quanto na mídia), permite que mais pessoas (especialistas ou não) possam opinar.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi mapear os expoentes linguísticos de citação, com vistas a identificar o conteúdo da oração projetada para poder especificar a função e as implicações da citação no gênero notícia de PC. Embora o estudo de Marcuzzo (2011) tenha revelado que a voz do público não é inserida no debate, a hipótese deste estudo era a de que as citações vivificam as vozes de outros representantes de diversos setores da sociedade (cientista, colega, técnico/instituição, governo e jornalista) (MOTTA-ROTH, 2010) para promover o debate ciência. No entanto, esta análise, em um *corpus* distinto, aponta para a vivificação de vozes de representantes do âmbito científico (o

pesquisador e o colega) exclusivamente, vetando a participação de outros setores da sociedade no debate. Nesse sentido, um maior grau de cientificidade (HILGARTNER, 1990) pode ser atribuído aos textos da *ABC Science* e da *Nature News* se comparado a outras publicações como a *BBC News International* e a *Scientific American*.

Embora esta análise da citação em notícias de PC aponte questões pertinentes sobre o gênero, trata-se de questões pontuais referentes ao fenômeno estudado. Para que se façam generalizações sobre o discurso representado no gênero, é necessário, ainda, mapear o discurso representado por meio de relato no *corpus*, buscando um melhor entendimento dos papéis de cada participante bem como da prática social como um todo. Por exemplo, uma análise mais abrangente da representação do discurso do outro em termos de engajamento em notícias de PC pode ser encontrada na dissertação da qual esta análise faz parte (SCHERER, 2013).

Referências

- BEACCO, J.; CLAUDEL, C.; DOURY, M.; PETIT, G.; REBOUL-TOURE, S. Science in media and social discourse: new channels of communication, new linguistic forms. **Discourse Studies**, v. 4, n. 3, p.227-300, 2002.
- BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 03 nov 2010.
- CALDAS-COUTHARD, C. R. **News as social practice**: a study in critical discourse analysis. Florianópolis: Pós-Graduação em Inglês/UFSC, 1997.
- CALSAMIGLIA, H.; VAN DIJK, T. Popularization discourse and knowledge about the genome. **Discourse Studies**. v. 15, n. 4, p.369-389, 2004.
- FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FUZER, C; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Hodder Arnold, 2004.

HILGARTNER, S. The dominant view of popularization: conceptual problems, political uses. **Social Studies of Science**, v. 20, n. 3, p.519-539, 1990.

LOVATO, C. dos S. **Análise de Gênero**: investigação da organização retórica de notícias de popularização da ciência na revista Ciência Hoje online. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

MARCUZZO, P. **Ciência em debate?** Análise do gênero notícia de popularização científica. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

MEURER, J. L. Integrando estudos de gêneros textuais ao contexto de cultura. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2. ed. Rev. Aument. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p.165-185.

MOIRAND, S. Communicative and cognitive dimensions of discourse on science in the french mass Media. *Discourse Studies*, v. 5, n. 2, p.175-206, 2003.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2. eEd. Rev. Aument. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p.145-163.

_____. Análise Crítica de Gênero: contribuições para o ensino e a pesquisa em linguagem. **Revista D.E.L.T.A.**, v. 24, n. 2, p.341-383, 2008.

_____. Popularização da ciência como prática social e discursiva. In: MOTTA-ROTH, D.; GIERING, M. E. (Orgs.). **Discursos de popularização da ciência**. Santa Maria, RS: PPGL Editores, 2009 (Coleção HiperS@beres, 1). ISSN 2177-6385. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumeI/>>. Acesso em: 05 fev 2012.

_____. **Análise crítica de gêneros discursivos em práticas sociais de popularização da ciência**. Projeto de Pesquisa – Bolsa de Produtividade em Pesquisa (CNPq 2010 – 2014), processo n°. 301962/2007-3, 2010.

MOTTA-ROTH, D.; LOVATO, C. Organização retórica do gênero notícia de popularização da ciência: um estudo comparativo entre português e inglês. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 09, p.233-271, 2009.

MOTTA-ROTH, D.; MARCUZZO, P.; NASCIMENTO, F. S.; SCHERER, A. S. Polifonia em notícias de popularização da ciência sob a ótica sistêmico-funcional. In: 4ª Conferência da Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América Latina (ALSFAL), 2008, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC, 2008.

MYERS, G. Discourse studies of scientific popularization: questioning the boundaries. **Discourse Studies**, v. 5, n. 2, p.265-279, 2003.

NASCIMENTO, F. S. **‘GM crops may be harmful to the environment’**: graus de autoridade e assertividade em notícias de popularização da ciência. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

OLIVEIRA, J. M. de; PAGANO, A. S. The research article and the science popularization article: a probabilistic functional grammar perspective on direct discourse representation. **Discourse Studies**, v. 8, n.5, 2006, p.627-646.

SCHERER, A. S. Explicit intertextuality in science popularization news. **Revista Ao Pé da Letra**, v.12 n.2, 2010, p.25-49.

_____. **Engajamento e efeito de monologismo no gênero notícia de popularização científica.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

SILVA, E. A. da. Verbal and mental processes in science popularization news. **Revista Ao Pé da Letra**, v.12 n.2, 2010, p.69-90.

PARA REPENSAR O SINCRETISMO RELIGIOSO: PALAVRA, SIGNIFICAÇÃO E CONCEITO.

Alice Toledo Lima da SILVEIRA⁷⁶

Alexandre Ferreira da COSTA⁷⁷

Resumo: Propomos no presente artigo a discussão das noções de ‘palavra’, ‘tema’, ‘significação’ e ‘conceito’ na obra *Repensando o sincretismo*, de Sérgio Ferretti. (1995). A grande diversidade de significados que se referem ao termo sincretismo aponta que há a circulação de compreensões similares, distintas, convergentes e divergentes de um mesmo termo em uma mesma formação discursiva. Nosso intento, por meio da teoria proposta por Bakhtin (2006), Fairclough (2001) e Foucault (2008a), é o de compreender sincretismo como palavra em cada uma das fases de estudos apresentadas por Ferretti para assim determinarmos os conjuntos de enunciados que formam sincretismo como conceito.

Palavras-chave: Sincretismo. Palavra. Significação. Tema. Conceito.

Abstract: In this article we aim to discuss the notions of ‘word’, ‘theme’, ‘meaning’ and ‘concept’ in *Repensando o sincretismo*, a book by Sérgio Ferretti (1995). The great diversity of meanings for syncretism suggests that there are similar understandings as well as distinct, convergent and divergent understandings of the same term in the same discursive formation. Our intention is to understand syncretism as word in each stage of the study presented by Ferretti so that we can determine the sets of statements that form syncretism as a concept, according to the theory proposed by Bakhtin (2006), Fairclough (2001) and Foucault (2008a).

Keywords: Syncretism. Word. Meaning. Theme. Concept.

⁷⁶ Mestranda do programa de pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (e membro do Grupo de Estudos Críticos e Aplicados ao Discurso Religioso (NOUS). E-mail: allicesilveira@gmail.com

⁷⁷ Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Adjunto do departamento de Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. Fundador do Grupo de Estudos Críticos e Aplicados ao Discurso Religioso (NOUS). E-mail: alexandrecoaufg@gmail.com

Introdução

Mikhail Bakhtin, em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006), apresenta o problema da significação como um dos mais difíceis de resolução dos estudos linguísticos. Aponta que só é possível realizar uma análise superficial da questão devido às limitações teóricas nas quais esta problemática está inserida. No entanto, ao apresentar, definir, diferenciar e mostrar a inter-relação entre tema e significação, o entendimento do conceito de enunciação bakhtiniano torna-se mais claro, bem como a discussão sobre a polissemia das palavras eleva-se a outro nível que não o da variedade de significados dicionarizados de um mesmo termo.

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência, como signo neutro que pode preencher-se de qualquer função ideológica em qualquer domínio. Entretanto, para que a palavra adquira sentido e exerça a sua função ideológica, é necessário que tanto o tema como a significação da enunciação sejam focos privilegiados dessa intenção teórica. Como diria Bakhtin, é “impossível designar a significação de uma palavra isolada sem fazer dela o elemento de um tema, isto é, sem construir uma enunciação, um exemplo.” (BAKHTIN, 2006, p.134).

Para refletirmos sobre essa complexa relação *palavra-tema-significação*, tomamos o termo *sincretismo* como objeto de discussão desse artigo, por encontrar-se presente em diversos domínios discursivos e em cada um destes preencher-se de funções ideológicas distintas. Temos a recorrência desse termo na filosofia, na ciência, na arte, na literatura, na antropologia, nos estudos religiosos entre outros. Sendo a palavra um signo neutro, é possível afirmar que em cada um desses domínios discursivos citados anteriormente há o material ideológico capaz de preenchê-la em uma função ideológica específica (BAKHTIN, 2006).

Os efeitos de sentido da palavra sincretismo em cada um dos seus lugares de enunciação são diferentes. Do mesmo modo, os efeitos de sentido dessa palavra no interior de um mesmo domínio discursivo são variados. No campo de estudos antropológicos sobre a religião, por exemplo, existe a possibilidade de definição de sincretismo como “máscara colonial” e como “assimilação harmônica de elementos de culturas em contato”. Como podemos ver, são duas definições correntes e divergentes de um mesmo fenômeno em um mesmo domínio discursivo.

Compreendemos, assim, que a articulação das noções de *tema*, *significação* e *palavra* é um ponto de partida para recuperarmos a relativa estabilização de sincretismo como *conceito* (FOUCAULT, 2008) na obra *Repensando o sincretismo*, de Sérgio Ferretti, um estudo caro ao

domínio discursivo⁷⁸ antropológico. A partir do que o filósofo francês propõe por “formação de conceitos”, buscamos descrever o campo de enunciados em que estão localizados os chamados “campo de presença”, “campo de concomitância” e “campo de memória” nas cadeias de enunciados pertencentes ao discurso antropológico da religião. Identificar as relações entre essas cadeias de enunciados possibilita reconhecer que não há estabilidade total na formação de conceitos. Não há conceitos fixos, bem como não há enunciados fixos que os estabilizem totalmente em uma formação discursiva específica. Observar a instabilidade na formação de conceitos é reconhecer os fatores que os atravessam e possibilitam caracterizá-los como conceitos em transformação (FOUCAULT, 2008).

Há uma grande diversidade de conjuntos de enunciados que corroboram para os vários efeitos de sentido de *sincretismo*. Sendo assim, não há como pensar na formação de conceitos sem reconhecer as formações ideológicas que perpassam os conjuntos de enunciados que os constituem a partir de regras que dispõem os enunciados em série, esquemas de dependências, de ordem e de sucessões “em que se distribuem os elementos recorrentes que podem valer como conceitos” (FOUCAULT, 2006, p.63). Portanto, pensar em sincretismo como um conceito gerado também a partir das formações ideológicas presentes nos conjuntos de enunciados que possibilitam sua existência, é pensar também, e primeiramente, em sincretismo como palavra, uma vez que “é, precisamente, na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica” (BAKHTIN, 2006, p.37).

Para realizarmos o nosso intento, optamos por tomar como base das discussões a obra *Repensando o sincretismo* (1995), de Sérgio Ferretti. O autor realiza uma revisão da literatura publicada sobre o assunto até a data de publicação de seu livro, incitando discussões sobre identidade étnica e o termo sincretismo religioso, os usos e sentidos deste termo e a metodologia de pesquisa desenvolvida até então para a abordagem do sincretismo como fenômeno social. Realiza também, em um segundo momento da obra, uma análise histórica e estrutural dos rituais encontrados na Casa das Minas, a fim de compreender esta vivência religiosa como sincrética, definição contrária ao que foi proposto por diversos estudiosos do assunto.

Ferretti (1995) aponta que, apesar de ser muito encontrado na realidade e ser um fator constituidor de todas as religiões, o sincretismo religioso é visto como um tabu, algo a ser negado, ocultado tanto na descrição como na vivência de manifestações religiosas de uma maneira geral. Considera também o termo confuso, contraditório e ambíguo e aponta ainda que há a recusa em

⁷⁸Doravante aqui referido como formação discursiva, conforme conceituado de maneira similar por Michel Foucault em *A arqueologia do saber* (2008).

abordá-lo e até mesmo em mencioná-lo. A partir do percurso histórico realizado por Ferretti, são apresentadas cinco grandes fases no estudo do termo, sendo que em cada uma é atribuído a este um sentido diferente. O que na primeira fase era visto como um processo harmônico entre elementos de religiões diversas é entendido posteriormente como um processo de dominação ideológica, como apagamento da religião dominante até chegar ao que era defendido até a publicação da obra como um sistema de variantes encontrado em todas as religiões do mundo.

Ao longo de um percurso histórico que se inicia nos anos 1930 e chega até meados da década de 1990, buscamos compreender o sincretismo como *palavra* e como *conceito*, almejando estabelecer uma relação dialógica entre ambas as análises. Acreditamos que compreender sincretismo como palavra em cada uma das fases de estudos apresentadas por Ferretti é o caminho para a determinação dos conjuntos de enunciados que formam sincretismo como conceito; se a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, lugar primeiro de observação do material ideológico de cada formação discursiva, é a partir dos sentidos gerados por ela que obteremos os possíveis grupos de enunciados que formam o conceito *sincretismo* em cada uma das fases de estudos analisadas.

Temos, então, o que Bakhtin define como *compreensão ativa*. Como nos diz o autor em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006, p.137), “A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*”. Encontrar as cadeias de enunciados que possibilitam o entendimento de *sincretismo* como *palavra* e como *conceito* é reconhecer que a enunciação é transferida nas nossas mentes para um outro contexto ativo e responsivo (BAKHTIN, 2006), do mesmo modo que os conceitos estão em permanente transformação, configurados por elementos mutáveis, retomando, refutando, estabelecendo relações de continuidade e descontinuidade entre os enunciados que os atravessam.

Breve revisão sobre *palavra, tema, significação e conceito*.

Ao nos depararmos com a obra *Repensando o sincretismo*, de Sérgio Ferretti (1995), encontramos a preocupação do autor em entender a palavra sincretismo para além da simples conferência dos seus inúmeros significados dicionarizados. Diversos estudos fora do campo da linguagem recorrem à etimologia em busca de uma origem e um sentido “verdadeiros” que possam definir conceitos para a compreensão de uma sociedade, de um acontecimento ou de uma instituição. Sérgio Ferretti, por sua vez, percorre um caminho distinto. Por entender o sincretismo religioso como

fenômeno inerente a todas as manifestações religiosas, busca compreender como os sentidos para sincretismo por vezes variam e por vezes permanecem os mesmos ao longo do tempo. Reconhece que, ao contrário de outras terminologias mais cristalizadas, há a constante necessidade por parte dos estudos antropológicos e sociológicos de definir o que é o sincretismo para entender as transformações no campo das religiosidades afro-brasileiras.

Ao apresentar os usos e sentidos de sincretismo, o antropólogo maranhense situa primeiramente os momentos sócio-históricos em que o conceito foi abordado, colocando em voga as teorias dos mais diversos campos de saber que embasavam as definições em cada época. Reconhecemos o trabalho de Ferretti bastante similar ao que a Análise do Discurso propõe como um dos seus empreendimentos. Michel Foucault nos diz que “a análise do discurso, assim entendida, não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação.” (2008b, p.70). Ferretti realiza discussões bastante pertinentes sobre sincretismo religioso como conceito a partir dos discursos que circulam na formação discursiva na qual está inscrito. Nosso intento neste artigo é apropriar-nos dessas discussões e trazê-las para uma abordagem discursiva, na qual o material linguístico é a base primordial de análise.

Tendo isso em vista, cabe a nós aprofundarmos o complexo temático e referencial que encontra na palavra o fenômeno ideológico por excelência e, portanto, o modo mais puro e sensível de relação social. Sabemos que a palavra é considerada como o signo neutro, que se preenche de qualquer função ideológica em qualquer formação discursiva. Podemos dizer ainda que “se um complexo sonoro qualquer comportasse uma única significação inerte e imutável, então esse complexo não seria uma palavra, não seria um signo, mas apenas um sinal” (BAKHTIN, 2006, p.135). Se a palavra é capaz de preencher-se de funções ideológicas em quaisquer que sejam as formações discursivas em que circula ou, mais especificamente, na irrepetibilidade de uma enunciação, não há como nos abstermos da multiplicidade de significações que uma mesma palavra pode adquirir, já que é justamente esta multiplicidade que caracteriza a palavra como tal.

Ater-nos somente à análise das significações de uma palavra é restringir a investigação da palavra ao sistema da língua, à investigação da palavra dicionarizada. (BAKHTIN, 2006). O nosso interesse é o de realizar a investigação da significação contextual da palavra sincretismo nas condições de uma enunciação concreta. Isso significa que é necessário, portanto, tratarmos da relação tema-significação, uma vez que

Não há tema sem significação, e vice-versa. Além disso, é impossível designar a significação de uma palavra isolada (por exemplo, no processo de ensinar uma língua estrangeira) sem fazer dela o elemento de um tema, isto é, sem construir uma enunciação, um “exemplo”. Por outro lado, o tema deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia seu elo com que precede e o que segue, ou seja, ele perderia, em suma, o seu sentido (idem,p.134).

Temos, portanto, que não há como compreender a relação *palavra-tema-significação* separadamente quando nos propomos a analisar as diversas possibilidades de sentido em uma enunciação concreta.

Ousamos aqui realizar uma discussão na qual a formação de conceitos como uma categoria arqueológica (COSTA, 2011) presente em Foucault (2008a) dialoga com a relação *palavra-tema-significação* de Bakhtin (2006). Conforme dissemos anteriormente, a palavra sincretismo possui inúmeras significações. Quando proposta por Ferretti como conceito definidor e constituinte de fenômenos, isso quer dizer que este conceito inevitavelmente abrange cadeias de enunciados para dar conta dessa tarefa. São as relações entre as cadeias enunciativas pertencentes ao discurso antropológico e aos seus campos associados em cada momento sócio-histórico apresentado por Ferretti que possibilitam a multiplicidade de significações, convergentes e divergentes de uma mesma palavra. Deste modo, temos a formação do conceito sincretismo a partir da disposição de séries enunciativas, correlação de enunciados, esquemas retóricos, retomada de enunciados e o estabelecimento de relações de continuidade e descontinuidade entre os enunciados que o atravessa (FOUCAULT, 2008a). Podemos dizer que

Esses esquemas permitem descrever não as leis de construção interna dos conceitos, não sua gênese progressiva e individual no espírito de um homem, mas sua dispersão anônima através de textos, livros e obras; dispersão que caracteriza um tipo de discurso e que define, entre os conceitos, formas de dedução, de derivação, de coerência e também de incompatibilidade, de entrecruzamento, de substituição, de exclusão, de alteração recíproca, de deslocamento etc. (idem, p.66).

Sendo assim, encontrar as regularidades nas significações de sincretismo em cada fase de seus estudos apresentada por Ferretti é o caminho para a determinação dos conjuntos de enunciados que formam sincretismo como conceito. Sendo a palavra o fenômeno ideológico por excelência, lugar primeiro de observação do material ideológico de cada formação discursiva, é a partir dos diversos efeitos de sentido gerados por ela que depreenderemos as cadeias enunciativas que formam o conceito sincretismo em cada uma dos momentos sócio-históricos em que houve a necessidade de investigação e definição do termo.

As cinco fases dos estudos sobre o sincretismo e suas múltiplas significações.

Posto que a multiplicidade de significações é o que faz da palavra uma palavra (BAKHTIN, 2006), apresentamos aqui as diversas significações de sincretismo compiladas na obra *Repensando o sincretismo* (1995), a fim de encontrarmos as regularidades do termo ao longo do período histórico que abrange desde o início dos estudos afro-brasileiros em 1930 até a década de 1990. Ferretti aponta sistematicamente cinco fases ou tendências dos estudos do sincretismo religioso, classificando-as de acordo com as correntes antropológicas e sociológicas às quais as concepções do termo estavam vinculadas.

A primeira fase data do início da década de 1930 e inscreve-se na teoria evolucionista, tendo como principal nome o médico legista, psiquiatra e antropólogo Nina Rodrigues, precursor dos estudos científicos afro-brasileiros. Rodrigues objetivava compreender as formas de conversão do negro ao catolicismo, levando em consideração a resistência no processo de conversão. Inserido em uma perspectiva evolucionista, Rodrigues concordava com as teorias de inferioridade das raças, entendendo o negro como incapaz fisicamente de compreender o monoteísmo pelo seu elevado grau de abstração. Realiza uma distinção entre os negros africanos e os negros crioulos e mestiços quanto à forma de vivência religiosa observada no Brasil. De um lado, os negros africanos não eram capazes de compreender o culto católico e realizavam a conversão por meio de uma “justaposição de exterioridades” (FERRETTI, 1995, p.42). De outro, as práticas fetichistas e a mitologia africana dos negros crioulos e mestiços encontravam-se em um processo de degeneração de sua pureza primitiva. Não há registro do termo sincretismo em seus estudos; no entanto, discorre sobre o fenômeno usando expressões equivalentes como “fusão e dualidade de crenças, justaposição de exterioridades e de ideias religiosas, associação, adaptação e equivalência de divindades, ilusão da catequese” (idem, p.41).

A segunda fase compreende a dos estudos da teoria culturalista, cujos expoentes no Brasil são Arthur Ramos e Waldemar Valente, e Melville Herskovits como o grande nome da corrente norte-americana. Arthur Ramos é considerado o divulgador e o continuador de Nina Rodrigues. Assim como seu antecessor, Ramos também era médico legista e foi o primeiro professor de antropologia da Universidade do Brasil. Afirmava em sua obra o pioneirismo de Rodrigues no estudo do mecanismo que posteriormente viria a ser denominado pelos antropólogos modernos de aculturação. Esse conceito era de muita importância na análise do que seria então compreendido como sincretismo religioso entre os negros brasileiros. Ramos foi o primeiro pesquisador brasileiro a abordar o

sincretismo pela perspectiva da teoria culturalista. Para ele, o que Nina Rodrigues considerou uma justaposição no negro e uma fusão no crioulo e no mulato são na verdade etapas no processo de aculturação, entendidas como graus de sincretismo pela maior ou menor aceitação por um grupo dos traços culturais de outro grupo (RAMOS apud FERRETTI, 1995). Há uma preocupação na obra de Ramos em ampliar o conceito de sincretismo sem que haja a confusão com outros termos que antes eram a ele atribuídos, como adaptação, acomodação e ajustamento:

Será preferível chamarmos ao resultado harmonioso, ao mosaico cultural sem conflito, com participação igual de duas ou mais culturas em contato, de *sincretismo*. Ampliamos assim o significado de um termo que já havíamos empregado com referência à cultura espiritual, especialmente religiosa. Parece-nos que o significado de sincretismo deva ser estendido a todos aqueles casos de resultados harmoniosos de contatos culturais, não só espirituais como materiais, ou todos aqueles casos que os norte-americanos chamam de adaptação. (1942, p.41-42 RAMOS apud FERRETTI 1995, p.45).

Waldemar Valente, também médico e antropólogo, compreende que sincretismo se distingue de aculturação por ser uma “intermistura de elementos culturais, uma inter fusão, uma simbiose entre componentes de culturas em contato” (FERRETTI, 1995, p.47). Para ele, o sincretismo como processo de interação cultural compreende duas fases: a primeira de acomodação, ajustamento e redução de conflitos. A segunda de assimilação, implicando modificações ou fusão, “num processo lento e inconsciente em que o tempo exerce a sua ação” (idem, p.47).

Como último grande teórico da fase culturalista de estudos do sincretismo, Ferretti apresenta as proposições de Melville Herskovits, um dos principais expoentes da corrente norte-americana. Compreendia sincretismo como reinterpretação, um processo em que antigos significados se adscrevem a novos elementos ou como valores novos que mudam a significação cultural de velhas formas (HERSKOVITS apud FERRETTI, 1995). Herskovits aponta também a necessidade de compreender que a aculturação não é etnocêntrica, e que a distinção entre culturas não deve ser realizada por meio da noção de superioridade. Afirma que tanto em contatos amistosos como em contatos hostis se processa a aculturação. Herskovits se refere ainda aos movimentos contra-aculturativos e ao abandono da busca de culturas ditas puras nos estudos sincréticos.

A terceira fase está vinculada a uma perspectiva mais sociológica do sincretismo como fenômeno, tendo como seu maior nome o sociólogo e antropólogo francês Roger Bastide. A principal contribuição de Bastide para os estudos do sincretismo é a tentativa de ultrapassar o conceito de aculturação a partir do princípio de cisão. Para o sociólogo francês, o sincretismo não corresponde à fusão de crenças ou à simbiose cultural, uma vez que o pensamento do negro acontece por meio das

participações, das analogias e das correspondências. Sendo assim, para o negro, o sincretismo não é mistura ou identificação com elementos de outra cultura: é semelhança, equivalência, analogias e não-identificações (por exemplo, entre os orixás e santos). É possível, então, a ideia de um negro ser membro do candomblé e considerar-se católico, pois ao mesmo tempo em que é católico é fetichista; “as duas coisas não são opostas, mas separadas – é a lei de analogia que age” (FERRETTI, 1995, p.57). Um exemplo do que seria o princípio de cisão é encontrar em uma casa candomblecista um altar católico e um peji africano, os quais se correspondem mas não se identificam, uma vez que realizam papéis diferentes. Juana Elbein, uma das seguidoras de Bastide, aponta para a capacidade do negro de “africanizar ou digerir” as contribuições da cultura europeia dominante para a sua própria cultura. Os cultos dos negros, então, se acomodam sem se embranquecer.

A quarta fase traz para as discussões o mito da pureza, especialmente o mito da pureza africana, tratando tanto a pureza como a mistura como construções sociais surgidas em relações de poder e prestígio (FRY apud FERRETTI, 1995). Essa investigação é influenciada pela predominância das casas de candomblé nagô-queto no Brasil, tidas como as mais “puras”, ou seja, as menos sincréticas. Aborda o processo de “dessincretização”, que consiste no afastamento do calendário litúrgico católico e a eliminação de práticas do catolicismo “umbandizado” ou “candombleizado”. O processo de “dessincretização” compreende também o processo de “africanização”, que parte do princípio de intelectualização dos sacerdotes, do acesso a uma literatura sagrada, e a reorganização do culto conforme modelos trazidos da África contemporânea (FERRETTI, 1995). O processo de dessincretização das religiões afro-brasileiras é realizado primordialmente pelos intelectuais, uma vez que são eles que possibilitam o acesso à literatura sagrada e aos modelos de cultos trazidos da África contemporânea. Nesta fase, há a preferência por analisar o processo sincrético pelas dicotomias *mistura x pureza*, *fusão x separação*. Essas dicotomias reforçam a visão de sincretismo como oposto a uma determinada situação pura anterior.

A quinta fase, que compreende a década de 1980 e a década de 1990, interessa-se por estudar o sincretismo a partir de seus elementos constituintes. Alguns pesquisadores acreditam que o conceito necessita de maior esclarecimento, rejeitando as ideias de sincretismo como máscara colonial para escapar da dominação ou de sincretismo como estratégia de resistência.

Após realizar a revisão bibliográfica sobre sincretismo e descrever quais eram os sentidos recorrentes nos momentos sócio-históricos estudados, Sérgio Ferretti apresenta um quadro com os diversos usos e sentidos dicionarizados da palavra, constatando que estes significados podem ser

aplicados a aspectos das religiões afro-brasileiras (FERRETTI, 1995, p.90). Apresentamos o quadro proposto por Ferretti a seguir:

Usos e sentidos do conceito de sincretismo

junção	= união	confluência	aglutinação
		associação	simbiose mescla
fusão	= ligação	fusão social	(mistura) (junção)
mistura	= amálgama	caldeamento	hibridação
		cruzamento	(junção)
paralelismo	= semelhança	equivalência	correspondência
		lado a lado	
justaposição	= sobreposição	aproximação	contigüidade (junção)
convergência	= reunião	concentração	confluência
adaptação	= acordo	acomodação	concordância harmoniosa

Fig. 1 – Usos e sentidos do conceito de sincretismo (p.90)

É possível afirmar que Ferretti nos apresenta um sistema de dispersão de enunciados que abordam o sincretismo ao longo de um período histórico, apresentando as diversas acepções do termo, sem colocá-los numa “escala evolutiva” de melhor ou pior na compreensão de sincretismo. Na seção seguinte, descreveremos a relação que essas significações estabelecem na formação de sincretismo como conceito conforme Foucault (2008a).

