



INTERSECÇÕES

Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais

ISSN: 1984-2406

Centro Universitário Padre Anchieta Jundiaí/SP Graduação em Letras

EDIÇÃO 6

ANO 4

NÚMERO 2

Novembro 2011

Organização: Prof. Dra. Maria Cristina de Moraes Taffarello

ARTIGOS

USO DA “GRAMATIQUE” E A GRAMÁTICA DE USO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.... 6

Paulo Roberto ALMEIDA

DUAS PROPOSTAS DE ANÁLISE DE ERROS NA INTERLENGUA DE ALUNOS BRASILEIROS APRENDIZES DE ESPANHOL.....21

Alex Sandro BECKHAUSER

Chris Royes SCHARDOSIM

DIÁLOGO ENTRE OS ESTUDOS DE GÊNEROS, DE LETRAMENTO E A ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA - IMPLICAÇÕES DE TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA41

Ana Lúcia CAMPOS ALMEIDA

THE DEVELOPMENT OF A COUNTRY UNDER TEACHER’S HANDS: A CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS OF A BRAZILIAN GOVERNMENT CAMPAIGN THROUGH SYSTEMIC FUNCTIONAL LINGUISTICS57

Marcia Regina Pawlas CARAZZAI

Raquel Cristina Mendes de CARVALHO

ANÁLISE DE ESCOLHAS LÉXICO-GRAMÁTICAIS EM UM DISCURSO DE FORMATURA: REPRESENTAÇÕES PARA A PROFISSÃO DO PARANINHO..... 72

Elisane Scapin CARGNIN

Cristiane FUZER

O GÊNERO TIRAS EM QUADRINHOS: ANÁLISE DE ALGUMAS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO88

Francimeire CESÁRIO DE OLIVEIRA

Ana Alice de Freitas Neta ARAÚJO

Rosângela Maria Bessa VIDAL

ORDEM DISCURSIVA NA MÍDIA IMPRESSA: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA NOTÍCIA110

Maria Ivanúcia Lopes da COSTA

Marcília Luzia Gomes da Costa MENDES

ESTUDO COMPARATIVO DAS OPOSIÇÕES *PRETÉRITO PERFECTO* VS. *PRETÉRITO INDEFINIDO* DO ESPANHOL..... 120

Maria Cristina Micelli FONSECA

INTERAÇÃO E ENSINO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A AULA NO ENSINO DE GRADUAÇÃO .	142
Marise Adriana Mamede GALVÃO	
PRECONCEITO LINGUÍSTICO – O DECLÍNIO COMEÇA NA ESCOLA	161
Maridelma Laperuta-MARTINS	
Rosane de Andrade BERLINCK	
ALICE KINGSLEIGH: HEROÍNA OU REBELDE VITORIANA	182
Maria Angélica Seabra Rodrigues MARTINS	
A CONSTITUIÇÃO DO <i>ETHOS</i> NO BLOG: O TEXTO JORNALÍSTICO EM FOCO.....	203
Cirlei Izabel da Silva PAIVA	
Sandro Luis da SILVA	
AS PROJEÇÕES FIGURATIVAS E SEU “NOVO” <i>STATUS</i> NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM E NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	217
Thais Fernandes SAMPAIO	
O SIMBÓLICO, O IMAGINÁRIO E O DOM	237
Milena Maria SARTI	
Raquel Horta Fialho do Amaral COUGO	
Leda Verdiani TFOUNI	
INVESTIGANDO O ENSINO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA NO MATERIAL DIDÁTICO DA REDE PRIVADA	255
Sílvio Ribeiro DA SILVA	
Sebastião Carlúcio ALVES-FILHO	
<i>ELES ERAM MUITOS CAVALOS</i> : MARCAS DA PÓS-MODERNIDADE NA LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA	275
Maurício SILVA	
Talita LIBRELON	
O EFEITO DE SENTIDO INCOMUM DO ENUNCIADO-FÓRMULA NA CHARGE.....	286
Maria Cristina de Moraes TAFFARELLO	
O ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS	299
Rosângela Maria Bessa VIDAL	
Mizilene Kelly de Souza BEZERRA	

TRADUÇÃO.....	317
NOVAS PERSPECTIVAS SOBRE A REFERÊNCIA: DAS ABORDAGENS INFORMACIONAIS ÀS ABORDAGENS INTERACIONAIS	317

Mônica Magalhães CAVALCANTE

Tércia Montenegro LEMOS



INTERSECÇÕES

Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais
ISSN: 1984-2406
Centro Universitário Padre Anchieta Jundiaí/SP Graduação em Letras

EDIÇÃO 6

ANO 4

NÚMERO 2

Novembro 2011

USO DA “GRAMATIQUICE” E A GRAMÁTICA DE USO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Paulo Roberto ALMEIDA¹

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo propor uma reflexão sobre o comprometimento/truncamento e/ou reforço dos abalos e bloqueios no processo de aprendizagem da língua materna, decorrentes de práticas e ações pedagógicas desenvolvidas no ensino de gramática nos moldes tradicionais (“gramatiquice”). Como contraponto, propõe uma reflexão sobre o ensino de uma gramática de uso que privilegia o estudo das regras de usos sociais da língua e que tomando como referência o funcionamento efetivo da língua materializado em textos busca efetivamente contribuir para ampliar a competência comunicativa de usuários reais da própria língua, nas diferentes esferas sociais.

Palavras-chave: Língua materna. Ensino. Gramática. Competência comunicativa.

Abstract: *In this paper we intend to reflect about the damages or reinforcement of the existing conflicts in the process of Portuguese teaching in Brazilian schools due to the development of traditional pedagogical practices for grammar teaching. Opposing to these practices, we propose a reflection about the teaching of grammar related to its use in social contexts, focusing the study of rules for the social uses of language. Taking ground upon the effective working of language materialized in texts, this approach intends to contribute to enlarge the communicative competence of language users in the most different social contexts.*

Keywords: Portuguese language. Teaching. Grammar. Communicative competence.

Introdução

*"Um dia de espantos , hoje. Conversando com uma rapariga em flor, estudante, queixa-se ela da dificuldade da língua portuguesa, espanto-me
-Mas como pode ser difícil uma língua em que você está falando comigo há dez minutos, com toda a facilidade?
-Ela ficou espantada." (Mário Quintana)*

¹ Docente do Programa de Mestrado em Letras - Linguagem, cultura e discurso - Universidade Vale do Rio Verde