Sincretismo como conceito na obra *repensando o sincretismo* (1995).

Destacamos nesta seção as relações entre as cadeias de enunciados que contribuíram para a formação do conceito de sincretismo no livro de Sérgio Ferretti. Ressaltamos que estas relações foram melhores observadas e analisadas da primeira à quarta fase de estudos sobre os fenômenos apresentadas na seção anterior. Apresentamos a proposta deste artigo de compreender a formação de sincretismo como conceito a partir da dimensão interdiscursiva: “é preciso voltar atrás para a formação discursiva e para a articulação das formações discursivas das ordens de discurso para explicar a relação contexto-texto-significado” (FOUCAULT, 2008a, p.73).

Dentro do campo de enunciados de uma dada formação discursiva, no qual são formados os conceitos, existem diversas relações em vários níveis. Foucault (2008a) cita as relações entre os enunciados de um texto particular, que compreendem as relações de sequência e dependência de enunciados, a combinação destes por meio de estruturas retóricas e as descrições, deduções e

definições que, encadeadas, formam a estrutura arquitetônica do texto. Outro nível de relação destacado pelo referido autor é o interdiscursivo, que se refere ao entrecruzamento de formações discursivas diferentes ou textos diferentes. A dimensão interdiscursiva da formação de conceitos compreende o ‘campo de concomitância’, o ‘campo de presença’ e o ‘campo de memória’.

Na primeira fase dos estudos do sincretismo, Nina Rodrigues entende sincretismo como fenômeno decorrente de uma incapacidade cognitiva do negro e não como uma forma de vivência ou de manifestação religiosa. Tanto é que realiza a distinção entre o negro africano e o negro mestiço, e em cada um encontra formas distintas da vivência religiosa católica-fetichista: enquanto o primeiro tem a experiência religiosa por meio da justaposição de exterioridades devido à má-compreensão do catolicismo, a qual lhe é inerente, as práticas fetichistas do negro mestiço encontram-se em um processo de degeneração de sua pureza primitiva.

Observamos o entrecruzamento de enunciados do discurso médico e do discurso antropológico para a caracterização do fenômeno sincrético. Foucault (2008a) denomina este entrecruzamento por campo de concomitância: enunciados que se referem a domínios de objetos diferentes e a tipos de discursos totalmente diversos, mas que atuam como premissas aceitas para um raciocínio. O discurso médico, do qual origina a teoria da inferioridade das raças, atua como instância superior a qual é preciso confrontar e submeter algumas proposições que são afirmadas, no caso as proposições provenientes da antropologia.

Já na segunda fase, a qual se inscreve na perspectiva culturalista, temos ao menos três compreensões de sincretismo. Ramos o apresenta como processo harmônico e sem conflitos entre as culturas em contato. Para Valente, há dois momentos no processo sincrético; o primeiro de intermistura de elementos de culturas em contato, o segundo de assimilação, implicando modificações ou fusões conduzidas inconscientemente pelo tempo. Para Herskovits, o sincretismo é visto como reinterpretação, um processo em que antigos significados se adscvem a novos elementos ou então valores novos mudam a significação cultural de velhas formas.

Todas essas concepções, ainda que mantenham suas diferenças, inscrevem-se no conceito de aculturação como “processo de transmissão da cultura” (HERSKOVITS, 1942, p.348). Os enunciados que circulam no campo da antropologia cultural são retomados e apropriados pela antropologia da religião para descrição de um raciocínio. A essa forma de organização do campo dos enunciados Foucault (2008a) denomina campo de presença.

A terceira fase, que compreende as contribuições de Roger Bastide, tem como principal característica o princípio de cisão: o sincretismo não é mistura ou identificação com elementos de

outra cultura: é semelhança, equivalência, analogia, não identificação (por exemplo, entre os orixás e santos). Os elementos do catolicismo e do candomblé não são opostos, mas separados. E é justamente por estarem separados que se pode compreendê-los pela analogia. Ao contrário do que se vinha dizendo até então, o processo sincrético aqui é compreendido pela separação, e não mais pela fusão.

Temos aqui um exemplo claro do que Foucault (2008a) considera como enunciados em um mesmo campo de presença: os enunciados que corroboram com a percepção de sincretismo como parte do processo de aculturação, de fusão entre duas culturas, são retomados para em seguida serem rejeitados e tomados em seu lugar. Neste caso, temos a rejeição da compreensão de sincretismo como mistura e circulação de enunciados que compreendem o sincretismo como separação entre as duas culturas e a sua relação por meio de analogias.

Na quarta fase, os estudos do sincretismo estão predominantemente voltados para a investigação das casas de candomblé, especialmente nagô-queto, no Brasil. Aqui temos um exemplo ideal de domínio de memória (FOUCAULT, 2008a): há a retomada de enunciados que não são mais utilizados para o estabelecimento de um domínio de verdade, como é o caso do mito da pureza presente em Nina Rodrigues, em um processo de continuidade e descontinuidade histórica: a pureza religiosa do negro passa por processos de dessincretização e africanização, uma vez que, já como era apontado por Rodrigues, as práticas religiosas do negro estão em franca degeneração de sua pureza primitiva. E assim como na terceira fase, é necessário rejeitar aqueles enunciados que indicam a mistura, a fusão, a justaposição de elementos católicos para tratar das práticas candomblecistas a partir de conceitos opostos: mistura *versus* pureza, heterogeneidade *versus* homogeneidade, embranquecimento *versus* empretecimento.

Temos então enunciados que se inscrevem em um campo de presença, os quais são retomados em um discurso a título de verdade admitida, passando pela separação e rejeição daqueles que eram analisados como errôneos (*idem*).

Para Ferretti,

O sincretismo ocorre na religião, na filosofia, na ciência, na arte, e pode ser de tipos muito diversificados. Nas religiões afro-brasileiras podemos localizar vários tipos, conforme o aspecto que se esteja estudando ou a ênfase do estudo. Para evitar mal-entendidos e confusões, é preciso explicar exatamente o sentido que se quer dar ao termo que está sendo utilizado. Apesar dos aspectos pejorativos que prevalecem, sincretismo é um fenômeno que existe em todas as religiões, está presente na sociedade brasileira e deve ser analisado, quer gostemos ou não” (1995, p.91)

A partir deste raciocínio, o autor apresenta um agrupamento de sinônimos baseado no quadro de usos e sentidos de sincretismo que se constitui por três variantes, partindo de um caso zero, que abrangem os significados julgados por ele como principais para definição do conceito de sincretismo, a seguir:

- 0- separação, não sincretismo (hipotético)
- 1- Mistura, junção ou fusão
- 2- Paralelismo ou justaposição
- 3- Convergência ou adaptação

É possível perceber neste agrupamento as regularidades reconhecidas por Ferretti em todas as manifestações sincréticas com maior ou menor predominância. Mais uma vez, relacionamos à formação de conceitos em Foucault (2008a) o modo como o conceito de sincretismo é construído por Ferretti. As formas de sucessão de enunciados são um conjunto de regras que dispõem em série enunciados, “um conjunto obrigatório de esquemas de dependências, de ordem e de sucessões em que se distribuem os elementos recorrentes que podem valer como conceitos” (idem, ibidem, p.63). A seguinte exemplificação de Ferretti quanto às possibilidades de ocorrência de sincretismo esclarecerá a relação que aqui propusemos:

Podemos dizer que existe *convergência* entre ideias africanas e de outras religiões, sobre a concepção de Deus ou sobre o conceito de reencarnação; que existe *paralelismo* nas relações entre orixás e santos católicos; que existe *mistura* na observação de certos rituais pelo povo-de-santo, como o batismo e a missa de sétimo dia, e que existe *separação* em rituais específicos de terreiros, como no tambor de choro ou axexê, no arrambam ou no lorogum, que são diferentes rituais de outras religiões. Nem todas estas dimensões ou sentidos de sincretismo estão sempre presentes, sendo necessário identificá-los em cada circunstância. Numa mesma casa e em diferentes momentos rituais, podemos encontrar separações, misturas, paralelismos e convergências. (idem, p.91)

Feita essa breve descrição da organização dos campos de enunciados nos quais o termo sincretismo circula como palavra e como conceito, reconhecemos que de fato não há uma estabilidade total na formação de conceitos e que estes também não são capazes de estabilizar totalmente uma formação discursiva. Compreendemos, portanto, que os conceitos estão em permanente transformação, configurados por elementos mutáveis, retomando, refutando, estabelecendo relações de continuidade e descontinuidade entre os enunciados que os atravessam (FOUCAULT, 2008a).

Considerações finais

Em cada uma das fases de estudo aqui abordadas, foi possível perceber como a palavra sincretismo preenche-se de diferentes funções ideológicas na formação discursiva na qual está inscrita, a da antropologia da religião. A multiplicidade de significações apresentadas por Ferretti e por nós retomadas é o indicador de que os enunciados que circulam nessa formação discursiva proporcionam as diversas possibilidades de organização de enunciados que formam o conceito de sincretismo na obra *Repensando o sincretismo* (1995). Como propõe Fairclough, “uma formação discursiva não define um conjunto unitário de conceitos estáveis com relações bem definidas entre si. Ao contrário, o quadro é de configurações mutáveis de conceitos em transformação” (2001, p.71).

A proposta de Ferretti em repensar o sincretismo reflete o seu posicionamento teórico de entender o sincretismo como fenômeno inerente a qualquer manifestação religiosa (idem, 1995). Nosso intuito de estabelecer um diálogo entre a teoria antropológica na obra de Ferretti e as categorias da Análise do Discurso era deslocar a discussão do fenômeno

[...] para o nível do próprio discurso, que não é mais tradução exterior, mas lugar de emergência dos conceitos; não associamos as constantes do discurso às estruturas ideais do conceito, mas descrevemos a rede conceitual a partir das regularidades intrínsecas do discurso; não submetemos a multiplicidade das enunciações à coerência dos conceitos, nem esta ao recolhimento silencioso de uma idealidade metaistórica; estabelecemos a série inversa: recolocamos as intenções livres de não-contradição em um emaranhado de compatibilidade e incompatibilidade conceituais; e relacionamos esse emaranhado com as regras que caracterizam uma prática discursiva. (idem, 2008a, p.68)

Ao descrevermos a organização dos campos de enunciados nos quais o termo sincretismo circula e apreendermos as regularidades da sua significação, reconhecemos que de fato não há uma estabilidade total na formação de conceitos. Reconhecemos também que os conceitos, por sua vez, não são capazes de estabilizar totalmente uma formação discursiva, uma vez que esta “não define um conjunto unitário de conceitos estáveis com relações bem definidas entre si” (FAIRCLOUGH, 2001, p.71).

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

COSTA, A. F. A crítica do documento de Michel Foucault: apontamentos sobre modalização empírica. In. *Análise do discurso: teorizações e métodos*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERRETTI, F. S. *Repensando o sincretismo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; São Luís: FAPEMA, 1995)

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. *A ordem do discurso*. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008b.

HERSKOVITS, M. *Antropologia cultural*. São Paulo: MestreJou, 1973.

POIÉSIS E AUTORIA: O “FAZER POÉTICO” EM DIFERENTES CONTEXTOS DE LETRAMENTO

Paulo Roberto ALMEIDA⁷⁹

Ana Lúcia de Campos ALMEIDA⁸⁰

Resumo: Apoiado nos conceitos de cultura (BHABHA), de letramentos (STREET; SOARES), de gêneros do discurso (BAKHTIN) e na perspectiva de um sujeito “trabalhador” (POSSENTI; CERTEAU), o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a “*poiésis*”, produzido em práticas sociais de letramentos, ou seja, os modos de um “fazer poético”, as táticas no trabalho de dizer o mundo em que estão envolvidos/imersos os sujeitos em seu cotidiano. Um olhar crítico para espaços constitutivamente heterogêneos buscará indiciar nas práticas de/sobre linguagem não valorizadas, a singularidade ou indícios de autoria de sujeitos falantes, em seu “trabalho” com e na sua própria língua.

Palavras-chave: Hibridismo. Letramentos. Gêneros do discurso. Autoria

Abstract: Taking as theoretical resources the concept of culture (BHABHA), the concept of literacies (STREET; SOARES), the concept of discursive genres (BAKHTIN) and the perspective of a “worker” subject (POSSENTI; CERTEAU), this work proposes to develop a reflection about “poiésis” produced in social practices of literacy; the ways of a poetic construction, which means the tactics of the poetic construction as a way of enunciate the world, into which the subjects are involved/immersed in their daily lives. A critical view upon heterogeneous spaces will search, observing not investigated language practices, the singularity or the signs of authorship of native speakers in their work upon and into their own language.

Keywords: Hybridism. Literacies. Genres of discourse. Author

⁷⁹ Professor Adjunto do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas – UEL (Universidade Estadual de Londrina – PR prpraalmeida@uol.com.br)

⁸⁰ Professora Adjunta do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas – UEL (Universidade Estadual de Londrina – PR analucpos@gmail.com)

Introdução

Na dinâmica das relações sociais, dentro de um território social constituído por instituições que, de acordo com Barbu (1971, p.23) “são as mais permanentes (duradouras) e certamente as mais visíveis cristalizações das relações humanas, ou ainda, os principais blocos da vida social”, manifesta-se um duelo, travado nas interações coletivas, em consequência das diferentes perspectivas advindas das múltiplas e diferentes matrizes de produção de sentidos e valores de diferentes grupos sociais, sobretudo no “duelo” social e linguístico travado entre diferentes grupos sociais no uso de diferentes modalidades linguísticas.

Para Soares (1992, p.58) “toda ordem que emerge do duelo é precária porque repousa na arquitetura diáfana do sentido. O sentido, além de dialógico, oscila entre as estruturas semióticas e o desdobramento criador dos sujeitos na linguagem”. Considerando que o universo social é um território marcado por um constante conflito no jogo da interação social, é óbvio que a linguagem exerce um papel fundamental nesse duelo travado na trama interacional numa (des)ordem social marcada pela multiplicidade, pela diferença e pelo contraste.

É sabido que cada um de nós experiencia tensões/lutas entre identidades em conflito baseados(as) em nossas diferentes posições no mundo. A identidade pode ser vista como a interface entre posições assumidas pelo sujeito em situações sociais, o que nos possibilita ter uma ideia de quem somos, de como nos relacionamos com o outro e com o mundo em que vivemos. Ao considerar-se que a identidade é marcada pela diferença, isto é, por aquilo que não (se) é, o jogo de identidades pode ser compreendido por uma marcação de inclusão/exclusão – “incluídos” e “excluídos”, “nós” e “eles”.

A identidade é, portanto, relacional: a identidade de um “excluído” é produzida em relação a um “incluído” e a diferença é estabelecida por marcas simbólicas em relação ao outro, marcas que são constituídas através de sistemas simbólicos de representação⁸¹, entre os quais está a língua(gem), sistema simbólico socialmente construído, mediador na relação entre homem/mundo. Pensar a relação homem/mundo/língua(gem) impõe que se debruce o olhar para uma reflexãosobre concepções que interligadas contribuem para uma análise mais profunda sobre o processo de constituição identitária, sobretudo quando se tem como foco nessa relação a inserção dos sujeitos no domínio da escrita: trata-se das concepções de cultura, gêneros do discurso e letramento(s).

⁸¹ Segundo Hall (1997, p.15), “representação significa usar a linguagem para dizer alguma coisa significativa sobre, ou para representar o mundo significativamente para outras pessoas”.

Constitui o nosso propósito neste trabalho refletir sobre tal relação e, ao mesmo tempo explorar, à luz desses conceitos, o “trabalho” de falantes comuns, sujeitosusuários de sua língua, em diferentes contextos socioculturais, em diferentes eventos de letramentos; a criatividade, tática e bricolagem dos usuários, suas “maneiras de fazer” (CERTEAU, 1990), os modos de um “fazer poético” (do grego - “poiéo” =criar, inventar, gerar), ou seja, as táticas no trabalho de um “fazer poético” de dizer o mundo. Significa buscar em diferentes olhares, em diferentes formas de ver a realidade, indícios de uma “autoria” no tratamento da linguagem. Esse deslocamento pode permitir, mais claramente, visibilizar e valorizar o hibridismo, ambivalência e a indeterminação na linguagem, desestabilizando e revisando aparentes certezas (BHABHA, 1998)

Cultura / linguagem

Para Hall (1997, p.16) “os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentidos” e a “realidade” é uma interpretação que institui códigos, sistemas de significação que dão sentido às nossas ações e às ações alheias. A esse conjunto de ações codificadas nomeamos de cultura. Desse modo, a noção de cultura ultrapassa o domínio material da atividade da experiência humana para o domínio do simbólico, de construção de significados. Para a caracterização de cultura, efetivamente,é necessário que as práticas sociais produzidas tenham um significado simbólico para quem a produz, o que implica dizer que ao se construir sentidos sobre as práticas os sujeitosproduzem a cultura e se produzem.

Ao conjunto de práticas sociais que produzem sentidos e estabelecem modos de viver, de ser, de compreender o mundo, denominamos cultura. Entende-se, assim, que a cultura é constituidora de sujeitos, produtora de identidades e da relação com o outro. Mas a compreensão de cultura só se torna possível se assumirmos a posição basilar da linguagem como sistema simbólico produtor do que chamamos “realidade”; é pela linguagem que lemos o mundo. É por meio da linguagem que o indivíduo certifica-se de seu conhecimento de mundo e dos outros como também de si mesmo e, ao mesmo tempo, exerce papel fundamental nas transformações e mudanças no mundo que o cerca. E é sobretudo no mundo da língua(gem) e por meio da língua(gem), por meio do contato com o universo da escrita, em eventos marcados pelo uso da escrita nos mais diversos contextos socioculturais que os indivíduos se inserem e se constituem efetivamente como seres sociais que (inter)agem no seu meio social. São constituídos no e pelo mundo da escrita em diferentes práticas sociais, em diferentes

manifestações sociais, em diferentes eventos marcados pela escrita, ou seja, em diferentes eventos de letramento(s).

Letramento (s)

Entendendo o letramento como um conjunto de práticas socioculturais de usos da escrita, com valores diferentes, em diferentes culturas, pode-se depreender que o letramento está fortemente relacionado aos diferentes campos do conhecimento. Nessa perspectiva, as orientações dos letramentos dos sujeitos podem ser compreendidas como oriundas de conhecimentos formulados por eles nos seus grupos sociais e na relação com outros grupos e com as diferentes instituições, na vida cotidiana e em diferentes esferas do mundo social, atravessadas pelas diferentes maneiras como a linguagem escrita se apresenta, de modo implícito ou explícito. Isso significa dizer que, vivendo em sociedades letradas, sujeitos escolarizados ou não escolarizados, de uma forma ou de outra, são afetados pelo fenômeno do letramento.

Definido em termos de práticas sociais e comunicativas com as quais os indivíduos se envolvem em vários domínios de sua vida, o letramento deve ser visto como histórica e socialmente situado. A escrita é tomada sob um olhar sociocultural efetivo, concepção em favor do qual se posicionam, hoje, teóricos do letramento (STREET, 1993; 1995; 2003; 2010; BARTON, D., 1993, 1998; BARTON, D., HAMILTON, M., 1994; BARTON, D., HAMILTON, M., IVANIC, R., 2000; SOARES, M., 2008).

Segundo Barton (1994), a escrita desempenha diferentes funções na vida diária dos indivíduos, em inúmeras atividades nas quais essa modalidade da língua está presente; trata-se dos eventos de letramento. Esse fenômeno marca ações de que a leitura e a escrita fazem parte. Nesse sentido, grupos culturais distintos lidam de forma diferenciada com os usos e as práticas sociais de escrita.

Sob essa perspectiva, os usos da língua escrita tendem a contribuir na configuração cultural dos diferentes grupos no universo social. Baseado nesses pressupostos, podemos inferir que práticas de letramento particularizam diferentes comunidades, o que traz implicações, por exemplo, no modo como os indivíduos lidam com os eventos de letramento manifestados nas diferentes culturas no meio social.

O espaço social não pode ser então pensado como uma estrutura homogênea, constituído apenas de verdades referenciais. Dessa forma, entende-se que tal espaço, espaço público, não é uno e

homogêneo e, assim mais do que nunca, deve-se aprender a olhar para a pluralidade de suas manifestações, buscando atentar sobretudo para vozes que rompem com uma suposta hegemonia cultural. Marcado pela heterogeneidade de posições e valores diante do mundo social, esse espaço plural caracteriza-se por diferentes manifestações culturais, ou seja, é constituído por uma gama contraditória e conflitante de elementos culturais e linguísticos que interagem e se digladiam: de um lado, um conjunto de valores da chamada cultura chamada hegemônica - letramentos dominantes como “letramentos institucionalizados”, e de outro, um conjunto de valores de culturas populares - letramentos locais como “letramentos vernaculares ou auto-gerados” (ROJO, 2009).

Segundo a autora, os agentes dos *letramentos dominantes* (professores, burocratas, padres, pastores, juízes, advogados, especialistas, autores dos livros didáticos, pesquisadores, jornalistas, comunicadores, etc) são legitimados institucionalmente e, portanto, são valorizados. Os *letramentos locais vernaculares* não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais e, como tal, são marginalizados pela cultura oficial. Há, pois, um confronto/conflito entre elementos oposicionais e antagonísticos, num cenário acentuadamente híbrido em que se digladiam saberes ideologicamente postos em confronto/conflito e também ideologicamente materializados pelas diferenças linguísticas.

Na perspectiva de Bhabha (1998), neste espaço híbrido, os sujeitos são constitutivamente atravessados por uma gama heterogênea de ideologias e valores socioculturais; qualquer imagem aí é híbrida e será sempre constituída por traços de outros discursos, o que impossibilita um julgamento de valor nos níveis de representação mais autêntica ou mais complexa. Um olhar crítico para tal contexto revela que todas as formas de cultura são constitutivamente híbridas e é na ressignificação desse hibridismo, o “terceiro espaço”, que se pode perceber o surgimento de outras posições.

Ainda segundo Bhabha (1990, *apud* SOUZA, 2004), o deslocamento do “olhar” para a reconfiguração desse espaço permite o desvelamento de uma negociação que redimensiona a ideia de diferença cultural como a simples representação de uma controvérsia entre conteúdos oposicionais ou tradições antagônicas, o que implica um processo de ressignificação que leve em conta a natureza híbrida dos valores culturais, o que por sua vez implica buscar o que não é previsível, transparente.

Tal conjunto de considerações permite que avancemos nossas reflexões em torno da questão da escrita em seus diferentes usos sociais, sobretudo para as diferentes formas de manifestações nos diferentes contextos sociais.

Os gêneros do discurso

Na concepção bakhtiniana de linguagem, “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 1992, p.21). Este centro organizador é constituído de muitas visões de mundo, muitas palavras e histórias, que dialogicamente se fundam no social. No jogo da interação social os sujeitos constituem os seus discursos por meio das palavras alheias de outros sujeitos, que ganham significação no seu discurso anterior e que por sua vez possibilitam a produção de novos discursos. É então numa rede discursiva que se formam o discurso social e os discursos individuais. Nesse movimento, certos sentidos vão se estabilizando nas diferentes situações sociais, historicamente marcadas, constituindo os chamados gêneros do discurso, ligados às situações da vida cotidiana e às diferentes esferas da vida social.

São eles, os gêneros do discurso, um conjunto aberto e heterogêneo de formas de enunciados que foram se organizando, no tempo, associados a certos conteúdos e situações sociais. Para Bakhtin (1992), há dois tipos de gêneros: os primários (orais) e os secundários (escrita); observa ainda o autor que os gêneros primários devem servir como base, levando-se sempre em conta uma interrelação dos dois gêneros, assim como o processo histórico de constituição dos gêneros secundários. São estes últimos ligados à comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, associada à escrita.

Ao afirmar que “a variedade dos gêneros do discurso pode revelar a variedade dos estratos e dos aspectos da personalidade individual” (p.283), pode-se estabelecer uma relação com a questão do estilo, na perspectiva de Possenti (1995), dentro de uma concepção de linguagem como atividade constitutiva do sujeito na manipulação da multiplicidade de recursos expressivos como efeito de exigências enunciativas; atividade que podemos associar com a questão de autoria, no sentido de que ao mesmo tempo em que os discursos apontam marcas históricas e sociais, apresentam também marcas do próprio sujeito, desvelam certa singularidade (op.cit, p.17), ou seja, mostram um sujeito que, imiscuindo-se no discurso do outro, deixa a marca de sua presença, diz algo de si para si e para o outro. Ainda segundo o autor, o enunciado, oral e escrito, primário e secundário, nas mais diferentes esferas da vida social, pode apresentar a individualidade na fala ou na escrita, o que significa dizer que o enunciado pode refletir um estilo individual, isto é, um “trabalho” do sujeito.

Indícios de autoria

De acordo com Jolles (1997), todo o trabalho deve possuir um sentido que permita ao homem impor-se, sendo que a compreensão desse sentido deve conduzir o trabalho, como tal, à sua plena realização. Para a compreensão do universo é necessário que o homem nele mergulhe, que o sonde, que intervenha nele para realizar uma seleção, reduzindo a infinita quantidade de seus fenômenos. Assim, ao intervir, aprofunda, reduz, congrega, reúne os elementos conexos, separa, divide, decompõe e repõe o essencial em pequenas pilhas. Como tais elementos não possuem, de início, uma forma própria, o trabalho do homem consistirá em dar um sentido e uma forma própria ao operar-se a reunião durante a decomposição. Dessa forma

Os semelhantes encontram-se; só que não constituem conjuntos de pormenores, mas uma diversidade cujos elementos se interpenetram, se unem, se fundem para apresentar uma forma suscetível de ser apreendida como objeto que possui - diríamos - sua validade e coesão próprias. (idem, op.cit., p.29)

A constituição de um interlocutor em locutor, *um respondente ativo*, é revelada pela internalização dos recursos linguísticos construídos socialmente, a partir da compreensão dos signos linguísticos de sua própria língua, ou conforme Bakhtin (1992, p.301), “assimilando as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas”. Tal constituição é revelada, sobretudo, através da construção de uma prática de escrita voltada para a mobilização dos recursos expressivos linguísticos, escolhidos entre os recursos alternativos do trabalho linguístico de outros falantes e do próprio interlocutor-locutor, colocados à sua disposição para o processo de constituição de um discurso (POSSENTI, 1988).

Na perspectiva de Certeau (1990), os usuários produzem uma “bricolagem com e na cultura dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses e suas próprias regras” (p.40), em práticas que, segundo o autor, é como se organiza um outro saber, ou seja, um saber da cultura popular. Segundo o autor, essa cultura popular

se formula essencialmente em “artes de fazer” isto ou aquilo, isto é, em consumos combinatórios e utilitários. Essas práticas colocam em jogo uma ratio popular, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar (idem, p.42)

Tomando por base o conjunto de reflexões acima, debruemos nosso olhar sobre alguns enunciados, de diferentes gêneros, produzidos em diferentes eventos de letramentos, em diferentes contextos, hibridamente constituídos e que indiciam o “trabalho” de sujeitos na produção de um “fazer poético”. Diante do heterogêneo, um olhar que perscruta o que se constitui heterogêneo

no processo de constituição da escrita. É o que se pode perceber no processo de tessitura do tecido textual, manifestado por um aluno-sujeito⁸²:

(T1)

[...] Você tem uma bagagem, você está de frente com uma situação: tenho que fazer isso, tenho esse material e aquilo que eu já tenho de bagagem, você pega o que te deram de ferramenta nova e a bagagem que você tem, então você começa a trabalhar, começa a montar, começa a parar, a raciocinar...ah, isso aqui parece que não encaixa bem, então vamos tentar fazer uma outra ferramentinha que encaixa as duas, prá poder trabalhar melhor, pra transferi as ideias e vai montando. Você tem a sua ideia, as suas próprias conclusões, aí você recebe um texto que trabalhar. Dependendo do ambiente em que você tá vivendo, o ambiente em que tá vivendo a sociedade, a situação política do país, o assunto que tá no auge da mídia, então você tá vivendo um certo ambiente. Então tudo aquilo acaba influenciando você na hora de trabalhar as ideias, você acaba misturando tudo e vai trabalhar do jeito que fica bem claro e você vai tirando suas conclusões daquele mundo que você tá vivendo, entendeu?

A perspectiva de um ‘fazer para’ (*você está de frente com uma situação: tenho que fazer isso*) (im)põe-lhe a mobilização de mecanismos de seu arsenal cognitivo – ‘como fazer’ (*começa a montar, começa a parar, a raciocinar...*) num movimento de criação e reelaboração - ‘fazer com’ (*ah, isso aqui parece que não encaixa bem, então vamos tentar fazer uma outra ferramentinha que encaixa as duas, prá poder trabalhar melhor, pra transferi as ideias e vai montando*), numa arte de fazer (“ποίηω”) que se processa “em consumos combinatórios e utilitários” (CERTEAU, 1990).

Ensina Bakhtin que

Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto), no contexto contemporâneo, no contexto futuro). Contextos presumidos do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (de que me movimente). Etapas da progressão dialógica da **compreensão**; o ponto de partida - o texto dado, para trás - os contextos passados, para frente - a presunção (e o início) do contexto futuro (1992, p.404).

Nessa dimensão dialógica, observe-se o posicionamento assumido pelo aluno-sujeito, em sua fala diante da cena enunciativa do ‘fazer textual’:

⁸² Os excertos de textos marcados (T1) e (T2) representam falas de um aluno de escola técnica profissionalizante, recolhidos durante evento de trabalho com a escrita.

(T2)

Interessante, você recebe ideias, compara com as suas e tem possibilidade de formar outras. Aí você vai criando um mundo, uma ideia; você vai aprendendo a formar as coisas e formar uma ideia completa [...] você vai trabalhando, pensando, aprende a raciocinar, você aba(sic) tendo que parar, refletir, então é uma coisa de análise, você vai tendo um crescimento próprio, acaba evoluindo.

Diante de **textos dados, o ponto de partida** - contextos passados: *Interessante, você recebe ideias, compara com as suas e tem possibilidade de formar outras*; **contexto presumido de futuro:** *Aí você vai criando um mundo, uma ideia; você vai trabalhando, pensando, aprende a raciocinar, você acaba tendo que parar, refletir, então é uma coisa de análise*; **o devir –o contexto futuro:** o movimento a indiciar um posicionar-se, caminho para a constituição de uma identidade, a construção de autoria: *você vai aprendendo a formar as coisas e formar uma ideia completa [...];você vai tendo um crescimento próprio, acaba evoluindo.*

Essa arte de combinar indissociável da arte de utilizar parece ser a referência do trabalho de bricolagem pelos sujeitos usuários da linguagem outra que manuseiam segundo seus interesses e regras, como se pode perceber nos textos seguintes, em manifestações de singularidade ou indícios de autoria de sujeitos falantes, em seu “trabalho” com e na sua própria língua. A perspectiva de um ‘fazer para’, mobilização de mecanismos cognitivos e linguísticos – um ‘como fazer’, num movimento de criação e reelaboração - ‘fazer com’, numa arte de fazer (“ποιέω”):

(T3) **“COMO EM CASA”** (nome de um restaurante)

(T4) **“O TRABALHO DANIFICA O HOMEM”**

(T5) **“SUPIMPÃO”**(nome de uma padaria)

(T6) **propaganda de uma padaria na cidade de Marataízes, região sul do ES.**



E por que não trazer aqui uma outra imagem, a do araucano Sexta-feira no mundo de Robinson Crusoe a indiciar essa **poiésis**, esse fazer com/para, num movimento de (des)construção?

O “selvagem” representa para Robinson (Crusoe) uma ameaça para a integridade da ordem estabelecida na ilha Speranza; leva uma vida à margem dessa ordem duramente fincada por Robinson. Suas ações e intervenções desestruturam a “doxa” estabelecida por Robinson, constituindo uma ameaça para a integridade da ilha administrada. Os sinais de sua passagem eram indícios de uma vida à margem da ordem. O que dizer de pequenos arbustos desenraizados e replantados com os ramos enterrados e raízes voltadas para o céu que, a partir daí, criam novas formas e, metamorfoseando-se, acomodam-se à nova forma? Ou ainda, o que dizer então que entre as flores de mandrágoras, cultivadas com grande atenção por Robinson, rigorosamente classificadas em suas cores, surja uma nova flor, uma nova variedade com uma cor raiada, listrada, que até há poucos dias ali na ilha não existia? “Nunca se deitara no sítio onde floriu a mandrágora listrada...” E a terrível descoberta: ao espalhar sua *negra semente* em cópula com flores de mandrágora, Sexta-feira produz novas mandrágoras raiadas, listrada ... outras mandrágoras ... as suas mandrágoras -para espanto de Robinson. (TOURNIER, 1985).

Da mesma forma que Sexta-feira, nesse contexto, representa um interventor no “cosmo” organizado, “a **pedra negra** que se opõe ao sistema” (CERTEAU, 1990), o invasor, que armado com armadilhas e estratégias, faz o seu jogo, um jogo “diferente” no jogo do outro, os sujeitos falantes

aqui mobilizados, trabalhadores em atividade linguística, na realização do jogo de produção textual-discursiva, usam e manipulam estrategicamente recursos linguísticos internalizados construídos socialmente, a partir da compreensão dos signos linguísticos de sua própria língua, ou conforme Bakhtin (1992, p.1), “assimilando as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas”.

Esse posicionamento do sujeito diante do ‘fazer textual’ constitui uma das regularidades subjacentes manifestadas nesse percurso discursivo: “um sujeito agindo, manobrando, mesmo que não saiba que manobra” (POSSENTI, 1998, p.115).

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 (original, 1979).
- BHABHA, H.K. **O local da cultura**. Belo Horizonte-MG: Ed. UFMG, 1998.
- BARBU, Z. **Society, Culture and personality**. Basil Blackwell. England. Oxford, 1971.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell, 1993.
- _____. **Local literacies**. Reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.
- BARTON, D; HAMILTON, M. et al. **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.
- BARTON, D. HAMILTON, M and IVANIC, R. **Situated Literacies – reading and writing in context**. London: Routledge, 2000.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- HALL, S. **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Sage Publications. Press, 1997.
- JOLLES, A. **Formas simples**. São Paulo: Cultrix, 1976.
- POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. O “eu” no discurso do “outro” ou a subjetividade mostrada. **Alfa**, São Paulo, 39: p.45-55, 1995.
- POSSENTI, S. et al. Discurso do outro: lá onde o sujeito trabalha. In: **Alfa**, São Paulo, 42:113-131, 1998.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1992.

_____. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, L.M.T.M.de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA, JR. (ed.). **Margens da cultura.**São Paulo: Boitempo, 2004.

STREET, B. **Cross-cultural approaches to literacy.** New York: Cambridge University Press, 1993.

_____. **Social literacies:** Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Longman, London, New York, 1995.

_____. **What's "new" in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues in Comparative Education. Teachers College, Columbia University, v.5 (2), 2003.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M. e CARVALHO, G.T. (Orgs). **Cultura, escrita e letramento.** Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010.

TOURNIER, M. **Sexta feira ou os limbos do Pacífico.**São Paulo: Difel, 1985.

REESCRITA E ARGUMENTAÇÃO DO(NO) TEXTO: INTERSECÇÕES

Marcilene Gaspar BARROS⁸³

Maria Elias SOARES⁸⁴

Resumo: A reescrita permite ao sujeito rever o texto e promover mudanças. Considerando o teor argumentativo característico da seção justificativa, buscamos, neste trabalho, verificar a relação entre as mudanças efetuadas na reescrita e o uso de operadores argumentativos. Para o levantamento das operações realizadas, utilizamos a classificação de Fabre-Cols (2002). Já para a discussão dos operadores argumentativos, recorremos aos pressupostos teóricos de Ducrot (1980, 1983, 1995), Anscombe (1989, 1995) e Koch (2011, 2012). Os resultados revelaram o uso de operadores argumentativos nos textos analisados, ampliando o poder de argumentação, principalmente, com a adição de elementos aos textos reescritos.

Palavras-chave: Reescrita. Seção justificativa. Operadores argumentativos.

Abstract: The rewriting allows the subject to review the text and make changes. Considering the argumentative content of justification section, we aim to investigate in this study the relationship between the changes made in the rewriting and the use of argumentative operators. To survey the operations performed by the subjects, we have used the classification of the Fabre-Cols (2002). For the discussion of argumentative operators, we have used the theoretical assumptions of Ducrot (1980, 1983, 1995), Anscombe (1989, 1995) and Koch (2011, 2012). The results showed the use of argumentative operators in the texts analyzed, increasing the power of argumentation, especially with the addition of elements in the rewritten texts.

Keywords: Rewrite. Section justification. Argumentative operators.

⁸³ Professora da Prefeitura de Fortaleza, Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil. marcilenebarros@yahoo.com.br.

⁸⁴ Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), Fortaleza, Ceará, Brasil. meliassoares@gmail.com.

Introdução

Nas últimas décadas muitos estudiosos têm investigado sobre a escrita. As pesquisas de Flower e Hayes (1981), por exemplo, desempenharam importante papel nesses estudos, deslocando o foco do produto para o processo de escrita, sobretudo a partir da criação do modelo constituído das etapas de planejamento, escrita e revisão. O modelo de Hayes *et al.* (1987) sintetiza aspectos específicos da revisão e chama a atenção para esta etapa, atribuindo-lhe grande relevância no processo de escrita.

A partir desses estudos, novas pesquisas surgiram para tentar explicar tanto o processo de escrita de forma geral (SERAFINI, 1992; GAFFURI e MENEGASSI, 2010; PÉCORA, 2011) como também a etapa de revisão (GONÇALVES, 1992; SOARES, 2003; BEZERRA, 2007), destacando estratégias que são mobilizadas pelos sujeitos durante a (re)elaboração do texto. Ressalte-se que uma questão recorrente nessas pesquisas diz respeito às diferenças observadas no desempenho de escritores iniciantes e escritores experientes.

Nesse sentido, uma limitação apontada por Hayes (2004) ao modelo de Hayes *et al.* (1987) diz respeito ao fato de este modelo basear-se inteiramente na detecção e correção de problemas e desconsiderar o papel da revisão para a descoberta de oportunidades. Conforme o autor, o referido modelo representa a relação entre os problemas detectados e as ações tomadas para solucionar tais problemas, como um quadro de meios-fins. Hayes (2004) também estabelece diferenças entre os quadros de meios-fins de escritores iniciantes e escritores experientes, destacando que escritores experientes detectam e corrigem muito mais problemas do que escritores iniciantes. Além disso, ressalta o fato de que estes últimos se preocupam demasiadamente com problemas da superfície do texto.

Diante dessas discussões, propomos, neste trabalho, verificar a relação entre as mudanças efetuadas na reescrita da seção justificativa e o uso de operadores argumentativos, tendo em vista que cabe a estes morfemas determinar a orientação do discurso para determinadas conclusões em detrimento de outras, contribuindo, portanto, para justificar a relevância da pesquisa. Com isso, buscamos analisar a contribuição da reescrita para além de aspectos formais, ainda que os sujeitos sejam iniciantes na escrita da seção justificativa do gênero projeto de pesquisa.

Quanto à organização deste artigo, discorreremos, inicialmente, sobre os fundamentos teóricos que embasam o estudo dos operadores argumentativos (DUCROT, 1980, 1983, 1995; ANSCOMBRE, 1989, 1995; KOCH, 2011, 2012) e da revisão de base cognitiva (FLOWER E

HAYES, 1981; HAYES *et al.*, 1987; HAYES, 2004, 2006); em seguida, apresentamos a análise dos dados e a discussão dos resultados (FABRE-COLS, 2002); por último, tecemos nossas considerações finais.

Operadores argumentativos

Até sua elaboração recente, a Teoria da Argumentação na Língua, preocupada, inicialmente, com a descrição semântica da língua como um grande arsenal de potencial argumentativo, conheceu três fases principais ao longo de sua evolução, fundamentadas na noção de encadeamento. A primeira fase centrou-se e aprofundou-se no estudo dos articuladores textuais e dos conteúdos implícitos; à segunda fase acrescentou-se o conceito de *topoi* argumentativos; e, atualmente, nomeada de teoria dos blocos semânticos e em colaboração com Marion Carel, a terceira fase trata da descrição dos encadeamentos. (ALVES, 2011). Tendo em vista esse percurso teórico, bem como seus desdobramentos, consideraremos, neste estudo, a fase inicial da TAL, reportando-nos aos conceitos de classe e escala argumentativa e operadores argumentativos.

A tese de Ducrot e Anscombe (1995) de que a argumentação está inscrita na própria língua vai de encontro, inicialmente, à visão da gramática tradicional que concebe elementos da língua (como, por exemplo, conjunções) como meros elementos de ligação. Os autores contestam tal posição e apresentam a visão argumentativa da gramática, nesta primeira fase da teoria, através do estudo de alguns morfemas que, conforme argumentam, são responsáveis por determinar a orientação argumentativa, levando o interlocutor para determinadas conclusões, com exclusão de outras.

Ducrot (1983) diferencia esses morfemas em duas categorias: a dos conectores e a dos operadores argumentativos. Para o teórico, enquanto os conectores podem servir para ligar dois ou mais enunciados, atribuindo-lhes um papel especial em uma estratégia argumentativa, os operadores argumentativos têm por escopo um enunciado único, ou, mais precisamente, a sentença realizada por este enunciado. Na visão de Serra,

Os operadores argumentativos transformam os enunciados referenciais em premissas das quais podemos tirar uma conclusão e não outra, situam o enunciado numa certa direção, implicam determinadas conclusões. São ainda os operadores que permitem o encadeamento dos actos ilocutórios que, como os elos de uma cadeia, constituem o discurso. [...] Quanto aos conectores argumentativos, eles são os dispositivos (advérbios, conjunções e locuções de subordinação ou de conjunção, etc) que permitem a conexão ou a ligação recíproca de dois ou mais enunciados. (SERRA, 1995, p.9-10).

Ducrot (1980) ressalta que muitos enunciados têm funções argumentativas. Isso ocorre, conforme o autor, através de morfemas e expressões que atribuem ao enunciado certa orientação argumentativa, indo além do valor puramente informativo. Ao expor a noção de argumentação, Ducrot (1980) exemplifica utilizando os seguintes enunciados:

(a) Ele não leu todos os romances de Balzac⁸⁵.

(b) Ele leu alguns romances de Balzac⁸⁶.

A tese de Ducrot (1980) era – e ainda é – que o primeiro enunciado (a) é necessariamente orientado para uma conclusão negativa no sentido de que a pessoa em questão conhece mal Balzac. O segundo enunciado (b), ao contrário, orienta em direção a uma conclusão positiva, no sentido de que a pessoa citada conhece Balzac.

Para explicar como funcionam os operadores argumentativos, Ducrot utiliza as noções de escala argumentativa e classe argumentativa. Assim, na classe argumentativa temos um conjunto de enunciados que funcionam como argumentos que apontam para uma mesma conclusão. Por outro lado, esses enunciados podem se apresentar de forma gradativa em relação à força que cada um imprime no sentido de uma mesma conclusão, indo, por exemplo, de um argumento mais fraco a um argumento mais forte. Nesse caso, tem-se uma escala argumentativa.

As noções de classe e escala argumentativa podem ser vistas no exemplo (1) de Koch (2012, p.30-31).

1. João é o melhor candidato. (conclusão R)

arg. 1 – tem boa formação em Economia

arg. 2 – tem experiência no cargo

arg. 3 – não se envolve em negociatas

Nesse caso, temos um exemplo de classe argumentativa, na qual os três argumentos têm o mesmo peso para levar o interlocutor à mesma conclusão, o que não ocorre com o exemplo seguinte, já que os argumentos têm pesos diferenciados, indo do mais fraco ao argumento mais forte.

2. A apresentação foi coroada de sucesso. (conclusão R)

arg. 1 – estiveram presentes personalidades do mundo artístico

arg. 2 – estiveram presentes pessoas influentes nos meios políticos

arg. 3 – esteve presente o presidente da república (argumento mais forte)

Tradução nossa do original:

⁸⁵ (a) Il n'a pas lu tous les romans de Balzac. (DUCROT, 1980, p.7).

⁸⁶ (b) Il a lu quelques romans de Balzac. (DUCROT, 1980, p.7).

Com base na tese de Ducrot e Anscombe, Koch defende “[...] que o uso da linguagem é inerentemente argumentativo”. (KOCH, 2011, p.101). Ao se comunicar, o sujeito faz uso de marcas discursivas que determinam a orientação do discurso. Isso ocorre porque o sujeito assume uma posição e precisa direcionar seus argumentos na defesa de seu ponto de vista. Para tanto, faz uso de elementos presentes na gramática de cada língua, que servem para estabelecer relações no sentido de direcionar o discurso para determinado fim. Tais elementos são denominados operadores argumentativos ou discursivos que são “[...] morfemas responsáveis exatamente por esse tipo de relação [...]”. (KOCH, 2011, p.101).

Para Koch “[...] grande parte da força argumentativa do texto está na dependência dessas marcas e o fato de se tentar minimizar a sua importância pode ser interpretado, até mesmo, como uma postura de caráter ideológico”. (KOCH, 2011, p.107). A crítica da autora dirige-se ao tratamento dado aos operadores argumentativos tanto por parte da gramática normativa como por parte do ensino de língua materna, tratando-os meramente como elementos secundários. Do mesmo modo, assinala que, vistos dessa forma, esses elementos discursivos passam despercebidos, cabendo ao sujeito simplesmente memorizá-los, sem maiores reflexões sobre a sua real função. Entretanto, diante da força argumentativa que tais elementos fornecem ao texto, a autora destaca “[...] a necessidade de se conscientizar o usuário da língua do valor argumentativo dessas marcas, para permitir-lhe percebê-las no discurso do outro e utilizá-las, com eficácia, no seu próprio discurso”. (KOCH, 2011, p.107).

Na visão de Anscombe (1989), um operador argumentativo é um operador que, aplicado a uma frase, modifica a classe das conclusões que lhe é vinculada. Ducrot (1983) explica que um morfema X é um operador argumentativo se, introduzindo X em uma frase P, produz-se uma frase P’, cujo potencial argumentativo é diferente daquele de P, de forma que essa diferença não pode ser deduzida a partir da diferença entre o valor informativo dos enunciados de P e P’.

Um operador argumentativo não é (ou pelo menos não necessariamente) um operador que altera a classe de conclusões tiradas de um enunciado. É simplesmente um operador que atua sobre o percurso que pode ser feito para ir do enunciado previsto à conclusão visada. (ANSCOMBRE, 1995). Em Koch (2012, p.33) temos um exemplo:

3. João é o melhor candidato: *não só* tem boa formação em Economia, *mas também* tem experiência no cargo *e* não se envolve em negociações.

Vemos, nesse exemplo, a inclusão de três operadores argumentativos (*não só, mas também, e*) que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, ou, conforme já explicitado no exemplo 1, argumentos pertencentes a uma mesma classe argumentativa. Para Espíndola (2004) cabe aos

operadores a função de introduzir a argumentatividade na estrutura semântica das frases. Na visão de Serra, os operadores argumentativos “[...] transformam os enunciados referenciais em premissas das quais podemos tirar uma conclusão e não outra, situam o enunciado numa certa direção, implicam determinadas conclusões”. (SERRA, 1995, p.9).

Koch (2006) utiliza o termo articuladores textuais ou operadores do discurso para nomear os recursos linguísticos responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais de qualquer extensão. Em trabalhos posteriores, a autora (2011, 2012) usa o termo operadores argumentativos para o que Ducrot, inicialmente, define como conectores e operadores argumentativos. Segundo a autora (2012, p.30), “o termo operadores argumentativos foi cunhado por O. Ducrot [...] para designar certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar (“mostrar”) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam”. (grifos da autora). A partir de Ducrot, Koch (2011, 2012) relaciona os operadores a seguir.

Quadro 1 – Síntese dos operadores argumentativos organizados por Koch (2011; 2012)

OPERADORES	RELAÇÕES ARGUMENTATIVAS
mesmo, até, até mesmo, inclusive,	Estabelecem a hierarquia dos elementos numa escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão r.
ao menos, pelo menos, no mínimo	Introduzem argumentos subentendendo a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes.
e, também, nem (= e não), não só... mas também, tanto... como, além de..., além disso... etc.	Somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, ou seja, argumentos que fazem parte de uma mesma classe argumentativa.
portanto, logo, por conseguinte, pois, conseqüentemente etc.	Introduzem uma conclusão relativa e argumentos apresentados em enunciados anteriores:
ou, ou então, quer... quer, seja... seja etc.	Introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas.
mais que, menos que, tão... como etc.	Estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão.
porque, que, já que, pois etc.	Introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior.
mas, porém, contudo, todavia, no entanto, embora, ainda que, posto que, apesar de (que)	Indicam oposição entre elementos semânticos explícitos ou implícitos.
já, ainda, agora etc.	Têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos.
um pouco, pouco, quase, apenas, só, somente	Operadores que se distribuem em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro para a negação total.
aliás, além do mais	Introduzem um argumento decisivo a título de acréscimo, como se fosse desnecessário.
isto é, quer dizer, se, ou seja, ou, ou melhor, de fato, etc	Visam a esclarecer, retificar, desenvolver uma enunciação anterior.
tudo, todos, nada, nenhum	São usados para dar seqüência ao discurso quando se tem escalas no sentido da afirmação ou da negação plena.

O Quadro 1 apresenta uma síntese dos operadores argumentativos e das relações que estes estabelecem no uso da linguagem, determinando a orientação discursiva dos enunciados.

Reescrita e argumentação do (no) texto

A atividade de revisão, seja de forma recursiva, na qual o sujeito, durante a escrita, sente necessidade de rever e fazer alterações no texto, seja de forma mais pontual após a escrita, é, certamente, uma necessidade que tem o autor de tentar melhorar o texto e atender aos propósitos desse perante uma comunidade discursiva, o que faz da revisão uma estratégia de grande relevância utilizada por escritores. Entretanto, estudos têm evidenciado que há diferenças entre as estratégias utilizadas por escritores experientes e escritores iniciantes quando revisam/reescrevem seus textos. Uma diferença apontada é que escritores iniciantes têm o olhar voltado, quase sempre, para aspectos puramente formais (acentuação, pontuação e ortografia), enquanto escritores experientes preocupam-se mais com aspectos textuais. (HAYES e FLOWER, 1980; FLOWER e HAYES, 1981; HAYES *et al.*, 1987).

Para Gonçalves (1992), a revisão, vista como um processo cognitivo, permite ao sujeito identificar e corrigir problemas em um texto. Nesse sentido, a atividade de revisão diz respeito ao ato de rever o texto com o objetivo de reconsiderar algo escrito e realizar mudanças quando necessárias. Ainda na visão da autora, o principal objetivo da revisão é aperfeiçoar o texto, levando-se em consideração as “[...] convenções linguísticas, o conteúdo, as características da audiência e os objetivos definidos”. (GONÇALVES, 1992, p.12). Já Serafini, ressalta que, muitas vezes, “[...] a revisão consiste em efetuar transformações locais aos textos: cortar e simplificar frases longas demais e muito retorcidas, suprimir palavras, pronomes, adjetivos ou advérbios supérfluos, colocar as frases na voz ativa, eliminar as duplas negativas e assim por diante. (SERAFINI, 1992, p.82). Essa perspectiva reducionista é também destacada por Antunes (2003) para quem a revisão ainda está muito centrada em aspectos formais.

Independentemente de focarem aspectos locais e/ou globais, estudos têm mostrado que os sujeitos realizam inúmeras mudanças em decorrência da revisão/reescrita de textos. Sobre essas modificações Fabre-Cols (2002) propõe a seguinte tipologia: a) Substituição, que consiste em suprimir um elemento, de forma que outro elemento é colocado em seu lugar e pode envolver palavras, sintagmas ou sobre conjuntos generalizados; b) Adição, na qual há o acréscimo de

elementos, podendo ser um acento, um sinal de pontuação, uma palavra, um sintagma, uma ou várias frases etc.; c) Supressão, que consiste em remover um elemento presente em um estado do texto sem substituí-lo por outro elemento em um estado posterior do texto, podendo ser aplicada também sobre diversas unidades linguísticas (acentos, sílabas, palavras, frases etc); d) Deslocamento, a qual permite que um elemento (ou vários) se desloque para outra parte do texto, alterando a ordem e promovendo uma nova configuração.

Na compreensão de que a atividade de revisão/reescrita é uma estratégia utilizada pelo sujeito com o objetivo de aprimorar o escrito, comparamos os textos escritos/reescritos da seção justificativa do projeto de pesquisa, considerando a versão inicial e a versão final, de graduandos do segundo semestre do curso de Letras da UFC, e identificamos, inicialmente, as marcas indicativas de alterações entre as duas versões (FABRE-COLS, 2002). A identificação de cada operação ocorreu mediante o uso da seguinte simbologia: adição (**negrito**), supressão (~~tachado~~), substituição (sublinhado), deslocamento (uso de marca--texto).

Na próxima seção, analisamos os dados buscando responder à questão: em que medida se verificam nos textos reescritos mudanças referentes ao uso de operadores argumentativos, marcas inscritas na própria estrutura da língua, cuja função é conduzir a orientação do discurso para determinadas conclusões em detrimento de outras?

A seção justificativa e a argumentação do texto

Segundo Findley, Costa e Guedes (2006), a justificativa constitui-se como parte fundamental do projeto, uma vez que cabe a ela convencer o leitor de que vale a pena realizar a pesquisa. Para isso, destacam os autores a necessidade de fazer recortes a fim de delimitar o tema, já que não é possível abranger uma ampla área de conhecimento em uma única pesquisa; mostrar a relevância da pesquisa evidenciando a sua contribuição para a ciência; demonstrar a viabilidade financeira, material e temporal de execução da pesquisa. Na visão de Tozoni-Reis (2012, p.4) “Justificar significa argumentar a favor da importância do estudo proposto, isto é, demonstrar as razões pelas quais ele se justifica. É preciso, portanto, buscar nos autores e obras que tratam do tema subsídios para a justificativa”. Nesse sentido, Motta-Roth e Hendges (2010, p.56) ressaltam que a justificativa é uma seção “altamente argumentativa”, pois busca “[...] convencer o leitor a concordar com determinado argumento”.

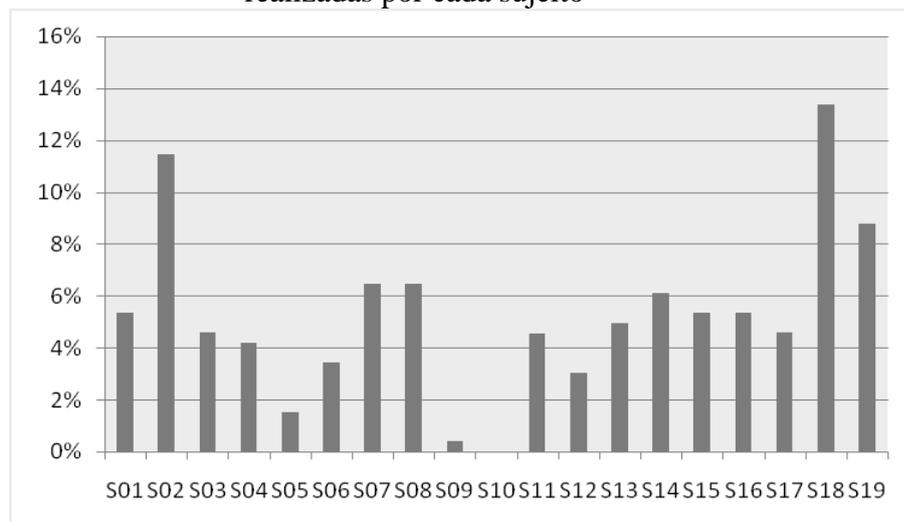
De forma geral, podemos concluir que a justificativa é uma etapa de suma importância do projeto, uma vez que busca expor, de forma sucinta, as razões de ordem teórica e prática que mostram a relevância da pesquisa.

Na seção seguinte, passamos à análise dos operadores argumentativos identificados nos textos revisados/reescritos.

O uso de operadores argumentativos

Inicialmente, apresentamos o quantitativo de operadores identificados em nosso *corpus*. O gráfico 1 mostra os percentuais de operadores envolvidos nas operações de adição, supressão, substituição e deslocamento. (FABRE-COLS, 2002).

Gráfico 1 – Porcentagem de operadores identificados nas mudanças realizadas por cada sujeito



O Quadro 1 - Síntese dos operadores argumentativos organizado por Koch (2011; 2012), citado anteriormente, que nos subsidia em nossas análises, apresenta uma relação de operadores argumentativos e explicita as possíveis relações que esses estabelecem com outros enunciados, cujo intuito é orientar o interlocutor para uma determinada conclusão. Com vistas a identificar essas marcas linguísticas, realizamos um levantamento dos operadores argumentativos encontrados nas mudanças realizadas pelos sujeitos. Após a categorização desses operadores, apresentamos exemplos mostrando a orientação argumentativa que cada operador busca estabelecer.

Nos exemplos (01), (02) e (03), trechos adicionados às versões finais dos textos, observamos o uso dos operadores *até mesmo*, *inclusive* e *mesmo*, cujo intuito é assinalar o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão.

- (01) **Quanto aos celulares as normas são claras e diretas, [...], por exemplo: salas de bate-papo, downloads, e até mesmo vídeos são proibidos, desta forma no computador da escola só se pode acessar conteúdos que tem fins educativos e oferecem material para pesquisa. [...]. (S18)**
- (02) **No município de Carnaubais - RN, o problema da indisciplina também ocorre de modo bastante acentuado. Um exemplo disso é a Escola Municipal Abel Alberto da Fonseca. Nessa escola, alguns alunos chegam, inclusive, a agredir verbalmente os professores e a direção [...]. (S17)**
- (03) **É de conhecimento de todos que o trânsito das grandes cidades está cada vez pior. Em metrópoles como São Paulo, por exemplo, já existe inclusive um sistema de rodízio de automóveis, [...], o rodízio alivia, mas não resolve o problema porque mesmo com o rodízio de veículos o fluxo ainda é muito grande. (S16)**

De acordo com Ducrot (1983), um morfema X é um operador argumentativo se, ao ser introduzido em uma frase P, tal introdução de X em P produz uma sentença P', cujo potencial argumentativo é diferente daquele de P e que esta diferença não pode ser deduzida a partir da diferença entre o valor informativo dos enunciados de P e P'. Em (07) observamos que o operador *até mesmo* introduz um argumento mais forte na escala argumentativa no sentido de conduzir à conclusão de que há um excesso de restrições por parte das escolas em relação ao uso dos computadores e, mais precisamente, ao acesso à internet. Diante de uma série com três argumentos visando a uma dada conclusão, verificamos que a inclusão de *até mesmo* sinaliza para aquele com maior força argumentativa.

Consideremos, portanto, a conclusão (R) de que *As escolas impõem restrições quanto aos sites que podem ser acessados* e os seguintes argumentos: salas de bate-papo são proibidas (1); downloads são proibidos (2); e vídeos são proibidos (3) em P e P'.

P: Salas de bate-papo, downloads e vídeos são proibidos.

P': Salas de bate-papo, downloads e *até mesmo* vídeos são proibidos.

A inclusão de X (*até mesmo*) em P' permite conclusões diferentes entre P e P', de forma que, enquanto em P os argumentos têm pesos iguais para se chegar à conclusão R, em P' há uma gradação devido ao uso do operador *até mesmo* que assinala o argumento mais forte de uma escala para se chegar à determinada conclusão R. Vê-se, portanto, neste caso, que os argumentos (1), (2) e (3),

embora sejam no mesmo sentido, não apresentam o mesmo potencial argumentativo, uma vez que a inclusão do operador *até mesmo* confere a (3) maior força na escala argumentativa.

Em (02) e (03) o uso dos operadores *inclusive* e *mesmo* também segue no mesmo sentido de *até mesmo* (01). Tanto em (02) - *Nessa escola, alguns alunos chegam, inclusive, a agredir verbalmente os professores e a direção [...]*, como em (03) - *[...] já existe inclusive um sistema de rodízio de automóveis, [...] o rodízio alivia, mas não resolve o problema porque mesmo com o rodízio de veículos o fluxo ainda é muito grande*, a inserção dos operadores argumentativos *inclusive* e *mesmo*, como parte de trechos adicionados aos textos na reescrita, aponta para a força desses argumentos, situando-os como mais fortes na escala argumentativa. (KOCH, 2012).

Outra categoria discutida por Koch (2011; 2012), e que apresentou a maior frequência de uso em nosso *corpus*, diz respeito aos operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, ou seja, argumentos que fazem parte de uma mesma classe argumentativa, como, por exemplo: *e, também, nem (= e não), não só... mas também, tanto... como, além de..., além disso..., a par de...* etc. Para exemplificar, citamos (04), (05), (06) e (07).

- (04) **Conforme Silva (2008), o blog promove interação e comunicação entre professor e alunos, [...]. O uso do blog também possibilita que os alunos se sintam mais confortáveis em trabalhar sua expressão escrita [...]. (S04)**
- (05) **Para Guarilha (2009), um aspecto relevante dos blogs é que, além de poderem proporcionar uma interação entre aprendizes e docentes, possibilita uma melhor compreensão das necessidades e expectativas a respeito do conteúdo planejado para a disciplina ministrada. (S04)**
- (06) **[...] Quando bem utilizadas, as brinquedotecas tendem a ser um instrumento pedagógico que não só permite uma ampla e rica variedade de jogos e brincadeiras, mas também desperta nas crianças um senso de responsabilidade coletiva que serve de preparação para a vida [...]. (S15)**
- (07) **O mundo virtual possibilita que as pessoas cuidem de suas finanças, façam compras, se relacionem e, além disso, que conheçam outras pessoas. (S18)**

Em (04), (05), (06) e (07) a inclusão dos operadores *também, além de, não só...mas também, e, além disso*, todos eles resultantes da operação de adição de elementos na revisão/reescrita dos textos, ocorrem no sentido de somar argumentos em uma escala a favor de uma mesma conclusão, haja vista que tais morfemas apresentam a mesma força argumentativa. Em (07) observa-se, ainda, que o operador *e* é reforçado pelo operador *além disso*, uma vez que ambos apresentam a ideia de

adição e funcionam como introdutores de argumentos. Esses exemplos resultaram das operações de adição e deslocamento realizadas pelos sujeitos na revisão/reescrita do texto. Vejamos o exemplo (05) de (S04), no qual a inserção do operador *além de* permite ao sujeito, além de introduzir um argumento a mais a favor da relevância do blog, também intensificar os argumentos na defesa do seu ponto de vista.

Para Guarilha (2009), um aspecto relevante do blog é que,

além de poderem proporcionar uma interação entre aprendizes e docentes,

possibilita uma melhor compreensão das necessidades e expectativas a respeito do conteúdo planejado para a disciplina ministrada.

Koch (2011) lembra que se temos dois ou mais argumentos, os quais orientam para a mesma conclusão, podem-se encadear seus elementos por meio de operadores, como, por exemplo: *além de*, *além disso* etc. Ao analisar o uso desses operadores argumentativos em anúncios publicitários, Almeida (2001) assinala que cabe aos operadores *além de* e *além disso* a responsabilidade por grande parte da força expressiva atribuída ao enunciado, já que

Sob o ponto de vista da orientação argumentativa, esses operadores possuem uma forte caracterização persuasiva na organização textual introduzindo um argumento decisivo: são responsáveis pela orientação persuasiva, como se essas marcas fossem imprescindíveis como estratégia argumentativa para tentar mudar o comportamento do provável consumidor. (ALMEIDA, 2001, p.68).

Em (08) e (09) consideremos os operadores que introduzem uma conclusão relativa e argumentos apresentados em enunciados anteriores, tais como: portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente etc.

(08) **Atualmente é cada vez mais comum a discussão sobre a importância do brincar [...]. Portanto, entendemos que brincar representa um fator de grande importância na socialização da criança [...]. (S15)**

(09) Em primeiro lugar, os pais devem dar uma educação exemplar a seus filhos e não jogar essa responsabilidade na escola e, conseqüentemente, nos professores. Estes têm como função complementar a educação dada pela família para que o aluno realmente se integre dentro da perspectiva da escola [...]. (S17)

Resultado de uma operação de adição, a inserção de *portanto* em (08) orienta para a conclusão da grande relevância que representa o brincar na socialização e formação integral da criança. Similarmente, ocorre com *conseqüentemente* em (09), também adicionado na reescrita do texto, cujo propósito é apontar para a conclusão de que cabe aos pais a educação dos filhos, enquanto

à escola e aos professores cabe a função de complementar essa educação. Nesse sentido, esses operadores são responsáveis pela orientação dos enunciados, já que funcionam como argumentos. Na visão de Almeida (2001, p.95), podemos dizer que, nesse caso, “têm-se, na verdade, conclusões que são argumentos”.

Também identificamos mudanças envolvendo operadores que introduzem argumentos alternativos e que levam a conclusões diferentes ou opostas (*ou, ou então, quer... quer, seja... seja* etc.) como verificamos em (10), cujo trecho deslocado no texto na revisão/reescrita revela o uso dos operadores *seja* e *ou* que articulam duas proposições, as quais os sentidos se alternam. Neste trecho, percebe-se que tais proposições assumem o papel de argumentos que têm como objetivo contrapor dois enunciados com diferentes orientações discursivas.

- (10) O fato de um texto depender do conhecimento de outros textos remete aos postulados teóricos bakhtinianos, em que o texto é uma trama de fios dialógicos, [...]. Revela-se, então, que as linguagens não se extinguem [...], mas sim se perpassam de diversos modos, *seja* se confrontando *ou* se fundindo.

De acordo com os estudos de Koch (2006, 2011 e 2012), esses operadores são introdutores de relações do tipo disjuntivo exclusivo. A autora alerta para o problema da ambiguidade em torno do uso do termo *ou*, já que pode ser tanto inclusivo como exclusivo, e esclarece que a disjunção inclusiva “é verdadeira se uma das proposições ou ambas forem verdadeiras”, enquanto a disjunção exclusiva “é verdadeira somente no caso de uma ou outra das proposições ser verdadeira, mas nunca ambas”. (KOCH, 2011, p.124).

Em (11) temos um trecho em que destacamos o operador *mais... do que*, o qual estabelece relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão, assim como: *menos que, tão... como* etc. Vê-se, portanto, um confronto entre os métodos de ensino para crianças surdas e para crianças ouvintes, cujo intuito é apresentar um argumento favorável aos métodos utilizados no ensino das crianças surdas, tendo em vista as dificuldades enfrentadas por essas crianças e o tempo necessário à aquisição do conhecimento pelos sujeitos em questão.

- (11) Esses métodos de ensino são ainda *mais* intensos *do que* o ensino das crianças ouvintes, pois **para uma criança surda conseguir ser proficiente nesses métodos demora-se, em média, o dobro do tempo previsto para o ensino de português para uma criança ouvinte.** (S01)

Considerando as relações discursivo-argumentativas, Koch e Elias relacionam também operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior (*porque*,

que, já que, pois etc.). As autoras explicam que por meio dessas relações “[...] encadeiam-se não conteúdos (estados de coisas de que falam os enunciados anteriormente apresentados), mas atos de fala, em que se enunciam argumentos a favor de determinadas conclusões.” (KOCH e ELIAS, 2006, p.170). Nesse sentido, encadeia-se um novo ato de fala para justificar ou explicar um ato de fala anterior, como podemos observar em (12), (13), (14) e (15), cujos enunciados são introduzidos, respectivamente, pelos operadores *porque, visto que, uma vez que* e *já que*.

- (12) **[...] A pesquisa pretende também mostrar que a linguagem na internet é ágil e capaz de ser absorvida pelo internauta no seu dia a dia. Ela também será importante porque mostrará como a língua escrita as vezes depende de outros meios de linguagem e comunicação para propagar a mensagem desejada. (S13)**
- (13) **Do mesmo modo, a cidade de Fortaleza está envolvida por esse grave problema que hoje castiga as grandes capitais, que é o caos no trânsito, visto que suas ruas e avenidas tornaram-se estreitas para suportar a frota de veículos que cresce continuamente. [...]. (S16)**
- (14) **Em segundo lugar, é de responsabilidade do sistema educacional que deixa bastante a desejar, colocando pessoas muitas vezes despreparadas, dentro das salas de aula [...]. Portanto, fica claro que diante dessa problemática se faz importante, a realização de pesquisa em torno desse assunto, uma vez que é marcante a ausência de pesquisa sobre a indisciplina dos alunos no âmbito escolar. (S17)**
- (15) **Na contemporaneidade é impossível pensar numa escola à parte das tecnologias digitais, pois vivemos na era da informação. Sendo assim, à medida que a escola se insere no meio tecnológico, é inevitável sua transformação, já que necessita se adaptar a este novo modelo de sociedade que depende da tecnologia da informação. [...]. (S18)**

Há operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias, como, por exemplo: *mas (porém, contudo, todavia, no entanto)* e *embora (ainda que, posto que, apesar de (que) etc)*. Ducrot (1983) argumenta que o operador *mas*, colocado entre dois enunciados, indica que o primeiro porta uma visão argumentativa oposta àquela do segundo. Segundo Koch (2012, p.37), “do ponto de vista semântico, os operadores do grupo do MAS e os do grupo do EMBORA têm funcionamento semelhante: eles opõem argumentos enunciados de perspectivas diferentes, que orientam, portanto, para conclusões contrárias”. Nesse caso, estabelece-se a relação discursivo-argumentativa do tipo contrajunção. Ressalte-se que, conforme explicitam Koch e Elias (2006), a contrajunção pode ocorrer não apenas entre segmentos sucessivos mas também entre sequências mais distantes, porções maiores do texto, além de conteúdos explícitos e implícitos.

- (16) **Algumas pesquisas têm sido discutidas sobre a temática rádio. Heffernan (2010), por exemplo, analisou, sob o aspecto fonético e fonológico, o discurso de oito locutores de rádios americanas. [...] *Entretanto* o autor analisa apenas os sons isoladamente, desconsiderando o sistema linguístico contextual, opondo-se assim ao que se pretende fazer nessa pesquisa. (S03)**
- (17) **Outros trabalhos foram realizados a fim de estudar a relação locutor-ouvinte, como por exemplo, o de Barbosa e Campos (2010), [...]. *No entanto*, não fica claro nos resultados do trabalho a conclusão que se obteve deste objetivo específico [...]. (S03)**
- (18) **Sabe-se que é positiva a entrada da tecnologia dentro da escola, *todavia* para que se obtenham bons resultados é importante que o profissional que vier a usar as ferramentas digitais dentro da escola esteja realmente apto a isso, [...]. (S18)**
- (19) **Bruno Bettelheim (1979), *apesar de* muito ter contribuído para o estudo e compreensão dessas narrativas no imaginário infantil, afirma que a o maravilhoso coloca o irreal como verdadeiro, embora diferente da realidade. [...]. (S19)**

Um aspecto abordado acerca dos operadores por Guimarães (2007) diz respeito ao papel desempenhado pela orientação argumentativa na progressão do texto. Na visão do teórico “[...] a organização textual tem como um dos seus fundamentos a orientação argumentativa”. (GUIMARÃES, 2007, p.116). Em (16), (17), (18) e (19) a orientação argumentativa desencadeada, principalmente, pelos operadores *entretanto*, *no entanto*, *todavia* e *apesar de*, além de assumirem a função de contrapor os enunciados anteriores, auxiliam para que o texto progrida. Outra questão retomada por Koch e Elias (2006) sobre esses operadores refere-se à diferença entre os articuladores adversativos e os concessivos, esclarecendo que tal diferença reside não na relação semântica, mas no tipo de estratégia argumentativa utilizada. Para as autoras, enquanto o uso da adversativa coloca em jogo a estratégia do suspense, uma vez que não revela de imediato a qual argumento fará adesão, o uso da concessiva antecipa o argumento que pretende destruir. (KOCH e ELIAS, 2006).

Em (20) e (21), a inserção de trechos com os operadores *já* e *ainda* tem como função introduzir nos enunciados conteúdos pressupostos.

- (20) **Outros trabalhos foram realizados [...] como por exemplo, o de Barbosa e Campos (2010), [...]. *Já* no estudo de Gomes (2006) ele afirma que o ouvinte participa de forma ativa, voluntária e consciente do processo radiofônico [...]. (S03)**
- (21) **Assim sendo, podemos dizer que o volume de carros não é o único aspecto negativo do trânsito nas grandes cidades. *Ainda* no que diz respeito à Fortaleza,**

outros problemas são bastante preocupantes. Entre eles, podemos citar: buracos, falta de sinalização, obras inacabadas, [...]. (S16)

Em (22) e (23) citamos exemplos de mudanças envolvendo o acréscimo de trechos aos textos revisados/reescritos com os operadores *quase* e *apenas* que se distribuem em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, numa escala orientada para a negação total.

(22) Temos como objetivos específicos: descrever os aspectos de literariedade, presentes no cordel, [...]; descrever marcas da linguagem cotidiana como aspecto estilístico do cordel, **considerando a pontuação quase não utilizada, os neologismos, entre outros. (S08)**

(23) **Heffernan (2010), por exemplo, analisou, sob o aspecto fonético e fonológico, [...]. Entretanto o autor analisa apenas os sons isoladamente, desconsiderando o sistema linguístico contextual, opondo-se assim ao que se pretende fazer nessa pesquisa. (S03)**

Note-se que a inserção de *quase* em (22) resulta em uma mudança, apontando para a quase totalidade da não utilização da pontuação, o que, teoricamente, parece indicar uma falha ou limitação da pesquisa em questão. Em (23) o operador *apenas* aponta para restrição, assim como *só*, *somente*, resultando na inversão do sentido da escala. Observamos que em ambos os casos, o uso do operador tem como objetivo apontar uma limitação da pesquisa realizada, autorizando, teoricamente, uma nova pesquisa. Isso ocorre em virtude da necessidade que tem o autor de definir o seu objeto de estudo, bem como da contribuição deste estudo à ciência, partindo de pesquisas já realizadas e apontando limitações dessas pesquisas.

Vejamos, então, as sequências encadeadas em (23):

Algumas pesquisas têm sido discutidas sobre a temática rádio

Heffernan (2010), por exemplo, analisou, sob o aspecto fonético e fonológico, o discurso de oito locutores de rádios americanas. [...]

Entretanto o autor analisa *apenas* os sons isoladamente, desconsiderando o sistema linguístico contextual, opondo-se assim ao que se pretende fazer nessa pesquisa

Podemos notar que este trecho faz o seguinte percurso: apresenta-se uma generalização acerca do assunto, marcada pela expressão *algumas pesquisas*; situa uma pesquisa na área de estudo pretendida ao citar *Heffernan (2010), por exemplo, analisou [...]*; e, por último, introduz os operadores *entretanto* (para refutar o estudo citado no enunciado anterior) e *apenas* (para mostrar limitações da pesquisa) visando conduzir à conclusão de que sua pesquisa é necessária e relevante.

Considerações finais

Para orientar nossas considerações finais, retomemos nossa questão norteadora: em que medida se verificam nos textos reescritos mudanças referentes ao uso de operadores argumentativos, marcas inscritas na própria estrutura da língua, cuja função é conduzir a orientação do discurso para determinadas conclusões em detrimento de outras?

Ao identificar os operadores argumentativos envolvidos nas operações de adição, supressão, substituição e deslocamento, bem como a força argumentativa que tais operadores indicam nos enunciados, com base na Teoria da Argumentação da Língua, verificamos que: i) nas quatro operações linguísticas realizadas pelos sujeitos na revisão/reescrita do texto (adição, supressão, substituição e deslocamento) postuladas por Fabre-Cols (2002), identificamos um número considerável de mudanças envolvendo o uso de operadores argumentativos, totalizando 262 operadores; ii) a operação de adição foi responsável pelo maior número das mudanças, perfazendo um total, aproximado, de 66%, seguida, respectivamente, das operações de deslocamento (16%), supressão (12%) e substituição (6%); iii) a maior recorrência de uso de operadores ocorreu no sentido de: somar argumentos a favor de uma mesma conclusão (*e, também*), introduzir conteúdos pressupostos (*ainda, já*), contrapor argumentos, orientando para uma conclusão contrária (*mas*), introduzir justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior (*pois*), introduzir conclusão relativa a argumento apresentado em enunciado anterior (*portanto*).

Ressaltamos que, de forma geral, a atividade de revisão/reescrita favoreceu a argumentação do (no) texto, haja vista que permitiu aos sujeitos refletir sobre os escritos e efetuar mudanças redirecionando, em alguns casos, e ampliando a argumentação dos textos através do uso de operadores argumentativos, entre outras marcas linguísticas utilizadas pelos sujeitos.

Por outro lado, embora os resultados tenham mostrado relações entre as mudanças realizadas e os operadores argumentativos, assim como em outras pesquisas (SOARES, 2003), também verificamos que muitas dessas mudanças são de superfície textual, principalmente, relacionadas a problemas ortográficos. Entretanto, cabe assinalar aqui três aspectos que julgamos pertinentes na escrita de textos: o papel desempenhado pelo professor no processo de escrita, oportunizando aos alunos o exercício da escrita e da reescrita, a definição adequada de tarefa na revisão a partir de um modelo estruturado e o *feedback* do professor.

Referências

- ALMEIDA, L. **Análise semântica de operadores argumentativos em textos publicitários**. Dissertação de Mestrado. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2001.
- ALVES, G. M. S. L. M. **Operadores argumentativos em anúncios publicitários**. 2011. 396f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas). Universidade Federal do Rio de Janeiro: UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.
- ANSCOMBRE, J. C. Théorie de l'argumentation, topoi et structuration discursive. **Revue québécoise de linguistique**, vol. 18, n° 1, 1989, p13-55.
- _____. **Théorie des topoi**. Paris: Éditions Kimé, 1995.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BEZERRA, S. N. C. **Saberes lingüísticos sobre escrita mobilizados por professores e alunos em processo de reescrita textual**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2007.
- DUCROT, O. **Les échelles argumentatives**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.
- _____. Opérateurs argumentatifs et visée argumentative. **Cahiers de Linguistique Française**, n° 5, 1983.
- _____. Topoi et formes topiques. In.: ANSCOMBRE, Jean-Claude. **Théorie des topoi**. Paris: Éditions Kimé, 1995.
- ESPÍNDOLA, L. **A entrevista: um olhar argumentativo**. João Pessoa: EDUFPB, 2004.
- FABRE-COLS, C. **Réécrire à l'école et au collège: de l'analyse de brouillons à l'écriture accompagnée**. France: ESF éditeur, 2002.
- FINDLEY, E. A. G.; COSTA, M.; GUEDES, S. P.L. C. **Guia para elaboração de projetos de pesquisa**. Universidade da Região de Joinville. Joinville, SC, 2006.
- FLOWER, L.; HAYES, J. **A cognitive process theory of writing**. *College Composition and Communication*. v. 32, n° 4, 1981, p.365-387.
- GAFFURI, P.; MENEGASSI, R. J. Responsividade na revisão e reescrita: a quebra dos elos no diálogo escrito. **ANAIS - ISSN 2177-6350**. Maringá-PR, 2010.
- GONÇALVES, M. D. M. **Processos psicológicos na revisão da composição escrita: contributos para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem**. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1992.
- GUIMARÃES, E. **Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português**. 4ª Ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

HAYES, J. What triggers revision? In.: ALLAL, L.; CHANQUOI, L.; LARGY, P.(Eds.). **Revision: Cognitive and Instructional Processes**. Norwell, Massachusetts: Kluwer Academic Publishers, 2004.

_____. New directions in writing theory. In.: MACARTHUR, C. A. GRAHAM, S. FITZGERALD, J. (Orgs.). **Handbook of Writing Research**. Guilford Publications, 2006.

HAYES *et al.* Cognitive processes in revision. In. ROSENBERG, S.(Org.). **Advances in Applied Psycholinguistics: reading, writing and language learning**. v. 2. Cambridge University Press, 1987.

HAYES, J.; FLOWER, L. Identifying the organization of writing process. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Orgs.). **Cognitive processes in writing**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. 6. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Tradução Maria Augusta Bastos de Mattos. 8. ed. São Paulo: Globo, 1992.

SERRA, P. **Retórica e argumentação**. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/jpserra_retorica.pdf. Acesso em: 10/09/2012.

SOARES, M. V. **A tarefa de reformulação de texto**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Fortaleza: UFC, 2003.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Do projeto ao relatório de pesquisa**. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/197/3/01d10a01.pdf>. Acesso em: 13/10/2012.

TRADUÇÃO

L'INFORMATION GRAMMATICALE

Tradução de
Mayalu FELIX

KLEIBER, Georges. Deictiques, Embrayeurs, ‘Token-Reflexives’, Symboles Indexicaux etc.: Comment les définir? **L’Information Grammaticale**, n. 30, p.3 –22, 1986.

KLEIBER, Georges. Dêiticos, embreadores, ‘token-reflexivos’, símbolos indexicais etc.: como defini-los?

Sumário:

Introdução

- 1 As abordagens *A*: sob a perspectiva do lugar de referência e do objeto de referência
 - 1.1 Dêixis espacial, dêixis temporal e dêixis pessoal
 - 1.2 Dêixis e anáfora
 - 1.3 Rumo à noção de sentido dêítico
 - 1.3.1 Um equívoco lamentável
 - 1.3.2 Sentido e referência dos dêiticos: caracterizações complementares
 - 1.3.2.1 Os dêiticos: as formas vazias de sentido
 - 1.3.2.2 Os dêiticos: um sentido não descritivo
 - 1.3.2.3 Os dêiticos: um sentido que varia com a situação de enunciação
 - 1.3.2.4 Os dêiticos: um sentido estável, mas um referente que varia com a situação de enunciação
 - 1.3.2.5 Os dêiticos: um sentido que remete obrigatoriamente à situação de enunciação
 - 1.4 Das abordagens *A* às abordagens *B*
- 2 As abordagens *B*: sob o ponto de vista do funcionamento referencial
 - 2.1 Redutibilidade a *Eu*: a tese do egocentrismo
 - 2.2 Os *token-reflexivos*
 - 2.2.1 *Token-reflexivo* = autorreferencial
 - 2.2.2 As versões arreferenciais da *token-reflexividade*
 - 2.2.2.1 As versões “fresselianas”
 - 2.2.2.2 A opção não redutível da *token-reflexividade*
 - 2.3 Os dêiticos, como símbolos indexicais: um sentido indexical
 - 2.3.1 Relação causal
 - 2.3.2 Uma relação espaço-temporal

2.3.2.1 Da causalidade à espaço-temporalidade

2.3.2.2 Desenvolvimentos espaço-temporais da ocorrência

2.3.2.3 Relações espaço-temporais ocorrência-referente imediatas

2.3.2.4 Relações espaço-temporais ocorrência-referente diferenciadas

Concluindo

Referências

Introdução

Propõe-se, aqui, percorrer o domínio definitório de formas como *eu, tu, aqui, agora, esse cachorro, isto*, alguns tempos gramaticais como o presente etc., que constituem as categorias de expressões linguísticas conhecidas sob etiquetas tão diversas como *dêiticos* – que nós utilizaremos mais frequentemente, por conveniência – *embreadores*, “*token-reflexivos*”, *símbolos indexicais* etc. A questão central deste trabalho é a do denominador comum desta classe de expressões: sobre que bases a definimos?

Os estudos sobre dêiticos são tão numerosos que este trabalho pode parecer supérfluo. Os dêiticos estiveram, como se sabe, na origem de duas importantes evoluções em linguística: a anulação do dogma saussureano língua-discurso, com ênfase dada à enunciação, e o surgimento da pragmática, pela ampliação da semântica vericondicional às frases que contêm dêiticos⁸⁷.

Eles são bem conhecidos, mas, por mais paradoxal que pareça, sua caracterização não é, entretanto, unívoca. Prova disso é, em primeiro lugar, a diversidade terminológica, que traduz seu surgimento em ambientes teóricos e em momentos diferentes⁸⁸. Em segundo lugar, – o preço do sucesso, no final das contas – as definições propostas são frequentemente heteróclitas, pois são constituídas por sedimentos dos tratamentos anteriores que ainda têm, por diferentes razões, autoridade. Será lembrada, enfim, a ambiguidade de certos raciocínios, divididos entre a tentação de uma abordagem onomasiológica e a necessidade de uma descrição semasiológica, cuja hesitação introduz, no domínio da linguística textual, aplicações e tratamentos classificatórios pouco satisfatórios. Uma (re) definição não é, assim, inútil: como definir os dêiticos?

Nós examinaremos, para isso, os dois tipos de abordagem nas quais se dividem as diferentes concepções propostas:

⁸⁷ Pragmática, que podemos chamar “minimalista”, defendida por Y. Bar-Hillel (1954), R. Montague (1968 e 1970) e D. Kalish (1967), que a define como “a extensão da definição semântica da verdade a línguas formais que contêm termos indexicais” (p.356). Sobre isso, existe uma controvérsia.

⁸⁸ Para uma visão geral histórica, ver M. Vuillaume (1980).

(i) As abordagens que enfatizam o lugar e o objeto de referência. A essas definições, que chamaremos *abordagem A*, correspondem as seguintes denominações: *dêiticos*, *embreadores* [*shifters*], *speechalternants*, (SØRENSEN) e *particulares egocêntricos* (RUSSEL).

(ii) As abordagens que privilegiam, ao contrário, o modo de referência [ou modo de dação⁸⁹ do referente]. Essas abordagens, chamadas de *B*, têm por designação tanto os termos descritos em (i), aproveitados numa orientação diferente [cf., por exemplo, *dêitico* no seu sentido etimológico], quanto denominações que lhes são mais particulares, como *token-reflexivos* (REICHENBACH, 1947), *expressões sui-referenciais* (BENVENISTE, 1966), *indicadores* (CASTEÑEDA, 1967), *expressões indexicais* (BAR-HILLEL, 1954), *símbolos indexicais* (BURKS, 1948-49), *índex* (PEIRCE, 1931-35) e *demonstrativos* (BURGE, 1974; DEVITT, 1974; PARRET, 1980)⁹⁰

Tentaremos mostrar, primeiramente, que, apesar dos pontos de convergência incontestáveis, as duas vias definitórias não são equivalentes, e, em segundo lugar, que são as abordagens *B*, em termos de funcionamento referencial, as mais adequadas. Com isso, seremos levados a denunciar ou a retificar esta ou aquela informação, dadas por aí, sobre esse tipo de expressão, sendo o objetivo final deste trabalho chegar a melhor entendimento e compreensão de suas especificidades semântico-referenciais. A última tese defendida será a de uma *token-reflexividade* em termos de espaço-temporalidade.

1. As abordagens A: sob o ângulo do lugar de referência e do objeto de referência.

Uma expressão referencial, ou seja, uma expressão utilizada pelo locutor para se referir a uma entidade [ou muitas entidades] extralinguística [real ou fictícia] ou linguística pode ser teoricamente determinada de três modos:

- pela natureza do objeto ao qual ela remete: *aqui* só designa o local, *agora* um momento etc.;
- pelo lugar onde se encontra o objeto de referência: *este*, por exemplo, acaba por ser um demonstrativo de proximidade;

⁸⁹ NDLT: Escolhemos traduzir o vocábulo francês “donation” por “dação”, em vez do conhecido substantivo “doação”, que é o ato ou efeito de doar e está associado, comumente, à ideia de transmissão gratuita, sem ônus. O termo “dação” tem sua origem no latino *datio* e designa o ato de dar, fazendo parte do jargão jurídico [“dação em pagamento”, *datio in solutum*]. Com o emprego de “dação”, tentamos amenizar a ideia de que o referente é “entregue” sem que haja contrapartida, tendo em vista que ele é dado ao interlocutor mediante as operações semântico-discursivas aqui examinadas.

⁹⁰ Não nos surpreenderemos de encontrar algumas nomenclaturas nos dois tipos de tratamento.

- pelo modo de referir-se ao objeto relacionado: a descrição definida *O vencedor de Austerlitz* não se refere a Napoleão como faz o nome próprio *Napoleão*⁹¹.

1.1 Dêixis espacial, dêixis temporal e dêixis pessoal

As abordagens A dos termos dêiticos combinam as duas primeiras determinações. A extensão do domínio referido varia, entretanto, consideravelmente, segundo os autores, e não é inútil precisar as diferentes extensões que adquire a noção de *dêitico* apreendida sob o ângulo do lugar e do objeto de referência.

A concepção mais estreita restringe a dêixis à identificação espacial. Ela encontra sua própria fonte na etimologia grega do termo: o sentido de *deiknumi*, ‘mostrar por gesto’, ‘indicar por ostensão’, ainda que favorecendo prioritariamente uma definição em termos de funcionamento referencial [abordagem B], conduz indiretamente a uma análise puramente localizante de tipo A. Dirigir o olhar para o local onde o objeto se encontra é indicar o local de residência desse objeto, é localizá-lo. A dêixis se limita, nessa situação, ao “modo de atualização, isto é, de ancoragem do sentido geral das palavras no universo particular percebido ou concebido” que, “dos três modos de ancoragem possíveis [*eu, aqui, agora*] [...], utiliza o segundo, tão preciso quanto o primeiro” (BONNARD, 1972, p.1206). O termo *dêitico*, nesse sentido, é reservado, percebe-se, aos demonstrativos e aos presentativos.

Ele ganha em extensão com a transferência, frequentemente constatada ou postulada nas línguas naturais, da representação espacial à categoria temporal. A dêixis torna-se, então, um procedimento de “localização espaço-temporal” (FRASER; JOLY, 1979, p.101), as expressões dêiticas sendo “morfemas que exprimem uma representação do espaço, e [...] uma representação do tempo sob forma de espaço” (Ibid., loc. cit.). Na taxionomia de B. Pottier (1974, p.188), que reflete [mais ou menos] essa opção⁹², a dêixis não compreende as expressões “pessoais” *eu, tu* etc., sendo organizadas na categoria da *interlocução*.

A integração dessas expressões pessoais é adquirida com a passagem ao terceiro ponto de ancoragem constituído pelo *eu*. A dêixis se constitui, então, sobre os três setores constitutivos da situação de enunciação: o espaço, o tempo e os participantes. Dêixis espacial, dêixis temporal e dêixis pessoal: são estes o domínio de funcionamento das expressões dêiticas!

Nessa concepção, o critério identificatório padrão da dêixis é:

intermediário descritivo [descrição definida] e de designação direta, sem intermediário descritivo [nome próprio]. Ver G. Kleiber (1981).

Todo enunciado se realiza numa situação definida pelas coordenadas espaço-temporais: o sujeito refere o seu enunciado ao momento da enunciação, aos participantes na comunicação e ao lugar em que o enunciado se produz: as referências a essa situação formam a dêixis, e os elementos linguísticos que concorrem para “situar” o enunciado [para “embreá-lo na situação”] são dêiticos. (DUBOIS et al., 1972, p.137)

Percebe-se imediatamente, entretanto, que tal definição, por mais satisfatória que pareça, é *complicada* por expressões como os demonstrativos e pelos empregos situacionais de *ele*. Se desejamos integrar essas expressões à classe dos dêiticos, para marcar sua identidade semântico-referencial com as outras expressões dêiticas, é necessário estender a definição da dêixis proposta às entidades que são apresentadas na situação de enunciação. Ou seja, não é mais somente o momento da enunciação, o lugar da enunciação e os participantes [locutor e interlocutor] da enunciação que formam o esquema dêitico, mas também os objetos que fazem parte da situação de enunciação. Esse alargamento, necessário unicamente se uma expressão como *isso* ou *esse cachorro* ou ainda um *ele* situacional forem consideradas expressões dêiticas – hipótese que nos parece justificada – opera-se facilmente por meio da noção de localização, ou seja, a partir do segundo ponto da ancoragem, o *hic*: são as entidades que estão *aqui*. Os dêiticos se encontram então redefinidos como sendo expressões que se referem a entidades cujo denominador comum é ser localizadas na situação de enunciação.

Não é chegada a hora de julgar se essa via de abordagem é procedente. Convém, em primeiro lugar, investigar por que ela fez e faz tanto sucesso e é necessário, em seguida, considerar um último acréscimo trazido à noção de dêitico: eles são a extensão de certos empregos anafóricos.

Na origem do crédito do qual desfrutam as definições em termos de elementos constitutivos da situação de enunciação, encontra-se a primazia dada à subcategoria das expressões dêiticas que nós chamamos, em outros estudos (1983a e 1984a), símbolos indexicais *transparentes* e que M. Vuillaume (1980 e 1986) chama dêiticos *diretos*, por oposição aos indiretos. A transparência de dêiticos como *este/aquela*, ou *esse cachorro*, reside na identificação unívoca do referente: *eu* é sempre o locutor; *aqui*, o lugar onde se dá o discurso etc. Como esse tipo de expressão dêitica se refere a elementos constitutivos da situação estáveis, ele confirma sempre as definições da abordagem A. Assim, *eu*, por exemplo, designa sempre um referente localizado na situação de enunciação, já que se refere sempre ao locutor. Por que, então, defini-lo de outro modo? A resposta mais óbvia é a tentação natural – tendo em vista o caráter canônico dessas expressões fundadoras da

⁹² Também nesse viés teórico acrescentamos a dêixis *nocional*, destinada a dar conta da oposição coincidência/não coincidência [cf. *assim vs de outra maneira*].

dêixis – de estender essa definição às outras expressões dêiticas. A embreagem sobre os elementos da situação de enunciação torna-se, desse modo, o critério de agrupamento das expressões dêiticas e, em oposição à impermeabilidade ortodoxa saussuriana língua/discurso, forma o ponto de partida quase indispensável de toda linguística [discursiva ou textual].

1.2 Dêixis e anáfora

O percurso das abordagens *A* não termina com essa definição das expressões dêiticas como designadores de entidades localizadas na situação de enunciação. Uma concepção *A*, mais larga ainda, integra a dimensão anafórica no âmbito da dêixis. A noção de dêixis, como apresentamos até aqui, opõe-se, de fato, à de anafórico⁹³ por meio da separação lugar situacional / lugar linguístico [ou textual]. Não se trata, evidentemente, nem de anáfora retórica [a repetição de uma palavra ou de muitas no início dos enunciados] nem de anáfora sintática – que encontramos no centro dos desenvolvimentos recentes da gramática gerativa⁹⁴ – ou seja, do processo sintático que consiste em retomar, sobretudo numa frase, por um segmento – um pronome em particular – um outro segmento do discurso. Por anáfora compreende-se, simplesmente, nesse nível, a referência localizada no contexto linguístico. Se *eu* e *aqui* de 1) representam assim expressões dêiticas, *ele* de 2) constituirá um caso clássico de expressão anafórica:

1) *Eu cheguei aqui.*

2) *Paulo partiu. Ele estava cansado.*

Essa divisão pode satisfazer, e muitos linguistas se contentam, efetivamente, com ela, pois ela fornece o cenário de uma divisão clássica dos pronomes pessoais em dêiticos [*eu, tu, nós = eu + tu*], anafóricos [*ele*] e mistos [*nós = eu + ele* etc.] e constitui um eixo teórico poderoso para a análise dos processos referenciais dentro de uma linguística discursiva [textual ou ainda enunciativa].

Por que, então, tentar reduzir essa linguística e querer integrar a referência anafórica sob o guarda-chuva de uma dêixis sempre mais ampla? Porque existe a vontade de unificar o tratamento de certas unidades. Uma das desvantagens mais flagrantes da divisão típica em dêiticos e anafóricos é a de conduzir a divisão em dois de certas expressões segundo sua referência a um referente mencionado anteriormente [anáfora] ou a um referente hospedado na situação de enunciação. Desse modo, ocorrem, tipicamente, demonstrativos suscetíveis tanto de um emprego dêítico quanto de um uso anafórico.

⁹³ Deixamos de lado a distinção, que é inócua para nosso propósito, entre anáfora e catáfora. M. Maillard (1974) reúne ambas sob a etiqueta de *diafóricos*.

⁹⁴ Ver N. Chomsky (1981; 1982), J. Aoun (1981), J. Guéron (1979), Coleção ERA 642 (1984).

3) *Mas esse homem é louco!* [apontando para um referente da situação de enunciação]

4) *Um homem colocou um chapéu de mulher na cabeça. Esse homem era louco.* [emprego anafórico]

Se permanecemos na oposição dêitico/anafórico, haverá de fato dois adjetivos demonstrativos *esse*, um demonstrativo que faz parte da classe das expressões dêíticas como *eu, tu, aqui* etc., e um demonstrativo que pertenceria à categoria dos anafóricos. Tal posição não é, teoricamente, indefensável, sobretudo da parte dos filósofos lógicos (KAPLAN, 1977), que detestam abrigar os empregos anafóricos no mesmo grupo dos empregos situacionais, mas ela se revela pouco satisfatória, linguisticamente, em relação aos demonstrativos. De fato, é muito difícil aderir a uma análise dispersa do sentido do adjetivo demonstrativo. Uma expressão como *Esse homem* não parece apresentar, intuitivamente, dois sentidos diferentes. O abandono de uma opção polissêmica ou homonímica obriga, entretanto, a um reajustamento da definição dos dêíticos. Se a decisão é manter entre os dêíticos as expressões que, como o adjetivo demonstrativo, são aptas tanto a uma referência situacional quanto a uma referência anafórica, só há uma solução possível: o alargamento da dêixis à situação anafórica, o inverso – a integração da dêixis à anáfora – estando já excluído, já que, como vimos, há dêíticos como *eu* que não podem, jamais, tornarem-se anafóricos.

Esse alargamento⁹⁵ pode se basear sobre a constatação de que o referente de uma expressão anafórica está, de algum modo, igualmente “presente” na situação de enunciação. A partir do momento em que o co-texto⁹⁶ é considerado como um elemento constitutivo da situação de enunciação, o status dos anafóricos se aproxima da posição das expressões dêíticas, já que elas se referem também a um referente que está dentro da situação de enunciação, e isso por meio do contexto linguístico. A reunião anáfora-dêixis sob uma dêixis comum mais ampla se encontra então justificada pelo argumento da presença do objeto de referência na situação de enunciação [extralinguística ou linguística].

A derivação é explicada, também, por uma transferência das noções de determinações fundamentalmente espaciais à dimensão temporal (LYONS, 1975). O caráter específico das expressões anafóricas reside em sua referência a um segmento linguístico mais ou menos próximo. Essa proximidade, que, como ressalta J. Lyons (1980, p.292), é “o componente fundamental dêitico

⁹⁵ Para tal alargamento, ver, p.e., O. Ducrot e T. Todorov (1972, p.406), que falam de dêixis *indicial* e de dêixis *anafórica*, ou ainda K. Braunmüller (1977), que distingue a *direkte Deixis* da *Rededeixis*.

⁹⁶ NDLT: Optamos por manter, na tradução, a grafia *co-texto*, mais próxima da expressão empregada pelo autor no artigo original, em francês [*co-texte*], embora o termo *cotexto* já tenha sido largamente adotado no meio científico.

de uma expressão anafórica”, autoriza uma “reinterpretação da localização dêitica espacial em termos de uma localização temporal no contexto de enunciação”.

É preciso perceber que essa segunda forma de integrar os empregos anafóricos é mais correta que a primeira, na medida em que ela não conduz à afirmação abusiva de que o referente de uma expressão anafórica está, ele próprio, presente no texto. Dizer que o objeto de referência do SN demonstrativo *Esse homem* do enunciado 4) está presente no contexto é uma comodidade de linguagem para exprimir que ele foi introduzido anteriormente no contexto de enunciação. Veremos, aliás, com J. Lyons (1980, p.289), que quando o referente está realmente no contexto anterior, numa referência às entidades linguísticas do contexto, não se trata mais de anáfora, mas de dêixis, de uma dêixis textual – como a chama J. Lyons – que é necessário separar da anáfora, com a qual ela é frequentemente confundida. Assim, em 5), exemplo citado por J. Lyons,

5) (X declara) *Isso... isso é um rinoceronte.*

(Y replica) *Um o quê, você pode soletrá-lo?*

O referente de *lo* é a forma *rinoceronte* e, então, um elemento realmente presente na situação de enunciação. Por essa razão, o processo referencial se assemelha mais à referência dêitica que à referência anafórica⁹⁷. E não é, contrariamente ao que pensa J. Lyons, porque não há correferência entre *isso* e *um rinoceronte*: o segmento linguístico anterior, indispensável para que haja anáfora, não precisa se referir ao mesmo referente que a expressão anafórica. Correferência e anáfora, como ressalta J. C. Milner (1982) e F. Corblin (1985 e 1985b), não necessariamente coincidem. E isso se verifica não somente pelas unidades que não entram diretamente na problemática dos símbolos indexicais, como o artigo definido em anáfora associativa em 6), mas igualmente pelas que, como os demonstrativos, são objeto de litígio “indexical”:

6) *Paul se sentou em uma cadeira. O espaldar cedeu.*

⁹⁷ J. Lyons (1980, p.290) distingue a dêixis textual *pura*, como no caso de 5), de uma dêixis textual *impura*, como a que vigora em uma troca como:

- *Eu nunca o vi*

- *Isso é uma mentira*

Nos exemplos, *isso* não se refere nem à frase como forma nem a um dos referentes de suas expressões constituintes. Entretanto, parece-nos que Lyons se engana, falando aqui de dêixis textual. Contrariamente a 5), em que o objeto de referência está de fato presente, o de *isso*, nessa troca, é constituído pelo estado de coisas denotado na frase. Trata-se de uma *coisa* [no sentido de um referente que não tem nome / não é nomeado] que não está mais presente no contexto de enunciação que o referente de uma menção anterior correferencial da expressão anafórica. Em consequência, esse *isso*, que M. Maillard (1974) chamaria de *resumitivo*, não está “no meio termo entre a anáfora e a dêixis” (LYONS, 1980, p.290). Sua função é realmente a de um anafórico.

7) *O pinheiro que João plantou em seu jardim morreu. Esse pinheiro não resiste nunca ao calor de verão da planície.*

Se ele faz referência, efetivamente, à primeira ocorrência de *pinheiro*, o SN demonstrativo da cadeia 7) não é, por isso, uma expressão correferencial dessa ocorrência.

Essas precisões trazidas sobre a natureza da “presença” do referente das expressões anafóricas já sinalizam, como vimos, a passagem das concepções *A* para as abordagens *B*. Se permanece a ideia de localização na situação de enunciação [ampliada para o contexto linguístico imediato], traço justificador de uma concepção de tipo *A*, o abandono da condição de presença efetiva conduz, fatalmente, a uma análise que se baseia não mais, prioritariamente, sobre o ponto de localização do referente, mas sobre as modalidades de sua fixação referencial.

1.3 Rumo à noção de sentido dêitico

1.3.1 Um equívoco lamentável

Onde estamos, exatamente, na determinação *A* de nossos dêiticos? O apego ao modelo referencial anafórico resultou em uma definição localizante ampla dos dêiticos: são expressões que se referem a uma entidade presente, diretamente ou indiretamente, na situação de enunciação. Se nos prendêssemos a essa definição, toda expressão empregada para fazer referência a um elemento, introduzido pelo contexto ou dado pela situação de enunciação extralinguística, seria considerado dêitico. Nesse caso, seria necessário integrar à categoria dos embreadores expressões como as descrições definidas e até mesmo os nomes próprios, quando eles satisfazem, como em 8) e 9), o critério referencial da menção a um referente localizado na situação de enunciação:

8) *Paul, vem aqui!*

9) *O trem está chegando.*

Podemos dizer, por isso, que se trata de dêiticos? Para o nome próprio o assunto não é, jamais, problematizado: não se encontram, a esse respeito, expressões como “emprego dêitico”, sem dúvida porque a falta de emprego anafórico tira, por antecipação, qualquer pertinência a uma eventual distinção entre emprego dêitico e emprego anafórico. Para o artigo definido, por outro lado, a questão não é descartada, dada a possibilidade de uma utilização anafórica e de um reconhecimento em situação imediata. Mas deve-se, por isso, considerar esse determinante como um embreador semelhante, por exemplo, ao determinante demonstrativo? Alguns vão ao extremo dessa lógica, particularmente os semanticistas lógicos preocupados em estabelecer as condições de verdade das expressões cujo referente é dado pela situação de enunciação. Então eles falam, efetivamente, de

artigo definido dêitico e de artigo definido anafórico, mas, ao fazer isso, não se dão conta da distinção capital que é necessário operar entre emprego dêitico/anafórico e sentido dêitico.

O termo *expressão dêitica*, como decorre das abordagens A, presta-se a equívoco. Ele pode ser tomado no sentido de expressão de emprego dêitico. Nesse caso, a operação é onomasiológica, tendo como questão inicial: *Que expressões linguísticas podem ser utilizadas para dar conta de um referente localizado na situação de enunciação?* O termo também pode significar que se trata de expressões propriamente dêiticas ou, se preferimos, de sentido dêitico – a perspectiva é, então, semasiológica, sendo a preocupação primeira saber como funcionam esses signos. Apesar de uma relação evidente entre os dois, não deve haver confusão: o sentido dêitico não pode ser confundido com o emprego dêitico. Uma expressão pode ser empregada deiticamente [no sentido restrito de dêitico] sem que seu sentido seja, em razão disso, dêitico.

A diferença se manifesta pela existência, para tais expressões, de empregos nem dêíticos [no sentido restrito] nem anafóricos⁹⁸. Se essas expressões só fossem empregadas para fazer referência a um referente da situação de enunciação [linguístico ou extralinguístico], a distinção não se justificaria: a recuperação seria total. Mas, observamos que elas podem ser utilizadas para fazer referência a entidades fora do lugar situacional e do lugar linguístico imediato. O artigo definido de 9) não tem mais nada de “dêitico”, a menos que se alargue desmedidamente a noção de enunciação até torná-la inoperante.

9) *O sol nasce todas as manhãs às 6 horas*

Aí também, obviamente, como em relação ao duplo emprego do adjetivo demonstrativo visto acima, seria teoricamente possível dividir o artigo definido em muitas unidades semânticas, o que salvaguardaria o paralelismo perfeito entre emprego dêitico e sentido dêitico, mas tal hipótese não dará conta da regularidade semântica que reencontramos nos diferentes empregos do artigo definido. Essa regularidade semântica, esse sentido unitário, que é desejável pretender, não pode ser, evidentemente, um sentido dêitico! É necessário, por outro lado – e é esta a única exigência – que se delimitem os empregos dêíticos possíveis.

As expressões para as quais se deve falar de sentido dêitico são as que só conhecem empregos dêíticos: observaremos que são, precisamente, as que formam a lista clássica dos dêíticos, quer dizer, a categoria de expressões cujas diferentes definições nós aqui exploramos. A

⁹⁸ Cf. a tripartição referencial de C. Kerbrat-Orecchioni (1980) em referência *absoluta*, referência *co-textual* e referência *dêitica*. Notaremos, contudo, que essa classificação é distorcida pelo fato de que C. Kerbrat-Orecchioni só coloca na referência dêitica expressões de sentido dêitico.

consequência desse desenvolvimento é clara: qual é esse sentido dêitico? Falando de outro modo, o que faz com que essas expressões tenham sempre um emprego dêitico? Como as definições localizantes *A* se mostram tão poderosas, agrupando uma classe bem maior de unidades, elas devem ser completadas por especificações semântico-referenciais aptas a delimitar de modo mais preciso o grupo dos dêiticos, propriamente ditos. Essa exigência, é interessante notar, encontra-se satisfeita por todas as representações *A* dos dêiticos. Ou seja, todos os seus autores sentiram a necessidade de completar o critério de localização por uma caracterização suplementar de seu funcionamento semântico-referencial.

1.3.2 Sentido e referência dos dêiticos: caracterizações complementares

Os complementos definitórios propostos são variados e bem frequentemente discordantes, sendo a menção obrigatória da referência à situação de enunciação o único ponto comum. Tomemos como prova as definições de J. Roggero e J. Donato do *Dicionário de linguística de G. Mounin* (1974):

- *Dêitico* [*sem.*] – a definição etimológica [“que designa, que mostra”] faz desse termo um sinônimo de demonstrativo. Ele corresponde também à palavra inglesa *shifter* (JAKOBSON), às vezes traduzida por embreador, e que designa uma classe de formas sem denotação concreta, com referência variável que só pode ser compreendida em relação estreita com a situação; se a situação não é conhecida, o referente não pode ser identificado: *Olha ISSO! Vem AQUI!* Assim definida, a classe dos dêiticos compreende não somente os demonstrativos, mas também os pronomes como *aqui* e *agora* (p.98).

- *Embreadores* [*ling.*] – Ruwet traduziu para esse termo o inglês *shifter*, que Jakobson tomou de Jespersen, que o definiu como “uma classe de palavras [...] cujo sentido varia com a situação [...]: *papai, mamãe* etc.”. Para Jakobson, todo código linguístico contém uma classe especial de unidades gramaticais [e não lexicais, como para Jespersen] que podemos chamar de embreadores. A definição geral de um embreador não pode ser obtida fora de uma referência à mensagem. Ou seja, essas unidades do código embreiam a mensagem sobre a situação: o pronome *ele* é ao mesmo tempo símbolo, quer dizer, signo linguístico, e índice, para Jakobson. Ele precisa: “O caráter particular dos embreadores não reside em uma pretensa ausência de significação única e constante, mas no fato de que eles remetem obrigatoriamente à mensagem.” Tudo o que pertence ao código e remete à mensagem faz parte dessa classe de embreadores: o modo, o tempo, a pessoa... [p.121].

Percebemos que essas duas definições contêm, confusamente, elementos identificadores diversos e não concordantes aos quais se deve fazer justiça.

Começaremos por “condenar” quatro opções semânticas defendidas aqui e ali. Veremos, logo que essas falsas teses forem descartadas, que as afirmações que subsistem selam definitivamente o abandono das abordagens *A* em favor das abordagens *B*.

1.3.2.1 Os dêiticos: formas vazias de sentido

A primeira tese afirma que os dêiticos não têm sentido próprio, mas somente encontram referentes na situação de enunciação. Sua expressão mais clara encontra-se em P.Ricoeur (1975, p.98): “os pronomes pessoais são propriamente assêmicos; a palavra *Eu* não tem significação em si mesma”. A ideia aflora também, embora bem mais discretamente e de modo esporádico, em É. Benveniste, em afirmações como essa: “Fora do discurso efetivo, o pronome é só uma forma vazia, que não pode ser ligada nem a um conceito nem a um objeto” (1974, p.68) ou ainda esta: “Ora, esses pronomes se distinguem de todas as designações que a língua articula: eles não se referem nem a um conceito nem a um indivíduo” (1966, p.261).

O que se pretende, nessas definições, é essencialmente a diferença “denotativa” entre as unidades lexicais standard como *cachorro* e *menino*, e os dêiticos. É claro que, se compararmos *cachorro* a *eu*, a distância entre os dois tipos de expressão será significativa. Falando em termos de conceito, de denotação, de classes de referentes ou ainda de referência virtual (MILNER, 1978), ficará claro que essas noções são mais pertinentes para o primeiro que para o segundo. Se é natural buscar que condições deverão preencher um segmento da realidade para ser chamado *cachorro*, tal busca já parece deslocada quando se trata do dêitico *eu*. Podemos, igualmente, imaginar traçar os contornos do conceito *cachorro*, enquanto a mesma tentativa parece ser incongruente em relação aos dêiticos.

Mas podemos chegar a dizer que essa diferença traduz o caráter vazio dos dêiticos? De modo nenhum, e por duas razões. Em primeiro lugar, nada permite afirmar que se trata de uma oposição categórica e não simplesmente de uma diferença de grau. A noção de conceito, sobretudo, ou de representação mental, parece menos estranha aos dêiticos se a aplicamos fora do contraste formado pelas unidades “plenas”, como *cachorro*. *Eu* e *aqui* não evocam em nós uma representação, uma imagem? E essa representação, essa imagem, esse estado psicológico, o que é, senão um conceito? Se não há, efetivamente, fora da situação, classes de *eu* ou de *aqui* parecidas com a classe de entidades que delimitam unidades como *cachorro*, isso não significa que não há nenhum elemento denotativo *a priori*. A dificuldade de estabelecer as condições de verdade de um dêitico não leva *ipso facto* à ausência de tais condições de verdade. Teremos a ocasião de precisar isso mais à frente, com a segunda falsa tese.

A segunda razão, que milita contra a tese da ausência de sentido, mantém-se na convenção ligada a cada dêitico. Se eles não tinham sentido, deveríamos poder utilizá-los de qualquer modo. Mas, não se trata disso. Um não pode ser empregado livremente no lugar do outro. Eles são regidos por convenções estritas, regras, que podemos encontrar nos dicionários e nas gramáticas. Essas convenções rigorosamente observadas, essa regularidade no emprego, o que nos mostram, senão o sentido?

1.3.2.2 Os dêiticos: um sentido não descritivo

É aqui que intervém a segunda tese. Sim, eles têm um sentido, mas esse sentido não é descritivo. Eles não comportam traços denotativos, como as unidades *cachorro* e *menino*. Encontramos aqui, evidentemente, uma parte da argumentação desenvolvida na tese dos dêiticos – formas vazias e, então, como mostra esse outro raciocínio de É. Benveniste:

Cada instância de emprego de um nome se refere a uma noção constante objetiva, apta a permanecer virtual ou a se atualizar em um objeto singular, e que permanece sempre idêntica na representação que ela evoca. Mas as instâncias de emprego do *eu* não constituem uma classe de referência, tendo em vista que não há objeto que podemos definir como *eu* ao qual possam se referir identicamente essas instâncias. (1966, p.252)

Sobre a oposição entre as expressões nominais e as dêiticas: reconhecemos seu sentido, mas não há traços denotativos, não há classe denotativa. “Se elas [as unidades dêiticas] recebem bem em discurso um referente específico”, escreve C. Kerbrat-Orecchioni (1980), “elas não possuem, na língua, um *denotatum* especificável” (p.37), “sua classe denotativa não é determinável na língua” (p.44).

É chegado o momento de esclarecer as dúvidas expressas acima em relação a essa tese. Nós gostaríamos de mostrar duas coisas. Primeiro, que os dêiticos possuem traços predicativos ou descritivos, portanto traços semânticos que permitem *a priori* [fora da situação de enunciação ou na língua] fazer corresponder-lhes uma denotação, não importa se extensa ou vaga. Em segundo lugar, que a argumentação desenvolvida pelos partidários de um sentido totalmente adescritivo apoia-se sobre uma comparação indevida.

Não é difícil provar que um dêitico tem um sentido descritivo e não é jamais um dêitico puro, sem nenhuma informação, por mais tênue que seja, sobre as condições que uma parte da realidade deve preencher para poder ser apreendida por ele. A impossibilidade de utilizar *aqui* no lugar de *agora* ou de *eu* tem por origem o caráter predicativo de *aqui*: aqui designa, *a priori* [ou

convencionalmente] o lugar, *agora* o tempo, eu os locutores⁹⁹. Até mesmo os demonstrativos, como já tínhamos ressaltado antes (KLEIBER, 1984a), segmentam uma referência virtual graças ao traço não locutor que eles veiculam. A tese de um sentido dêitico não conceitual [não denotativo, não predicativo, não descritivo] nos parece fundamentalmente errada, também. Aliás, se ela estivesse realmente fundamentada, ou seja, se o sentido dos dêiticos só fosse composto de indicações, digamos, funcionais ou localizantes, e, logo, se ele não comportasse absolutamente nenhuma informação sobre o tipo de referente visado, o ato de referência dêitica seria então, frequentemente, um fracasso. Isso porque os gestos e outras indicações ostensivas e localizantes não são capazes por si sós de assegurar, como os filósofos e lógicos compreenderam bem (cf. QUINE), a identificação referencial. A parte descritiva que os dêiticos comportam fornece não a identificação particular do referente visado, mas cumpre o papel de um filtro: ela elimina alguns tipos de referentes possíveis da situação de enunciação. Tomemos por ilustração *eu* e *tu*. Como sabemos de antemão que *eu* é programado para os locutores e *tu* para os alocutários, sua enunciação descarta de início qualquer outro referente possível.

Certamente nos responderão dizendo que não se trata, nesse caso, de sentido descritivo, mas de um sentido dêitico, na medida em que as noções de locutor e de alocutário só são concebidas em relação à situação de enunciação. A observação sobre a definição relacional de locutor e alocutário é exata, mas não constituiria uma objeção à nossa hipótese, muito pelo contrário. Nada proíbe, de fato, imaginar um tipo de referente percebido, *a priori*, em uma situação de enunciação. Em outras palavras, podemos segmentar classes denotativas no quadro das situações de enunciação. A melhor prova disso ainda são os próprios substantivos *locutor* e *alocutário*. Eles só são concebidos em relação a uma situação de enunciação: retiraremos deles, por isso, todo sentido descritivo?

A argumentação de C. Kerbrat-Orecchioni (1980, p.37), segundo a qual os dêiticos se diferenciariam das outras unidades lexicais pela possibilidade de uma extensão idêntica sem sinônimo obrigatório, revela-se por aí mesmo caduca. Segundo C. Kerbrat-Orecchioni, *eu* e *tu* teriam a mesma extensão, que é o conjunto virtual de todos os indivíduos que podem funcionar como locutor e como alocutário, mas não a mesma intensão. O que pensar desse raciocínio? Se fosse realmente assim, deveríamos deduzir a deicidade das unidades lexicais *locutor* e *alocutário*. Podemos, de fato, inferir, sobre as mesmas bases que as da demonstração aplicada a *eu* e *tu*, que *locutor* e *alocutário* têm uma extensão idêntica, a mesma que a designada a *eu* e *tu* por C. Kerbrat-

⁹⁹ Para o pronome de terceira pessoa em inglês, francês e alemão, podemos nos reportar a B. Wiese (1983); para o pronome latino *is* a G. Serbat (1984).

Orecchioni, e, entretanto, um sentido diferente. Não acreditamos, contudo, que iremos até os colocar no rol da categoria dos dêiticos.

A objeção, por conseguinte, não se sustenta, mas percebemos bem, por meio desse exemplo do locutor e do alocutário, porque recusamos a *eu* e a *tu* [e a outros dêiticos] a classe denotativa que nos dispomos a aplicar a *locutor* e *alocutário*. Não podemos falar de uma classe de *eu* e de *tu*, como falamos de uma classe de locutores e de alocutários. Eis aí uma boa razão para a tese da ausência de sentido predicativo para os dêiticos.

Esse raciocínio funda-se sobre uma comparação injustificada. Se é verdade que não existe classe de *eu*, de *tu*, de *este*, de *ele* etc., como existe uma classe de *cachorros*, de *árvores*, de *meninos* etc., não é porque *eu* [e os outros] não tem um sentido descritivo que o predestina aos locutores – e somente aos locutores –, mas porque *eu*, como *tu*, *este*, *ele*, etc. representa um SN, e não um N, como *cachorro*, *árvore*, *menino* etc. [ou, a rigor, um adjetivo, mas neste caso as dificuldades começam]. Em consequência, *eu* não teria as qualidades específicas ligadas aos substantivos – as de classificação.

É um equívoco opor diretamente um dêitico como *eu* a um substantivo como *cachorro* a fim de tirar conclusões sobre seu sentido referencial. Desde o começo, o resultado é falso, pois, como SN, o dêitico não reagirá às propriedades classificantes de um N. Não podemos ter *X é um eu* como temos *X é um cachorro*, porque não podemos ter ${}^+X \text{ é um SN}$ (${}^+X \text{ é um cachorro}$). O leitor terá, sem dúvida, reconhecido aqui a problemática milneriana da autonomia referencial (MILNER, 1978) e sua distinção entre *livro*, unidade referencialmente autônoma, e *ele*, unidade referencialmente não autônoma. Sem julgar a validade da oposição em si mesma, podemos denunciar o caráter ilegítimo da confrontação. De modo nenhum é permitido opor *livro* a *ele*, argumentando que para *ele* não podemos designar “nenhuma definição genérica”, ou seja, não podemos *a priori* determinar a classe dos *ele*, enquanto é sempre possível fazer corresponder a *livro* uma classe de objetos bem definida. Se desejarmos destacar a autonomia ou a não autonomia referencial de *ele*, é necessário confrontá-lo com os elementos que, referencialmente, têm o mesmo papel na frase. Ora, tais elementos não podem ser nem nomes, nem adjetivos, mas unicamente sintagmas nominais, como *o livro*, *este livro*, *o livro vermelho* etc. Então, que fato surge na comparação entre *o livro* e *ele*? Se é absurdo falar da classe dos *ele*, também não faz sentido determinar a classe referencial dos *o livro*, ou dos *este livro*, ou ainda dos *o livro vermelho*. Se é claro que um enunciado do tipo — *é um ele* não pode ter nenhum status semântico, é também claro que enunciados como — *é um o livro* ou — *é um este livro*, ou ainda — *é um o livro vermelho* não podem ter, tampouco.

A confirmação disso é dada na argumentação de C. Kerbrat-Orecchioni em termos de intensão-extensão. Em sua comparação entre dêiticos e unidades lexicais, ela coloca em destaque uma diferença na relação sentido [intensão] e extensão [denotação]. A identidade de intensão para os segundos, nota ela, acarreta uma identidade de extensão e, inversamente, a identidade de extensão leva a uma identidade de sentido. Para os primeiros, é necessário, por outro lado, separar a definição em intensão da definição em extensão, já que “dois shifters”, diz ela, “podem perfeitamente ter a mesma extensão sem ser, por isso, sinônimos” (1980, p.37). Aí também se pode facilmente mostrar que esse resultado é hipotético pela ilegitimidade da confrontação inicial. Comparemos um dêitico como *eu* a uma unidade de mesma categoria e poderemos observar que essa unidade necessita, igualmente, da dissociação da intensão e da extensão. Frege disse: se *a estrela da noite* e *a estrela da manhã* têm a mesma extensão, elas não têm, por conta disso, o mesmo *Sinn*.

Manteremos firmemente, portanto, a existência de elementos descritivos no sentido dos dêiticos. O fato de que eles não têm nem o imediatismo nem a plenitude das unidades lexicais standard não oferece, de modo nenhum, um passaporte para a tese de seu “adescritivismo”. Eles não são, jamais, puramente “dêiticos”.

1.3.2.3 Os dêiticos: um sentido que varia com a situação de enunciação

Essa afirmação, de Jespersen, comumente retomada nos dicionários de linguística¹⁰⁰, é evidentemente indefensável. Se ela fosse correta, ou seja, se cada emprego de um dêitico significasse realmente a emergência de um novo sentido, então a própria noção de sentido dêitico se tornaria totalmente inútil, prejudicada pelo valor referencial. Por outro lado, ela se esvaziaria de toda consistência, e um dêitico seria visto, de início, como indefinidamente ambíguo.

A única maneira possível de conservar um pouco de pertinência nos dêiticos é a dissociação do sentido em duas partes no âmbito de suas semânticas formais: o sentido constante, estável, ligado ao tipo [*type*], e o sentido ligado à ocorrência [*token*]. Este último pode variar, nos dêiticos, com o *token* e, portanto, com a situação de enunciação. Uma semântica formal dos dêiticos exige, de fato, ao lado do sentido constante dos dêiticos – o que Kaplan (1977) chamaria seu *caráter* –, a introdução de uma intensão que corresponde ao *content* [*conteúdo*] de Kaplan. E é unicamente em tal âmbito

¹⁰⁰ Ver acima a definição de J. Donato do *Dictionnaire* de G. Mounin (1974). Cf também J. Dubois *et alii* (1972, p.184): “Os embreadores são uma classe de palavras cujo sentido varia com a situação; essas palavras, não tendo referência própria na língua, só recebem um referente quando são incluídas em uma mensagem”. Mas ver também H. Paul (1886, p.67), de quem Vuillaume (1980, p.46) relata a afirmação seguinte: “Os pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos, [...] não têm significação constante independente das aplicações particulares. São necessários momentos individualizantes para lhes dar isso”.

vericondicional restrito que a tese da variabilidade semântica dos dêiticos pode ser evocada. Fora disso, ela é inoportuna.

Compreendemos, entretanto, qual é a particularidade semântico-referencial dos dêiticos que Jespersen quis realçar com essa tese: a da ausência de uma classe de referentes virtual atribuível aos dêiticos. Não tendo classe denotativa semelhante à que possuem as unidades lexicais e não tendo, assim, intensão fora da situação, eles só são referencialmente saturados no discurso. Ou seja, eles só recebem sentido por meio da situação de enunciação. Basta acrescentar que esses referentes variam com essa situação de enunciação para que se chegue à tese da mudança semântica com a situação de enunciação.

Já discutimos amplamente, acima, a validade do primeiro pilar dessa argumentação, que é a questão do conteúdo denotativo dos dêiticos. O exame da quarta falsa tese nos permitirá abalar o segundo pilar, da variabilidade sistemática do referente de acordo com a situação de enunciação.

1.3.2.4 Os dêiticos: um sentido estável, mas um referente que varia com a situação de enunciação

É possível rechaçar o que a tese da variabilidade semântica sistemática de Jespersen tem de excessivo e conservar a pressuposição da mudança de referente de acordo com a situação de enunciação. Sob tal ótica, o sentido de um dêitico permanece o mesmo, sendo seu referente que “muda a cada instância enunciativa” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1980, p.44). “O que varia com a situação”, diz ela, “é o referente de uma unidade dêitica e não seu sentido, que permanece constante de um emprego a outro” (Ibid., p.36).

A afirmação é excessiva, igualmente, mesmo se compreendemos por que ela é frequentemente dita: ela é destinada, antes de tudo, a dar conta do fenômeno notável (e espetacular), que é a possibilidade de uma mudança radical de referente de uma ocorrência de um tipo de dêitico a uma outra de suas ocorrências, num discurso como o de 10).

10) (A diz) – *Eu vou sair em férias.*

(B diz) – *Já eu vou ficar aqui.*

Mas podemos dizer que essa variação referencial sucede a cada ocorrência? É claro que não. E isso se torna evidente numa sequência como 11):

11) *Eu cheguei cansado. Já era muito tarde. Como nenhum hotel estava aberto, eu não sabia aonde ir.*

As duas instâncias enunciativas de *eu* remetem todas ao mesmo referente. Talvez se responda que a situação de enunciação permanece a mesma. Aceitemos essa objeção, ainda que

discutível. Mas o que devemos pensar, então, dos *eu* que pronunciei ontem, e dos que pronunciei hoje? Será que eles faziam referência a referentes diferentes?

1.3.2.5 Os dêiticos: um sentido que se refere obrigatoriamente à situação de enunciação

O descarte dessas quatro falsas teses, todas destinadas, vamos perceber, a retirar a originalidade semântico-referencial dos dêiticos, ressalta, por contraste, uma constante semântica fundamental. Sua característica semântica definidora é implicar uma referência necessária ao contexto de enunciação. Seu sentido obriga a levar em consideração o *hic et nunc* de sua enunciação.

Ainda que muito frequentemente encoberto por uma teia de afirmações paralelas incorretas, esse denominador comum, fundador da classe dos dêiticos, encontra-se em quase todas as apresentações. A esse respeito, lembramo-nos das palavras muito claras de Jakobson, relatadas na definição dos embreadores de J. Donato, dada anteriormente:

O caráter particular dos embreadores não reside em uma pretendida ausência de significação única e constante, mas no fato de que eles voltam obrigatoriamente à mensagem. (1974, p.121)

E acrescentamos as citações de O. Ducrot e de T. Todorov (1972, p.323): “Seu sentido (o método a empregar para encontrar seu referente), ainda que dependa da língua, só pode se definir em alusão ao seu emprego” e a de C. Kerbrat-Orecchioni:

Propomos para os dêiticos a seguinte definição: são unidades linguísticas cujo funcionamento semântico-referencial [seleção da codificação, interpretação da decodificação] implica levar em consideração certos elementos constitutivos da situação de comunicação:

- o papel que os actantes do enunciado têm no processo de enunciação;
- a situação espaço-temporal do locutor, e eventualmente do alocutário. (1980, p.36)

As variações, percebemos, ocorrem essencialmente sobre o nome do lugar da referência obrigatória: situação de enunciação ou de comunicação, emprego, mensagem, elementos constitutivos da situação de comunicação etc. Precisaremos este ponto depois.

A vantagem de tal concepção definidora é dupla. Em primeiro lugar, ela chega a conciliar a exigência de um sentido estável, idêntico através das diferentes ocorrências, com a de uma identificação referencial sempre dependente da situação de enunciação. Ou seja, ela dá conta, de modo satisfatório, do sentido fixo dos dêiticos e da possibilidade [e unicamente da possibilidade] de uma variação referencial segundo a situação de enunciação. Ela permite, em segundo lugar, eliminar

todas as expressões linguísticas recrutadas pela via onomasiológica da “dêixis” que são indesejáveis. A referência à situação de enunciação [à dêixis] não é suficiente para obter a etiqueta de expressão dêitica. É preciso ainda que essa referência seja necessária. Uma descrição definida como a de 9) será *ipso facto* eliminada: ela não é realmente dêitica, na medida em que seu sentido não obriga a considerar o *hic et nunc* da situação de comunicação.

9) *O trem está chegando.*

1.4 Das abordagens A às abordagens B

Com essa definição, que acreditamos ser fundamentalmente correta e que, no grau de generalidade em que se coloca, pode ser retida como um denominador comum linguístico pertinente, nós estamos ainda no domínio das abordagens A. Mas, com um pé somente, para não dizer meio pé. O que subsiste, das abordagens A, é a ideia de que essas expressões têm alguma coisa a fazer com a situação de enunciação. Como estamos ainda presos pela filosofia das abordagens A, este “alguma coisa a fazer” pode ser interpretado, em versão forte, deste modo: uma expressão dêitica é uma expressão cujo sentido implica necessariamente que o referente esteja presente na situação de enunciação.

Essa versão forte, que continua a impor a localização do referente na situação de enunciação, e que salva assim o espírito das concepções A, revela-se forte demais. É certo que ela convém a um grande número de dêíticos, transparentes sobretudo, mas ela não evita o obstáculo das referências anafóricas, cujo modo de presença indireta nós lembramos anteriormente, bem como o das referências gestuais indiretas, em que o locutor se refere a um objeto não presente na situação de enunciação com a ajuda de um outro objeto, que está presente. O enunciado 11) [exemplo de NUNBERG, 1978], com o demonstrativo *isso* utilizado gestualmente para designar um jornal, permite fazer referência tanto ao exemplar designado pelo gesto quanto à empresa que publica o jornal.

11) *Pedro comprou isso.*

No segundo caso, o dêítico *isso* é empregado em *ostensão diferenciada* (QUINE, 1971) para se referir a um objeto não presente diretamente na situação de enunciação¹⁰¹.

Juntam-se, a esse, outros exemplos de referente ausente da situação de enunciação, porém mais difíceis de tratar, porque não apresentam nem uma menção real anterior [caso da anáfora clássica], nem uma ostensão de um objeto intermediário que autorizaria a classificá-los como

¹⁰¹ Ver também outros exemplos de S. Isard (1975), em que o guarda do zoológico diz a uma criança que mostra a jaula vazia de um leão: *Atenção, ele pode te morder!*

demonstração indireta. Um familiar poderá, assim, dirigir-se a um homem cuja mulher acaba de partir, levando as crianças, os móveis, o carro etc., dizendo-lhe 12) sem que eles tenham falado antes da mulher em questão e, evidentemente, fora de sua presença na situação de enunciação:

12) *Essa mulher / Ela vai te levar tudo!*

Trata-se, em último caso, de anáfora (LYONS, 1980, p.294) ou de um exemplo de dêixis [uma *exófora memorial*, como o chamam T. Fraser e A. Joly]¹⁰²? Pouco importa, no fundo, em que compartimento exato alojá-los¹⁰³. O constrangimento que provoca sua classificação mostra ao menos uma coisa: que não devemos abordá-los pelo critério da localização referencial. Em outras palavras, é necessário abandonar a versão forte por uma definição cuja exigência de presença [não importa que interpretação lhe damos, exatamente] desapareceu.

Essa versão fraca estipulará que os dêiticos são expressões cujo sentido implica obrigatoriamente uma referência à situação de enunciação para encontrar o referente procurado.

Esse referente não precisa mais estar realmente na situação de enunciação. A única restrição pesa sobre sua identificação, que passa, necessariamente, pela situação de enunciação. As dificuldades citadas acima são, por isso, superadas, tendo em vista que tal definição recobre tão bem os empregos em que o referente está efetivamente presente na situação de enunciação quanto os usos em que ele está, digamos, em outro lugar.

Mas, vemos também que a atenuação trazida à versão forte nos afasta ainda mais das concepções A. A prioridade é dada, desta vez, claramente, às abordagens que valorizam não o lugar de residência e o objeto de referência, mas o modo de remissão referencial. A única ligação com as análises A é que esse modo de dação do referente coloca a situação de enunciação no centro do processo referencial de identificação.

Poderíamos nos contentar – e efetivamente podemos fazê-lo, é preciso ressaltar – com certo nível de generalidade, de certo denominador comum, mas é natural que busquemos chegar a uma resposta à questão central que tal critério unificador deixa em suspenso: de que maneira eles fazem referência? Ou, mais precisamente, como se dá que eles possam designar *via* situação de enunciação? As respostas a essa questão permitem ao mesmo tempo esclarecer um ponto que ficou impreciso até o momento: o que é necessário entender exatamente por situação de enunciação.

2 As abordagens B: sob o ângulo do funcionamento referencial

¹⁰² Mas T. Fraser e A. Joly sublinham bem que a *exófora memorial* é, de alguma maneira, anafórica.

2.1 Redutibilidade a *Eu*: a tese do egocentrismo

Uma primeira resposta postula que a referência à situação de enunciação é de fato uma remissão ao locutor da expressão dêitica. A identificação do referente dessa expressão se estabelece em relação ao locutor, concebido como centro da dêixis. Os dêiticos seriam assim egocêntricos [daí a denominação *particulares egocêntricos*, forjada por B. Russel], quer dizer, expressões cuja denotação é relativa ao locutor. O sentido de *eu*, como argumenta H. Parret (1980), constitui o paradigma do sentido de outras expressões dêiticas. Não somente a localização pessoal [*tu, nós, vós* etc.] seria calculada a partir de *eu*, mas também as localizações espacial [*aqui*] e temporal [*agora*] gravitariam em torno desse pivô [ver, p.e., o arranjo elaborado por T. Fraser e A. Joly, 1979, p.111 et seq.].

Essa redução derradeira dos dêiticos a *eu* é sedutora em diversos aspectos. No plano filosófico-psicológico, e mesmo psicanalítico: tudo parte do eu [ou do sujeito / Sujeito?]; num plano mais imediatamente linguístico, com a homogeneização do processo de identificação referencial dos dêiticos; em um nível menos geral, enfim, ela abre perspectivas explicativas novas onde as clássicas teses de localização tropeçavam. Tomemos por exemplo o par de demonstrativos *cist* e *cil* do antigo francês. A análise clássica em termos de proximidade [*cist*] / distanciamento [*cil*] é frequentemente criticada por empregos em que a noção de distância não se aplica. A religação ao locutor fornece a G. Moignet (1973) uma explicação mais poderosa¹⁰⁴ em termos de esfera do locutor [*cist*] / esfera exterior à interlocução [*cil*], que permite ir mais longe que a tese anterior da distância¹⁰⁵.

Esses atrativos – não negligenciáveis, devemos reconhecer – não compensam, entretanto, a falha maior dessas opções redutoras. Elas são artificiais ao implicar um funcionamento referencial que não corresponde, de modo algum, ao dos dêiticos. De fato, é contraintuitivo fazer passar a identificação do referente de *aqui, agora, esse cachorro* etc., pela identificação prévia do locutor. Ou seja: o sentido de *aqui, agora, esse cachorro* etc. não comporta *eu*, como postula a tese da redução. A referência que esse sentido faz, necessariamente, à situação de enunciação não é a de um retorno ao locutor: “*aqui*, ressalta J.C. Pariente (1973, p.88, apud VUILLAUME, 1980, p.51), não é o lugar onde EU falo, mas o lugar onde eu FALO. É sem ambiguidade o local em que um locutor qualquer,

¹⁰³ Na teoria dos modelos, uma coordenada de *objetos proeminentes* (LEWIS, 1972) une-se aos *pontos de referência* (DAHL, 1975) espaço-temporais clássicos para ajustar esses casos de saliência referencial.

¹⁰⁴ Que nós chamamos *tese etimológica* (KLEIBER, a publicar), porque ela nos lembra o sistema latino de demonstração “pessoal”, em que *hic* era ligado à primeira pessoa, *iste* à segunda e *ille* à terceira.

¹⁰⁵ Encontraremos em T. Fraser e A. Joly (1979 e 1980) uma explicação similar para a dupla *this/that* do inglês. Para uma crítica dessa tentativa, ver L. Danon-Boileau (1984)

tu ou eu, pronuncia esses fonemas...” Verificaremos isso no exemplo 13), retirado de uma placa de restaurante:

13) *Aqui vendemos a crédito.*

É realmente evidente que a identificação do lugar visado por *aqui* não pressupõe, de nenhuma maneira, uma relação anterior com um *eu*. Isso não significa, evidentemente, que não tenha havido *eu* na origem da inscrição, mas unicamente que o referente espacial fixado por *aqui* não depende, de modo nenhum, de um conhecimento anterior – bastante hipotético, aliás, nesse caso – desse *eu*. A remissão de *aqui* não é egocêntrica, mas reflexiva.

Uma segunda prova nos é dada pelo tratamento dos dêiticos opacos. Se os dêiticos transparentes diferentes de *eu*, como *tu* e *aqui*, prestam-se bem, aparentemente – e aparentemente, apenas – a uma análise egocêntrica, na medida em que aquele que fala, o *eu*, fala sempre a outrem, o *tu*, em algum lugar [*aqui*] e a um dado momento [*agora*], os dêiticos opacos, que são suscetíveis a um funcionamento ambíguo [referência anafórica / referência situacional], dificilmente sustentam uma conjectura identificadora a partir de um centro dêítico que seria formado por *eu*. A esse respeito, é significativo constatar que é mais delicado imaginar paráfrases com *eu* para *esse cachorro*, p.e., que para *aqui* e *agora*:

14) a) *agora = o momento em que eu falo*

b) *aqui = o lugar de onde eu falo*

15) *esse cachorro = o cachorro de que eu falo*

As equações 14) fornecem a chave para a identificação do referente, enquanto a 15) não está apta a dissipar a opacidade referencial¹⁰⁶. Não é surpreendente, desse modo, que as análises de demonstrativos em termos de locutor/não locutor, finalmente, fracassem¹⁰⁷.

Não é surpreendente, tampouco, que as teses egocêntricas tenham sido abandonadas para dar lugar a outro pivô identificatório, a mensagem, ou, para ser mais preciso, a própria ocorrência da expressão dêítica.

2.2 Os *token-reflexivos*

Uma reviravolta de suma importância no tratamento e na compreensão dos dêiticos ocorreu com a colocação em primeiro plano, no processo semântico-referencial, do acontecimento espaço-temporal singular, único, que constitui a ocorrência [ou *token*, em oposição a *type*] de uma expressão

¹⁰⁶ Longe de nós considerar as equações 14) como equações semânticas. Os símbolos indexicais não são redutíveis a uma sequência *Artigo definido + elemento dêítico* [ver Kleiber, 1983b].

¹⁰⁷ Ver nossa crítica da tese etimológica (KLEIBER, a publicar).

dêitica. A referência à situação de enunciação se define como uma remissão obrigatória à aparição da própria unidade dêitica. Devemos essa mudança capital, no século XX¹⁰⁸, a um lógico, H. Reichenbach, que, antes de É. Benveniste e sua tese da autorreferencialidade, percebeu que a especificidade primeira das expressões dêiticas, ou *token-reflexivas*, como ele as nomeou, situava-se em um retorno obrigatório à sua própria ocorrência: “It is easily seen that all these words can be defined in terms of the phrase ‘this token’. The word ‘I’, for instance, means the same as ‘the time at which this token is uttered’...” (REICHENBACH, 1947, p.284).

Acreditamos que se trata de um passo decisivo dado na compreensão da originalidade semântico-referencial dos dêíticos. O caráter vago da noção de situação de enunciação ou de situação de comunicação, propícia à perversão classificatória onomasiológica, deu lugar a algo preciso: a instauração da ocorrência, um fato espaço-temporal delimitado. Obtemos, com isso, uma definição bem melhor dos dêíticos, expressões que se referem necessariamente a seu próprio surgimento [ou enunciação, ou *token*, ou ocorrência].

Esse passo decisivo, todavia, não ocorre sempre de modo claro. E também devemos, aqui, denunciar muitas confusões causadas por um entusiasmo semioestilístico característico da literatura sobre os dêíticos. Esses malentendidos nascem no sentido que deve conciliar referência e ocorrência e também na exploração semântica operada sobre essa remissão.

2.2.1 *Token-reflexivo* = autorreferencial

Uma versão forte assimila a remissão à ocorrência de uma expressão dêitica como sendo uma referência a essa ocorrência. Os dêíticos seriam, assim, expressões autorreferenciais¹⁰⁹. Ou seja, expressões que se referem a si mesmas, que denotam sua própria instância de discurso: “A que, então, *Eu* se refere?”, nos interpela É. Benveniste (1966, p.261). “A alguma coisa muito singular, que é exclusivamente linguística: *eu* se refere ao ato de discurso individual em que ele é pronunciado e designa o locutor” (Ibid., p.261). O mesmo ideário autorreferencial se faz ouvir:

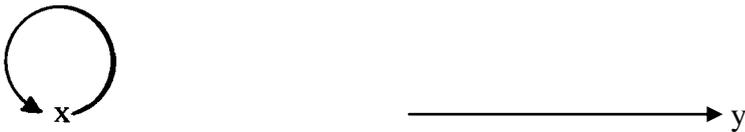
- em C. Blanche-Benveniste e A. Chervel (1966, p.10) a respeito do “que faz referência à instância do discurso”;
- em Vuillaume (1980, p.76), em seu comentário sobre *Ich*: “sua significação abarca uma referência a um marco singular constituído por sua aparição”;

¹⁰⁸ A descoberta, ao lado dos gramáticos, data do século XVIII. Beauzée é o primeiro a ter ressaltado, junto com o conceito de ato de fala, a solidariedade entre os pronomes e sua aparição [ver, a esse sujeito, a excelente apresentação de M. Vuillaume, 1980].

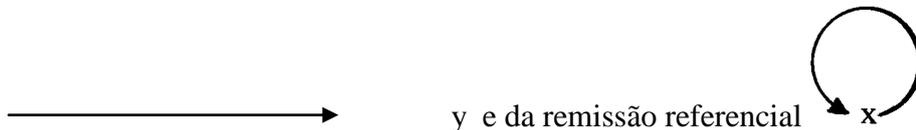
¹⁰⁹ “O tempo linguístico é autorreferencial” (BENVENISTE, 1966, p.263).

- em uma definição “forte” dos *token-reflexivos*, por F. Récanati (1979a, p.9): “uma expressão *token-reflexiva* é uma expressão-type cujo sentido convencional encobre uma referência à ocorrência que a incorpora”.

Poderíamos pensar, inicialmente, que esta versão forte da *token-reflexividade* atribui aos dêiticos uma função de autorreferenciação exclusiva, o que seria, evidentemente, abusivo, mas, de fato, o referente distinto da ocorrência não é jamais esquecido na história autorreferencial. O final da citação de É. Benveniste, logo acima, mostra isso muito bem: mesmo se ele se refere à sua própria ocorrência, *Eu* designa, apesar de tudo, o locutor [quer dizer, qualquer outra coisa diferente do *token* de *eu*]. Essa concepção se inscreve em uma interpretação semiótica, defendida em toda a obra de F. Récanati (1979b) sobre *A transparência e a enunciação*, que confere ao signo linguístico uma dupla vocação referencial: uma missão designadora de um elemento exterior ao signo [só há signo se há signo de alguma coisa] e uma missão de referência ao signo ele mesmo. A primeira função é representada no esquema abaixo, de F. Récanati (1979b), pela flecha horizontal que leva do signo *x* ao objeto representado *y*, a segunda pela flecha reflexiva:



Já tivemos a oportunidade de mostrar, a respeito da questão autonímica de “*Senhor Augusto*” *veio* (KLEIBER, 1984b), que a colocação, no mesmo plano, da função referencial



era imprópria, que o termo de referência não tinha o mesmo sentido, levando-se em conta de que se tratava da designação de um objeto outro que o signo ele mesmo ou da simples presença [ou *exibição*] do signo ele mesmo [“que não se apaga completamente diante do objeto que ele determina”, F. Récanati, 1979b, p.41]. Essa crítica se aplica, igualmente, à versão forte da *token-reflexividade*. A menos que se esvazie totalmente de sentido a noção de *referir-se* e de *referência*, uma dupla referência simultânea dos dêiticos não pode ser mantida. Não podemos afirmar que eles se referem ao mesmo tempo à sua própria ocorrência e a um referente “exterior”. Como para as outras expressões “referenciais”, só há um sentido pertinente que fala de referência para as expressões dêiticas: elas se referem a uma entidade, e não à sua ocorrência. Pensamos que se trata mais de um

mau uso da linguagem que de autorreferencialidade¹¹⁰. Utilizando *eu*, um locutor acredita designar-se a si mesmo [no sentido de indicar que se trata dele próprio] e não tem, certamente, a intenção de se referir à sua enunciação como *eu*.

Finalmente, para encontrar o referente em questão o interlocutor passa pelo desvio dessa ocorrência de *eu*. Mas isso é bem diferente de dizer que *eu* abarca uma referência a *eu*. As versões arreferenciais da *token-reflexividade* se contentam em salientar que um dêitico exige levar em consideração sua própria ocorrência para encontrar o referente pretendido.

2.2.2 As versões arreferenciais da *token-reflexividade*

Elas não estão, entretanto, elas mesmas, a salvo do equívoco, já que há duas maneiras possíveis de explorar essa remissão a sua ocorrência.

2.2.2.1 As versões “fresselianas”

Uma primeira opção toma a expressão de seu retorno ocorrencial como uma paráfrase sinonímica. Os dêiticos se reduzem, então, a Frege, em uma descrição definida contendo ou sua própria ocorrência ou um elemento dêitico coringa do tipo *essa ocorrência*.

No primeiro caso, o *definiendum* reaparece de alguma maneira no *definiens*. *Eu*, sob essa ótica, é definido como ‘a pessoa que diz *eu*’, *tu* como ‘a pessoa para a qual se diz *tu*’, *agora* como ‘o momento em que é pronunciado *agora*’, *aqui* como ‘o lugar onde é pronunciado *aqui*’ etc.

No segundo, o *definiens* comporta não o dêitico a definir, mas, por todos os dêiticos, a expressão *essa ocorrência* (cf. o *this token* da definição de H. Reichenbach, logo acima)¹¹¹. *Eu* é então definido como ‘a pessoa que pronuncia essa ocorrência’, *tu* como ‘a pessoa à qual é dirigida essa ocorrência’, *agora* como ‘o momento em que é pronunciada essa ocorrência’, *aqui* como ‘o lugar em que é pronunciada essa ocorrência’ etc.

Essas duas modalidades reducionistas levam a uma nova caracterização dos dêiticos:

- São dêiticas as expressões em cuja definição semântica intervém, necessariamente, a menção de sua própria ocorrência ou a da variável *essa ocorrência*.

¹¹⁰ Outras formulações não nos parecem mais claras, como, por exemplo: “cada ocorrência de *eu* reflete o fato de sua própria enunciação” (RÉCANATI, 1979, p.9).

¹¹¹ Notaremos que em H. Reichenbach *this token* responde, de fato, à ocorrência constituída pela frase em que está o dêitico. Compreenderemos, entretanto, nem que seja por causa da impossibilidade de ter muitos dêiticos idênticos em uma mesma frase, que é melhor optar pela ocorrência da própria expressão dêitica [cf. o exemplo de D. Laurier, 1983, p.173: *Agora eu levanto o braço e agora eu o abaixo*].

O ponto importante é a equivalência semântica [a sinonímia] que implica tal definição: eu = a pessoa que diz *eu* / essa ocorrência etc. A questão é saber se essa redução – operada na linha frege-russeliana ou “fresseliana”, como diz de modo espirituoso S. Schiffer (1981) – de um tratamento descritivista dos indexicais é justificada ou não.

Quatro argumentos militam a favor de uma resposta negativa. Em primeiro lugar, observaremos que essa solução reducionista só resolve aparentemente o problema da definição dos dêiticos, já que, nas duas variantes, a deicidade não se encontra totalmente retirada. Ela subsiste abertamente com a expressão dêitica *essa ocorrência* [o *this token* de H. Reichenbach] no *definiens* da versão unitária, mas ela está presente, também, ainda que de modo menos visível, na versão que faz reaparecer cada dêitico no *definiens*. O status do segundo *eu* da definição abaixo é, de fato, o de uma ocorrência de *eu*:

- *eu* = a pessoa que pronuncia *eu*

Se fosse de outra maneira, o *definiens* seria totalmente descritivo e não estaríamos em presença de uma definição de dêiticos, mas possivelmente de uma espécie de nome próprio. Poderíamos conceber chamar uma pessoa de *Eu*, porque ela diz sempre *eu*. Nesse caso, *eu* seria a pessoa que diz *eu* [cf. as formações menos inabituais como o apelido *Ben oui*, *Ben non*¹¹² atribuído à pessoa que tem como hábito responder dessa maneira]. Com o pronome dêitico *eu*, por outro lado, o segundo *eu* da equação reducionista, como indicador do status de ocorrência, deve ser interpretado deiticamente como correspondente a *esse “eu”*. Em outras palavras, nessa versão reducionista encontramos finalmente também o demonstrativo da versão unitária de H. Reichenbach e todos os problemas de definição que ele levanta:

- *eu* = a pessoa que diz essa ocorrência de *eu*

Nossa segunda crítica deriva diretamente da primeira. A persistência “incontornável” de um elemento em si mesmo dêitico [sob a forma não saturada *essa ocorrência* ou sob a forma saturada (essa ocorrência de) *eu, tu, aqui* etc.] na definição semântica faz com que as opções reducionistas fresselianas resultem em um sentido dêitico que varia sistematicamente em cada ocorrência, o que é um resultado inadmissível, como vimos anteriormente.

¹¹² NDLT: Expressão idiomática usada no registro informal, semelhante à clássica “*p’têt ben qu’oui, p’têt ben qu’non*” [*la réponse normande*] possivelmente associada ao dialeto e à cultura da Normandia [*le Normandisme*], região situada no norte da França. O termo expressa dúvida ou ambiguidade, podendo ser traduzido, em português, pelo não usual “*pode ser que sim, pode ser que não*”.

Em terceiro lugar, a tese da redução descritivista hesita, como as teses egocentristas, no obstáculo dos dêiticos opacos. Ela é [aparentemente]¹¹³ satisfatória para os símbolos indexicais transparentes, pois leva à identificação do referente pretendido. A definição de *eu* como sendo ‘a pessoa que diz *eu*’ leva, efetivamente, ao locutor; a definição de *tu* como ‘a pessoa para a qual dizemos *tu*’ leva ao alocutário; a de *agora* como ‘o momento em que pronunciamos *agora*’ ao momento da enunciação etc. Aplicada aos dêiticos opacos, ela dá resultados claramente menos convincentes. A identificação não é mais feita somente pela definição. São necessárias instruções complementares, além das etapas interpretativas. Retomemos o exemplo de *esse cachorro*. A versão reducionista em termos de token-reflexividade estrita dará a definição 15), que conservaremos com as definições dadas para os símbolos indexicais transparentes:

15) *Esse cachorro* = o cachorro para o qual é pronunciada essa ocorrência /*esse cachorro*

Os comentários são supérfluos. Para dar um selo identificatório mais eficaz a 15), é necessário lhe adicionar um suplemento localizante, como por exemplo “para o qual apontamos com um gesto” ou “do qual acabamos de falar”. A expressão *this table*, de H. Reichenbach (1947, p.284), significa, assim, “the table pointed to by a gesture accompanying this token”¹¹⁴. Mas, percebemos que esse acréscimo faz surgir novamente o problema da polissemia ou homonímia desse tipo de expressão, o que, acreditamos, constitui finalmente uma regressão.

Último argumento, enfim, e argumento primordial: é vão tentar reduzir os dêiticos, simplesmente porque sua especificidade reside precisamente em sua irredutibilidade. Nós nos posicionaremos, em relação a isso e unicamente aos símbolos indexicais, ao lado dos “Fido” fidoístas, ou seja, partidários de uma referência direta [cf. “Fido” faz remissão a Fido], sustentando que os dêiticos são, por natureza, “inocorríveis”.

Todas as objeções formuladas pelos detratores de um tratamento descritivista do sentido indexical não têm a mesma pertinência, como tentamos provar anteriormente (KLEIBER, 1983b) em relação a certos argumentos de D. Kaplan (1977). As críticas feitas valem, por outro lado, por todas as opiniões descritivistas [*token-reflexivas* ou não]¹¹⁵. Nós nos contentaremos, em consequência, a assinalar as principais objeções que podemos formular de encontro a uma análise fresseliana da *token-reflexividade*.

¹¹³ Ela não é satisfatória, por exemplo, para *tu*. Poderíamos, de fato, mostrar que *tu* não é sempre a pessoa para quem dizemos *tu*.

¹¹⁴ Para uma crítica desse tratamento fregeliano dos demonstrativos, ver G. Kleiber (1983b).

¹¹⁵ Ver D. Kaplan (1977), H.N. Castañeda (1967 e 1981), R.C. Stalnaker (1981) e G. Kleiber (1983b). Encontraremos em S. Schiffer (1981) uma crítica do princípio de expressabilidade aplicado aos indexicais.

Se *eu* significa realmente [quer dizer, é sinônimo de] *a pessoa que enuncia essa ocorrência*, segue-se, argumenta D. Kaplan [1977, p.43-44]¹¹⁶, a verdade de 16), mas igualmente a de 17) – conclusão indesejável que acarreta o seguinte comentário de Kaplan: “Beliefs such 17) could make one a compulsive talker”.

16) *Eu sou a pessoa que enuncia essa ocorrência.*

17) *Se não houvesse ninguém para enunciar essa ocorrência, eu não existiria.*

A tese da redução se encontra igualmente atacada por enunciados como 18) e 19)¹¹⁷:

18) *Eu sou o homem que pronuncia esta ocorrência.*

19) *Eu não sou o homem que pronuncia esta ocorrência.*

Vamos analisar o exemplo 18). Se a hipótese reducionista estivesse correta, ou seja, se *eu* fosse realmente equivalente à descrição definida dêitica *A pessoa que pronuncia esta ocorrência*, o enunciado 18) deveria ser um enunciado analítico, logo, verdadeiro não importa qual seja o mundo possível. A comparação com 20) prova, entretanto, que não é bem assim.

20) *O homem que pronuncia esta ocorrência é o homem que pronuncia esta ocorrência.*

O exemplo 20) é necessariamente verdadeiro, mas 18) só é verdadeiro de modo contingente: eu não sou necessariamente o homem que pronuncia esta ocorrência, já que, em um mundo diferente, um outro homem poderia ter pronunciado esta ocorrência sem que por isso eu deixasse de ser... eu. Do mesmo modo, o enunciado 19), na hipótese de que a descrição definida é uma expressão sinônima do dêitico *eu*, deveria ser necessariamente falso, como o é o enunciado contraditório 21):

21) ⁺ *O homem que pronuncia esta ocorrência não é o homem que pronuncia esta ocorrência.*

Ora, aí também, sua falsidade, comparada à de 21), é contingente. Resistiremos talvez diante do rebuscamento vericondicional manifestado nesse raciocínio. Nós nos desculpamos de bom grado. Basta-nos que estejamos de acordo acerca de um ponto: o da diferença que estabelecemos intuitivamente entre os exemplos 18) e 20) de um lado e 19) e 21) de outro. O resto, nós deixamos aos filósofos-lógicos.

O essencial é, certamente, acentuar a ausência de um modo de apresentação intermediário único do referente, quando se trata de dêiticos. As teorias reducionistas, *token-reflexivas* ou não, sustentam que cada dêitico significa necessariamente uma descrição definida de um certo tipo (cf. *eu*

¹¹⁶ A argumentação de Kaplan não está isenta de críticas. A passagem de 16) para 17) supõe modificações que Kaplan não leva em conta.

= ‘a pessoa que diz esta ocorrência’; *este cachorro* = ‘o cachorro que eu estou mostrando’). A tese antidescritiva afirma que tal etapa descritiva é despropositada. Dizendo o que está no exemplo 21), minha intenção primeira não é de significar que ‘a pessoa que pronuncia esta ocorrência de *eu*’ é louca, mas simplesmente indicar que EU o sou:

21) *Eu sou louco.*

O fato crucial é que um dêitico não pode ser concebido, tal uma descrição definida, como uma propriedade que o referente possui sozinho. Poderíamos falar, com S. Mill, de uma certa forma de expressão *não conotativa* ou, com D. Kaplan, de referência *direta*¹¹⁸. O importante, para nosso objetivo, é insistir no fato de que os dêiticos não veiculam as propriedades inerentes aos artigos definidos; em outros termos, e contrariamente a determinada tradição, não há artigo definido escondido nos dêiticos.

2.2.2.2 A opção não reducionista da *token-reflexividade*

Isso não significa, evidentemente, que se deve rejeitar a própria tese da *token-reflexividade*, mas unicamente que é necessário renunciar a explorá-la numa versão fresseliana de redução. O erro cometido pelos descritivistas é ter confundido instruções semânticas e expressão sinonímica (KAPLAN, 1977, p.42). Não é porque o sentido convencional dos dêiticos implica um retorno obrigatório à sua ocorrência, para encontrar o referente, que temos o direito de concluir que sua fonte semântica é a expressão que traduz essa referência ocorrencial, e que, portanto, *eu* é equivalente a ‘a pessoa que diz *eu*’ etc. Tal redução tem por consequência indesejável submeter os dêiticos à subsunção do artigo definido.

É preferível, nessas condições, adotar a opção não reducionista da *token-reflexividade*, que estabelece simplesmente que o sentido de uma expressão dêitica [de um *token-reflexivo*] é tal que a identificação do referente passa necessariamente por levar em consideração a ocorrência [ou *token*] do dêitico¹¹⁹.

A virtude definidora desse traço semântico-referencial nos parece essencial e pode certamente constituir um fio condutor designador ao qual ligar as expressões dêiticas. Diremos, a respeito da

¹¹⁷ Nós nos inspiramos aqui no raciocínio de D. Kaplan (1997) a respeito de *ele* e no de H.N. Castañeda (1967) sobre *eu*.

¹¹⁸ Ou ainda de designador *rígido* com S. Kripke (1972). É claro, entretanto, que essas expressões não são equivalentes. Sua pertinência e seu escopo variam segundo as definições e testes de identificação utilizados. Para a rigidez, ver F. Récanati (1983), R. Martin (1983), P.Jacob (1979 e 1980) e G. Kleiber (1985).

¹¹⁹ D. Kaplan (1977) utiliza a expressão de caráter “*contexto-sensitivo*”.

definição terminal das abordagens *A*, que poderíamos nos contentar com esse denominador comum – que tem a vantagem de ser muito mais preciso quanto ao lugar de referência exato – mas acrescentaremos também que ele permanece incompleto. As instruções fornecidas por essa regra semântica da *token-reflexividade* não são suficientes, efetivamente, para implicar a fixação referencial. Mais precisamente, elas não se pronunciam sobre a relação entre a ocorrência do dêitico, que deve ser levada em consideração, e o referente que é necessário encontrar. Enfim, elas permanecem mudas sobre a maneira de descobrir o referente a partir da própria ocorrência. De nada serve retornar à ocorrência de uma expressão dêitica se não sabemos depois como detectar o referente.

Aí ainda é fácil ver porque a tese da *token-reflexividade* é incompleta, nesse ponto. São os dêiticos transparente, mais uma vez, que fazem a mudança. Dada sua transparência, quer dizer, a univocidade do modelo referencial pretendido, a formulação de seu *sentido token-reflexivo* comporta, a cada vez, a relação-*type* entre a ocorrência e esse referente [cf. para *eu*, o referente é o que pronuncia *eu*; para *agora*, o referente é o momento da enunciação de *agora*; para *aqui*, o referente é o lugar de enunciação de *aqui*]. Observaremos, entretanto, que o traço comum entre essas diferentes relações não é explicitado. Não é abertamente dita qual é a identidade de conexão ocorrência-referente que atua nas relações *Eu-referente*, *aqui-referente* e *agora-referente*. Sua transparência abafa, definitivamente, uma definição mais geral da relação ocorrência-referente que é, entretanto, indispensável, uma vez que sabemos especificar o processo identificatório dos dêiticos opacos. Com *esse cachorro*, como havíamos sublinhado, não há, *a priori*, relação ocorrência-referente particular, suscetível de conduzir ao referente como o fazem *eu* e *aqui*. É por isso, aliás, que essa expressão faz parte dos dêiticos opacos. É grande a tentação de fazer, sob o modelo de *eu*, *aqui*, *agora* etc., um complemento relacional igualmente particular, ou seja, transparente, e de fazer corresponder a *esse cachorro*, por exemplo, uma relação de concomitância entre a ocorrência e uma ostensão dirigida sobre o referente [cf. a análise de *this table*, por H. Reichenbach].

Indo por esse caminho, corremos dois riscos: um, muitas vezes já mencionado, é o de pulverização polissêmica ou homonímica dessas unidades dêiticas segundo o número de tipos de relações transparentes que podemos antecipar [cf. ostensão, menção etc.]¹²⁰. O segundo acaba de ser falado, a respeito dos dêiticos transparentes: postulando relações ocorrência-referente muito específicas, deixamos crucialmente de ver qual é a relação ocorrência-referente geral que subsume as

¹²⁰ Ver G. Kleiber (1983a; 1983b) a esse respeito.

relações particulares, tanto as estabelecidas pelos dêiticos transparentes quanto as instauradas pelos opacos.

Com a busca dessa relação geral, a análise dos dêiticos perturba totalmente a problemática indexical, pois a relação subordinante destacada é assimilada à que religa um índice a seu referente. Subitamente, a terminologia muda também de cores. Falaremos de *índice* [cf. C. S. Peirce, 1931-1935 e sua trilogia semiótica *símbolo*, *índice* e *ícone*], de *expressão indexical* (BAR-HILLEL, 1954), de *indicadores* (CASTAÑEDA, 1967 e 1981), de *indexicais* (BENNETT, 1978) e, enfim, de *símbolo indexical* (BURKS, 1948-1949). Esta última denominação nos parece a mais adequada, porque marca, por sua binomialidade denominativa, a hibridez semântica dos dêiticos. O termo *símbolo* caracteriza a existência de um sentido convencional denotativo [ou “representante”], ausente nos *índice*¹²¹, e o adjetivo *indexical* marca a presença, como componente semântico, da indexicalidade. É essa última, de sentido indexical, que distinguirá os dêiticos das outras expressões “simbólicas”.

Mas qual é esse sentido indexical? Ou, para voltar ao motivo da passagem obrigatória da *token-reflexividade* à indexicalidade, qual é a relação entre a ocorrência dos dêiticos e o referente? Como chegamos ao referente passando pela ocorrência? Será esse o objeto da última parte deste artigo.

2.3 Os dêiticos como símbolos indexicais: um sentido indexical

Poderíamos esperar que do lado indexical os fatos fossem mais claros. Mas não é exatamente assim. O tratamento lógico e filosófico da referência e do pensamento ou crença indexical dá lugar a controvérsias passionais¹²², nas quais as preocupações linguísticas não são, sempre, as primeiras. Não é por menos que dessas discussões saiam duas principais concepções da relação ocorrência-referente: uma análise causal [percepcional, ou ainda experiencial] e uma análise em termos de relações espaço-temporais.

As duas são bem frequentemente apresentadas como equivalentes. C. S. Peirce qualifica assim a relação *existencial*, ou o que ele chama *conexão dinâmica*, entre a ocorrência de um dêitico e

¹²¹ Um erro frequentemente cometido é o de recusar todo sentido convencional aos índices. Fica provado que eles não são desprovidos desse sentido por meio do exemplo do dedo apontado ou da flecha: não iremos buscar o referente nas duas extremidades da flecha, nem na base do dedo. O que lhes falta, por outro lado, é um conteúdo predicativo ou descritivo sobre o tipo de referente visado.

¹²² A esse respeito, ver o vol. 49 de *Synthese* (1981): “Demonstrative and Indexical Reference”, com as contribuições de R. M. Adams, S. Schiffer, D. W. Smith, R. C. Stalnaker [n. 1] e de C. McGinn, C. Peacocke, K. Bach, L. R. Baker e H. N. Castañeda [n. 2].

seu referente, seja de relação *causal*, seja de relação *espacial*¹²³. F. Recanati (1979, p.9) escreve, também, que a ocorrência de um índice é “factualmente ou causalmente associada ao que ela representa”. Ora, os dois tipos de relação não exprimem de fato as mesmas coisas.

Mostraremos, no tópico seguinte, que a solução causal, mesmo em sua versão mais ampliada, só é definitivamente pertinente sob o ângulo de uma relação temporal de concomitância, ou seja, já numa acepção de relação espaço-temporal.

2.3.1 Relação causal

Uma teoria causal¹²⁴ da referência dêitica estipula que a relação existente entre a ocorrência de um dêitico e o referente baseia-se em fatos “genéticos” (McGINN, 1981, p.158)¹²⁵, “neurofisiológicos” (DEVITT, 1974, p.187). Mais precisamente, ela estabelece que a ligação referencial, que o fato de que uma ocorrência dêitica tenha este ou aquele referente, começa no próprio objeto, segundo a seguinte situação simplificada: o locutor percebe o objeto¹²⁶ [a experiência direta do objeto] e é essa percepção do objeto que desencadeia a aparição da ocorrência dêitica.

A resposta “causal” à nossa questão *Como chegamos ao referente passando pela ocorrência?* é, conseqüentemente, clara: é necessário ir à fonte, quer dizer, buscar o responsável pela ocorrência. “This associated rule of reference”, lembra C. McGinn (1981, p.158), “is just to find the object that plays the right kind of causal-genetic role in respect of the utterance...” Em outros termos, que colocam em primeiro plano o papel da percepção na teoria causal, o referente a ser identificado é o referente que o locutor percebe [com o qual ele tem a “experiência” direta] no momento em que ele pronuncia a ocorrência do dêitico.

Do modo como está, essa explicação causal tem, evidentemente, um alcance limitado, já que só pode se aplicar à referência feita às entidades “espaciais”. Entretanto, basta que a noção de percepção mental – numa perspectiva expandida de um pensamento *indexical* [ou ainda *demonstrativo*]¹²⁷, ou seja, um pensamento que implique representações perceptuais devedoras¹²⁸

¹²³ Na origem dessa assimilação se encontra, sem dúvida, como sugere C. McGinn (1981, p.182), a comparação com os índices não linguísticos, como o barômetro.

¹²⁴ A solução causal foi primeiro aplicada aos nomes próprios. Ver S. Kripke (1972), M. Devitt (1974; 1976), K. Donnellan (1974), G. Evans (1973), D. W. Stampe (1977) e G. Kleiber (1981).

¹²⁵ C. McGinn não é um partidário das abordagens causais. Ele defende, ao contrário, a tese espaço-temporal.

¹²⁶ Daí o termo de teoria *causal*: “To perceive something is to be causally affected by it” (DEVITT, 1974, p.185).

¹²⁷ Para uma solução em termos de pensamento demonstrativo, ver C. Peacocke (1981).

¹²⁸ NDLT: O autor usa o adjetivo “*redevable*” – que significa “*devedor*”, em português, para caracterizar o pensamento aplicado à explicação causal, que ele caracteriza, inicialmente, como limitada. O

de uma explicação causal – seja introduzida para que essas barreiras sejam retiradas. O sentido de uma percepção abstrata – que não existe sem problemas (McGINN, 1981; VUILLAUME, 1980) – pelo viés justificador de uma representação mental igualmente associada às percepções “reais” ou “concretas”, abre diante da solução causal todo o domínio referencial dos dêiticos: não somente a referência a objetos perceptíveis, no sentido de que eles são concretos e presentes no campo de percepção do locutor, como também a fixação dêitica de referentes abstratos ou de referentes concretos “fora da percepção imediata”.

Assim fortalecida, a explicação causal volta, definitivamente, a afirmar que o referente de um dêitico é o referente que o locutor tem em mente [ou “percebe”] no momento em que ele pronuncia a ocorrência desse dêitico. Moral causal expandida: para encontrar o referente de uma expressão dêitica, é necessário considerar a ocorrência desse dêitico e tentar encontrar o referente que está ligado a essa ocorrência de modo causal. É preciso apenas identificar o referente que o locutor “percebe” [no sentido de que ele pensa de modo indexical] no momento da ocorrência.

A primeira crítica que podemos fazer a essa solução causal expandida é a de ter um poder aparentemente excessivo. Ela é apropriada, de fato, a todos os casos de referência dêitica¹²⁹ desde que possamos pensar, razoavelmente, que o referente de cada ato indexical é, de fato, a entidade que o locutor tem em mente no momento em que pronuncia a ocorrência em questão. Mas ela parece ser também válida para atos de referência realizados sem expressão dêitica. O referente de algumas descrições definidas não é também a entidade percebida pelo locutor no momento em que ele emprega a descrição em questão? Quando um viajante, vendo seu trem entrar na estação, enuncia 9), a entidade referencial da descrição definida é a entidade que ele percebe no momento da enunciação da ocorrência *o trem*¹³⁰ :

9) *O trem está chegando.*

Por essa razão, aliás, alguns autores, numa veia onomasiológica similar àquela em vigor nas concepções A, incluem esse tipo de descrição definida nas expressões indexicais.

autor diz que esse pensamento derrubaria as barreiras que prendem essa explicação da referenciação dêitica às entidades espaciais. Ele chama esse pensamento de “*pensée de re*” [relativo a “*redevable*”] ou “pensamento que implica representações perceptuais devedoras de uma explicação causal”. Na tradução, optamos por não tentar interpretar o termo “*pensée de re*”, cunhado pelo autor. Escolhemos colocar, em seu lugar, o termo “*pensamento indexical*”, equivalente a “*pensée de re*”, segundo o próprio autor determina no tópico 2.3.1, na página 17 da publicação original.

¹²⁹ Mas parece, sobretudo, pertinente aos atos de referência demonstrativa!

¹³⁰ Observaremos, também, que uma percepção demonstrativa parece aqui fora de propósito [cf. *Esse trem está chegando*]. Para uma explicação desse “enigma”, ver G. Kleiber (1986).

A crítica pode ser, entretanto, em parte – e somente em parte – atenuada pela lembrança da exigência da *token-reflexividade*. O fato de que o referente de algumas descrições definidas seja efetivamente a entidade na qual o locutor pensa no momento da enunciação de sua ocorrência – o que K. Donnellan (1978) chama de *speaker reference* – não significa que sua identificação passe necessariamente por se considerar a ocorrência em si mesma. É válido sustentar, até certo ponto, que, mesmo nesse caso, o referente é acessível sem *token-reflexividade*, mas por meio de traços predicativos e quantificacionais da descrição. Ou seja: a referência permanece indireta, no sentido de que ela não depende do contexto de enunciação da ocorrência¹³¹.

2.3.2 Uma relação espaço-temporal

2.3.2.1 Da causalidade à espaço-temporalidade

Essa lembrança da *token-reflexividade* privilegia dois fatores da definição perceptual expandida dada acima:

- a passagem obrigatória pela ocorrência para a identificação do referente;
- a relação temporal de simultaneidade entre a enunciação da ocorrência e o estado psicológico perceptual do locutor. Colocada em primeiro plano, ela conduz, em definitivo, a abandonar a solução causal em benefício de uma abordagem contextual em termos de espaço e de tempo.

O primeiro ponto desloca a problemática referencial do locutor para o interlocutor. O problema das teorias causais é o de só apresentar a referência do lado do locutor: a principal função das ferramentas referenciais [índice, em particular] é exprimir a referência feita pelo locutor [aquilo em que pensa o locutor]. O caráter público da linguagem, seu aspecto de comunicação, é relegado a um segundo plano. Não é surpreendente, conseqüentemente, que a eficácia identificatória da concepção causal expandida exposta acima seja praticamente nula. O problema maior dos causalistas não é o de dizer como um interlocutor pode encontrar o referente buscado pelo locutor, mas unicamente o de explicar como a ocorrência *t* dessa ou daquela unidade linguística tem *X* como referente. Uma vez que essa relação é explicada [*t* tem *X* como referente porque há uma relação causal entre *t* e *X*], a tarefa dos causalistas está concluída. Resta a outros intervir, nessa hora, para dar conta do sucesso ou do fracasso do ato referencial: tal análise só pode ser feita se nos colocamos ao lado do interlocutor. Como ele encontra o referente pretendido?

¹³¹ D. Kaplan (1977) diria que ela depende das *circunstâncias de avaliação*.

O segundo fator, o da relação de simultaneidade, é decisivo na mudança de perspectiva. Sua aparição na definição causal expandida dos indexicais contribui para fazer dessa definição uma expressão já espaço-temporal da indexicalidade linguística. A regra perceptual *o referente de uma ocorrência de símbolo indexical é o referente que o locutor percebe* [pensamento indexical] *no momento em que ele pronuncia essa ocorrência* é ainda causal pela condição de “percepção” que ela implica, mas, ao mesmo tempo, já está contextualizada pela relação de simultaneidade que postula entre a ocorrência e a percepção do locutor.

Evidentemente, a questão que se coloca é a da utilidade de tal regra. Deve-se mantê-la ou não? Parece-nos que sim. Em um nível bastante geral, ela se justifica porque somente ela, tendo em vista sua ancoragem do lado do locutor e a relação causal direta que ela implica, dá conta do caráter irreduzível de toda descrição dos indexicais. Ela explica porque, dizendo *esse cachorro é careca*, por exemplo, um locutor não tem a intenção de querer dizer que ‘o cachorro que ele mostra’, ou ainda que ‘o cachorro que está aqui é careca’, mas simplesmente que o referente fixado pela ocorrência de *esse*, que é um cachorro, é careca.

Sua pertinência se verifica também, ainda que de maneira muito reduzida, no plano dos atos referenciais. A regra convém, de fato, a dois tipos de situações. Primeiro, ela se aplica às situações em que não há interlocutor [ausência real ou imaginária], como o monólogo, o discurso indireto livre, os “pensamentos do locutor” etc. O problema de identificação referencial não se coloca em nenhum desses casos, pois o locutor, sendo seu próprio interlocutor, não tem nenhuma dificuldade para compartilhar com esse “outro” ele mesmo discursivo o conhecimento do referente buscado. A indicação temporal de concomitância entre a ocorrência e o pensamento “demonstrativo” do referente é então plenamente suficiente. O referente de *ele*, na autoexclamação 22), encontra-se assim inteiramente definido por uma relação *token-reflexiva* de simultaneidade: é o referente no qual eu penso no momento da enunciação de *ele*. Os textualistas observarão que o recurso aos dêiticos como demonstrativos é precisamente uma das maneiras de sinalizar o pensamento “demonstrativo”, de indicar que são os pensamentos do locutor que se encontram relatados.

22) *Como ele é sovina!*

O segundo tipo de situação diz respeito aos usos como 12), que constituem os contraexemplos mais convincentes da tese da presença do referente na situação de comunicação. Lembremo-nos, então, de que podemos utilizar 12) ainda que o referente esteja fora da situação de enunciação, que não tenha havido menção anterior e que a referência se faça sem gestos a respeito de um objeto intermediário suscetível de conduzir a uma ostensão atrasada.

12) *Essa mulher / Ela vai te tomar tudo.*

Esse emprego é, entre outros¹³², possível quando o locutor pressupõe que seu interlocutor já tem em mente [está pensando em] o referente ao qual ele quer se referir. Nessa hipótese, ele pode utilizar um símbolo indexical como *ele* ou *essa mulher* sobre a base da relação de concomitância entre a ocorrência e a percepção do objeto, presumindo, o que é o caso de toda estratégia indexical, que o interlocutor reconhecerá que é esta relação que está gerando gastos. Nesse sentido, o exemplo de *Numa Roumestan*¹³³ é autoexplicativo:

23) *Quando sozinhos, sem encarar Lappara, ele perguntou de chofre:*

- *O senhor conhece há muito tempo essas mulheres?*

- *Que mulheres, Senhor ministro?*

- *Essas damas Bachellery, ora!*

Era o que ocupava por inteiro sua mente. Achava que, tal como ele, todos divagavam assim.

(DAUDET, *Numa Roumestan*, p.140)

2.3.2.2 Ambientes espaço-temporais da ocorrência

Esse último exemplo prova amplamente: a relação temporal de simultaneidade entre a enunciação da ocorrência e um pensamento referencial indexical é de aplicação limitada. Nós nos lembraremos de que ela é retirada do tratamento causal dos índices por uma mudança de perspectiva radical: do locutor para o interlocutor, da maneira de “pensar” o referente à maneira de “apresentá-lo”, de o fazer ser descoberto pelos outros. De causal a relação entre a ocorrência indexical e seu referente passa a ser espaço-temporal, sem que haja realmente ruptura. O interlocutor deve sempre, como recomenda a teoria causal, encontrar o referente que é a causa direta da ocorrência dêitica; em suma, o referente que “percebe” [ou que pensa indexicalmente] o locutor. O que é novo, com o deslocamento de ponto-de-vista, é a indicação que o interlocutor, para “perceber” igualmente o referente – o que é o objetivo de um ato de referência dêitica – deve levar em conta o contexto espaço-temporal da ocorrência [daí o nome de teoria *contextual* cunhado por McGinn, 1981, p.163]. A resposta à questão *Como chegar ao referente passando pela ocorrência?* é, desta vez, muito mais precisa e não tem mais nada de trivial: O referente de uma ocorrência dêitica é identificado por meio do ambiente espaço-temporal dessa ocorrência.

¹³² Esse uso não é o único. É possível também utilizar o interlocutor como pivô referencial intermediário, processo semelhante à relação espaço-temporal ocorrência-referente não imediata [ver no texto].

¹³³ NDLT: A tradução deste exemplo 23), extraído do romance *Numa Roumestan*, de Alphonse Daudet, foi feita pela Doutora em Literatura Francesa Norma Braga.

Esse complemento definitório da *token*-reflexividade nos conduz ao que será nossa última definição da categoria dos dêiticos: Os dêiticos são expressões que se referem a um referente cuja identificação é feita necessariamente mediante o entorno espaço-temporal de sua ocorrência. A especificidade do sentido indexical é a de “apresentar” o referente por meio desse contexto.

Essa formulação, é bom especificar, não diz que o referente deve ser encontrado *no* entorno espaço-temporal. Se fosse assim, ela só representaria, finalmente, uma variante notacional da abordagem A, atribuindo aos dêiticos referentes “presentes” na situação de enunciação. Conseqüentemente, não há condição de presença do referente. A definição estipula, apenas, que a identificação passa obrigatoriamente pelas relações espaço-temporais da ocorrência. Essa obrigação pode ser satisfeita por uma presença efetiva do referente no entorno espaço-temporal da ocorrência. Isso explica, como havíamos dito antes, o apoio que têm as abordagens onomasiológicas dos dêiticos. Mas essa permanência no local da enunciação não é absolutamente indispensável. A condição de identificação pode ser satisfeita de outro modo. Por isso é necessário distinguir dois tipos de relações espaço-temporais: as que estabelecem uma ligação imediata entre a ocorrência e o referente e aquelas cuja junção só se faz indiretamente¹³⁴.

A necessidade dessa separação decorre da própria natureza das ocorrências linguísticas. Uma ocorrência linguística experimenta dois tipos de relação espaço-temporal:

- como unidade discursiva, ela entra em relação temporal com as unidades discursivas que a precedem e a seguem imediatamente; ela possui a esse respeito um ambiente espaço-temporal textual;
- como acontecimento singular, ela mantém relações espaço-temporais com a situação extralinguística e apresenta, assim, um ambiente espaço-temporal situacional.

O referente de uma expressão dêitica pode, conseqüentemente, ser identificado por cada um dos dois ambientes espaço-temporais. No caso de uma identificação por meio do ambiente textual – portanto, de uma referência anafórica – o referente, como já ressaltamos muitas vezes, não está realmente presente nesse contexto. Em decorrência disso, a relação espaço-temporal entre a ocorrência e o referente não pode ser imediata. Percebemos, então, que a partir do momento em que a identificação do referente pode ser feita no contexto linguístico, é necessário aceitar a divisão das relações espaço-temporais em conexões imediatas e diferenciadas.

¹³⁴ Ver M. Vuillaume (1980). É necessário, entretanto, assinalar que essa oposição não deve ser confundida com a distinção dêiticos *transparentes* [os diretos de VUILLAUME] / dêiticos *opacos* [os

2.3.2.3. **Relações espaço-temporais ocorrência-referente imediatas**

É aqui que a comparação com os índices não linguísticos, como o dedo apontado, se mostra mais frutífera. Se eu aponto meu dedo para uma maçã, meu interlocutor chegará a identificar o referente designado levando em conta a direção indicada pelo meu dedo. Há uma relação espacial e temporal [o momento em que eu aponto] entre a ocorrência do meu gesto e a maçã buscada, relação que permite encontrar o referente pretendido.

Os símbolos indexicais transparentes respondem, em primeiro lugar, a essa ligação factual direta. Isso se evidencia com *aqui* e *agora*, em virtude de seu conteúdo predicativo espacial e temporal [o lugar em que é pronunciada a ocorrência de *aqui*; o momento em que é pronunciada a ocorrência de *agora*] e também pelos “pessoais”, como *eu* e *tu*, cujas regras convencionais de fixação referencial [para *eu*, deve-se considerar a pessoa que diz *eu*; para *tu*, a pessoa que diz *tu*] se deixam reconstruir sob o ângulo da localização e da contiguidade temporal: o referente de *eu* é o que, no momento da enunciação de *eu* e no lugar em que se enuncia *eu*, pronuncia *eu* [isso é, evidentemente, dizer que *eu* = a pessoa que diz *eu*]; o referente de *tu* é o que, no momento e no lugar da enunciação de *tu*, é o alocutário [ou aquele a quem se diz *tu*].

Os símbolos indexicais opacos têm, igualmente, empregos em que a ocorrência se encontra em relação espaço-temporal direta com o referente. Desta forma, as descrições demonstrativas de *esse livro*, *esse carro* ou *essa noite* podem ser utilizadas para fazer referência, respectivamente, ao livro no qual está escrita a ocorrência *esse livro*, ao carro no qual se pronuncia a ocorrência *esse carro* ou à noite durante a qual é pronunciada a ocorrência *essa noite*.

2.3.2.4. **Relações espaço-temporais ocorrência-referente diferenciadas**

A imagem do dedo apontado se revela, por outro lado, enganosa, quando a aplicamos às situações de relações espaço-temporais indiretas. Isso porque, nesse caso, a ocorrência se encontra em relação espaço-temporal direta não com o próprio referente, mas com elementos intermediários [do ambiente textual ou do ambiente extralinguístico] que conduzem à identificação do referente (VUILLAUME, 1980).

A análise de *isto* gestual nos servirá de introdução a esse tipo de processo de referência indexical. “*Isto*”, escreve F. Récanati (1979b, p.159), “funciona como um dedo apontado na medida em que só designa, por exemplo, a maçã se ele [*isto*] é anunciado em sua circunvizinhança imediata [...]. Há uma relação, de fato, entre a palavra *isto* e a maçã”. A afirmação nos parece muito forte. Não

indiretos de VUILLAUME]. Os dêiticos opacos podem ter tipos de empregos referenciais de conexão imediata entre a ocorrência e o referente.

há relação factual ou espaço-temporal direta entre a maçã e *isto*, como há entre a maçã e o dedo apontado. Sem um gesto de ostensão, o interlocutor não pode localizar o referente: é realmente o apontar do dedo que acompanha um *isto* gestual que indica o ponto de localização do referente e que permite, então, finalmente, encontrar o objeto buscado. A relação espaço-temporal pertinente para a ocorrência é a que prevalece entre a ocorrência e o gesto de ostensão. Isso aparece claramente na paráfrase de *this table* por H. Reichenbach: *the table pointed to by a gesture accompanying this token*. A ocorrência e os gestos estão ligados por uma relação de simultaneidade. É considerando a ocorrência e o gesto que lhe é associado que o interlocutor conhece, finalmente, o referente representado pela expressão indexical.

A anáfora indexical se insere em uma explicação diferenciada similar. A relação factual se estabelece entre a ocorrência e uma outra expressão linguística, e não diretamente com o referente: trata-se uma relação de contiguidade [maior ou menor proximidade]. O referente só é encontrado através dessa instância intermediária discursiva diretamente vinculada à ocorrência. Com isso, compreendemos que a correferência não é obrigatória porque a expressão anterior [o *anaforizante*, de J. C. Milner, 1982] ou subsequente [catáfora], em relação factual com a ocorrência [o *anaforizado*], não precisa remeter ao referente buscado¹³⁵: basta que por meio dela possamos encontrar o referente. Essa condição é evidentemente satisfeita se ela mesma denota esse referente [caso da correferência]. No caso da não correferência, é necessário haver uma relação entre o referente que ela representa e o referente realmente buscado que conduza de um a outro e assegure o sucesso da identificação referencial. As funções referenciais de G. Nunberg (1978) podem preencher essa função, como também são pertinentes para explicar o mecanismo referencial das situações de ostensão diferenciada como essa, do exemplo 11):

11) *Pedro comprou isso*.

Na interpretação em que *isso* remete à empresa que publica o jornal cujo exemplar é designado por ostensão, é uma função referencial do tipo *x é fabricado por X* que permite dar conta da possibilidade desse emprego diferenciado. Observaremos que essa situação é similar à da anáfora indexical não correferencial. Seja ostensão diferenciada, seja anáfora não correferencial, o papel do índice – na ocorrência 11), um demonstrativo – permanece o mesmo: ele indica somente que sua ocorrência está em relação espaço-temporal com elementos [do ambiente textual ou do ambiente situacional] que permitem a identificação do referente.

¹³⁵ Cf. o exemplo 7): *O pinheiro que João plantou em seu jardim morreu. Esse pinheiro não resiste nunca ao calor de verão da planície*.

Considerações finais

A maior parte das dificuldades encontradas pela “teoria” de teorias que nós apresentamos [seja abordagens *A* ou algumas versões *B*] estão resolvidas, como vimos, por uma concepção espaço-temporal dos dêiticos. Sem desmerecer as conquistas das explicações concorrentes, essa solução abre caminho para uma análise fecunda dos diferentes tipos de dêiticos. É a hora de testá-la mais profundamente e, para nós, é o momento de concluir.

Georges Kleiber

Centro de Análise Sintática
Universidade de Metz – França

Referências

- ADAMS, R. M. Actualism and Thisness. *Synthese*, [S.l.], v. 49, n. 1, p.3-41, 1981.
- AOUN, J. *The formal Nature of Anaphoric Relation*. Tese de doutorado. [S.l.: s.n.], 1981.
- ATLANI, F. *La langue au ras du texte*. Lille: PUL, 1984.
- BACH, K. Referencial attributive. *Synthese*, [S.l.], v. 49, n. 2, p.245-273, 1981.
- BAKER, L. R. On Making and Attributing Demonstrative Reference. *Synthese*, [S.l.], v. 49, n. 2, p.245-273, 1981.
- BAR-HILLEL, Y. Indexical Expressions. *Mind*, [S.l.], v. 63, p.359-379, 1954.
- BENNET, M. Demonstratives and Indexical in Montague Grammar. *Synthese*, [S.l.], v. 39, p.1-80, 1978.
- BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale*, t. 1. Paris: Gallimard, 1966.
- _____. *Problèmes de linguistique générale*, t. 2. Paris: Gallimard, 1974.
- BLANCHE-BENVENISTE C.; CHERVEL, A. Recherches sur le syntagme substantif. *Cahiers de lexicologie*, [S.l.], v. IX, n. 2, p.3-37, 1966.
- BONNARD, H. Les mots démonstratifs. *Grand Larousse de la langue française*, t. 2, [S.l.], p.1206-1207, 1971.
- BRAUNMULLER, K. *Referenz und Pronominalisierung: Zu den Deikta und Proformen des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer, 1977.

BURGE, T. Demonstratives Constructions. Reference and Truth. *The Journal of Philosophy*, [S.l.], v. LXXI, n. 7, p.205-223, 1974.

BURKS, A. Icon, Index, Symbol. *Philosophy and Phenomenological Research*, [S.l.], v. 9, 1948-1949.

CASTAÑEDA, H. N. Indicators and Quasi-Indicators. *American Philosophical Quarterly*, [S.l.], v. 4, p.85-100, 1967.

_____. The Semiotic Profile of Indexical (Experiential) Reference. *Synthese*, [S.l.], v. 49, n. 2, p.275-316, 1981.

CHOMSKY, N. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.

_____. *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding*. Cambridge, Massachusetts: M. I. T. Press, 1982.

COLLECTION ERA 642: *Recherches sur l'anaphore*, revue publiée par le Département de Recherche linguistique et le laboratoire de linguistique formelle. [S.l.: s.n.], Université de Paris 7; CNRS, 1984.

CORBLIN, F. *Anaphore et interprétation des segments nominaux*. Tese de doutorado (Thèse d'Etat). [Paris]: Université de Paris VII, 1985.

_____. Sur la notion d'anaphore. *Revue québécoise de linguistique*, [S.l.], v. 15, n. 1, p.173-195, 1985a.

DAHL, O. On Points of Reference. *Semantikos*, [S.l.], v. 1, n. 1, p.45-61, 1975.

DANON-BOILEAU, L. That is the question. In: ATLANI, F. (ed.) *La langue au ras du texte*. Lille: PUL, p.31-55, 1984.

DEVITT, M. Singular Terms. *The Journal of Philosophy*, [S.l.], v. LXXI, n. 7, p.183-205, 1974.

_____. Semantics and the Ambiguity of Proper Names. *The Monist*. [S.l.], 59, n. 3, p.404-423, 1976.

DONELLAN, K. Speaking of Nothing. *The Philosophical Review*, [S.l.], LXXXIII, n. 1, 1974.

_____. Speaker Reference, Descriptions and Anaphora. In: COLE, P.(ed.) *Syntax and Semantics 9: Pragmatics*. New York: Academic Press, p.47-68, 1978.

DUBOIS, J. et alii. *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse, 1972.

DUCROT, O.; TODOROV, T. *Dictionnaire Encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Seuil, 1972.

EVANS, G. The Causal Theory of Names. *Aristotelian Society Sup.*, [S.l.], v. 47, 1973.

FRASER, T.; JOLY, A. Le système de la deixis. Esquisse d'une théorie d'expression en anglais. *Modèles linguistiques*, [S.l.], 1, 2, p.97-157, 1979.

GUÉRON, J. Relations de coréférence dans la phrase et dans le discours. *Langue française*, [S.l.], 44, p.42-79, 1979.

ISARD, S. Changing the Context. In: KEENAN, E. (ed.) *Formal Semantics of Natural Language*. Londres: Cambridge University Press, p.287-296, 1975.

JACOB, P. Et si les chats étaient des robots.... *Semantikos*, [S.l.], v. 3, n. 1, p.61-79, 1979.

_____. *L'empirisme logique*. Paris: Minuit, 1980.

KALISH, D. Pragmatics. In: EDWARD, P.(ed.) *Encyclopedia of Philosophy*. Londres: [s.n.], 1967.

KAPLAN, D. *Demonstratives. An Essay on the Semantics, Logic, Metaphysics and Epistemology of Demonstratives and other Indexicals*, 1977. Datilografado, 99 p.

KERBRAT-ORECCHIONI, K. *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris: A. Colin, 1980.

KLEIBER, G. *Problèmes de référence: descriptions définies et noms propres*. Paris: Klincksieck, 1981.

_____. Les démonstratifs (dé) montrent-ils? Sur le sens référentiel des adjectifs et pronoms démonstratifs. *Le français moderne*, [S.l.], 51, n. 2, p.99-117, 1983a.

_____. A propos de l'analyse Adjectif démonstratif = article défini + élément déictique ou Sur l'irréductibilité des symboles indexicaux. In: CONGRÈS INTERNATIONAL DE LINGUISTIQUE ET PHILOLOGIE ROMANES, 17, 1983b, Aix-en-Provence, Actes, [S.l.; s.n.], 1986, v. 4, p.194-212, 1983b.

_____. Sur la sémantique des descriptions démonstratives. *Linguisticae Investigationes*, [S.l.], VII, 1, p.63-85, 1984a.

_____. "Monsieur Auguste" est venu: Théorie naïve, théorie de la métanomination et théorie "reductionniste". In: KLEIBER, G. (ed.) *Recherches en Pragma-sémantique*. Paris: Klincksieck, p.215-231, 1984b.

_____. Sur le sens du sens: contre la représentation sémantique des noms chez Putnam. *Modèles linguistiques*, [S.l.], t. VII, fasc. 4, p.73-104, 1985.

_____. L'opposition CIST/CIL en ancien français ou Comment analyser les démonstratifs? In: COLLOQUE DE STRASBOURG: sur Romanistique-germanistique: une confrontation, 1984, [Strasbourg], Communication, à paraître.

_____. L'énigme du Vintimille ou Les déterminants à quai. *Langue française*, [S.l.], à paraître, 1986.

KRIPKE, S. Naming and Necessity. In: DAVIDSON, D; HARMAN, G. (ed.) *Semantics of Natural Language*. Dordrecht: Reidel, p.253-355, 1972. Trad. franc.: *La logique des noms propres*. Paris: Minuit, 1980.

- LAURIER, D. Les expressions déictiques en théorie des modèles et en théorie de la vérité. *Histoire, épistémologie, Langage*, [S.l.], t. 5, 2, p.163-193, 1983.
- LEWIS, D. General Semantics. In: DAVIDSON, D; HARMAN, G. (ed.) *Semantics of Natural Language*. Dordrecht: Reidel, p.169-218, 1972.
- LYONS, J. Deixis as the Source of Reference. In: KEENAN, E. (ed.) *Formal Semantics of Natural Language*. Londres: Cambridge University Press, p.61-83, 1975.
- _____. *Sémantique linguistique*. Paris: Larousse, 1980.
- MAILLARD, M. Essai de typologie des substitutes diaphoriques. *Langue française*, [S.l.], 21, p.55-71, 1974.
- MARTIN, R. La notion d'univers de croyance dans la définition du nom propre. *LINX*, [S.l.], n. 9, p.7-28, 1983.
- McGINN, C. The Mechanism of Reference. *Synthese*, [S.l.], v. 49, n. 2, p.157-186, 1981.
- MILNER, J. C. *De la syntaxe à l'interprétation*. Paris: Seuil, 1978.
- _____. *Ordres et raisons de langue*. Paris: Seuil, 1982.
- MOIGNET, G. *Grammaire de l'ancien français*. Paris: Klincksieck, 1973.
- MONTAGUE, R. Pragmatics. In: KIBLANSKY, R. (ed.) *Contemporary Philosophy*, 1968. Retomado em THOMASON, R. (ed.), *Formal Selected Papers of Richard Montague*. [S.l.]: New Haven University Press, p.95-118, [19-].
- MOUNIN, G. *Dictionnaire de la linguistique*. Paris: PUF, 1974.
- NUNBERG, G. *The Pragmatic of Reference*. Bloomington: Indiana University Linguistic Club, 1978.
- PARIENTE, J. C. *Le langage et l'individuel*. Paris: A. Cloin, 1973.
- PARRET, H. Demonstratives and the I-Sayer. In: VAN DER AUWERA, J. (ed.) *The Semantics of Determiners*. Londres: Croom Helm, p.96-111, 1980.
- PAUL, H. *Principien der Sprachgeschichte*. 2^e edition. [S.l.]: Halle, 1886.
- PEACOCKE, C. Demonstrative Thought and Psychological Explanation. *Synthese*, [S.l.], v. 49, n. 2, p.187-217, 1981.
- PEIRCE, C. S. *Collected Papers*. In: HARTSHORNE, C. et al. (eds.) Cambridge: [s.n.], 1931-1935, 8v.
- POTTIER, B. *Linguistique générale*. Paris: Klincksieck, 1974.

- QUINE, W. v. O. The Inscrutability of Reference. In: STEINBERG, D.; JAKOBOVITS, L. A. *Semantics: an Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics and Psychology*, [S.l.: s.n.], p.142-156, 1971.
- RECANATI, F. Le développement de la pragmatique. *Langue française*, [S.l.], n. 42, p.6-20, 1979a.
- _____. *La transparence et l'énonciation*. Paris: Seuil, 1979b.
- _____. La sémantique des noms propres: remarques sur la notion de "désignateur rigide". *Langue Française* [S.l.], 57, p.106-118, 1983.
- REICHENBACH, H. *Elements of Symbolic Logic*. New York: McMillan, 1947.
- RICOEUR, P. *La métaphore vive*. Paris: Seuil, 1975.
- SCHIFFER, S. Indexicals and the Theory of Reference. *Synthese*, [S.l.], v. 49, n. 1, p.43-100, 1981.
- SERBAT, G. *Is: un super-nom*. *Latomus*, t. XLIII, [S.l.], fasc. 3, p.554-559, 1984.
- SMITH, D. W. Indexical Sense and Reference. *Synthese*, [S.l.], v. 49, n. 1, p.101-127, 1981.
- STALNALKER, R. C. Indexical Belief. *Synthese*, [S.l.], v. 49, n. 1, p.129-151.
- STAMPE, D. W. Toward a Causal Theory of Linguistic Representation. In: P.A. French et al. (ed.) *Midwest Studies in Philosophy II*. [Minnesota]: University of Minnesota Press, 1972.
- SYNTHESE. Demonstrative and Indexical Reference. [S.l.: s.n.], n. 1-2, 1981.
- VUILLAUME, M. *La deixis en allemand*. Tese de doutorado (Thèse d'Etat). [Paris]: Université de Paris IV, 1980.
- _____. Les démonstratifs allemands DIES- et JEN-. Remarques sur les rapports entre démonstratifs et embrayeurs. In: DAVID, J.; KLEIBER, G. (ed.), *COLLOQUE DE METZ*, 6-8 déc. 1984, [Metz], Actes..., *Déterminants: syntaxe et sémantique*. Paris: Klincksieck, 1986.
- WIESE, B. Anaphora by Pronouns. *Linguistics*, [S.l.], 21, p.373-417, 1983.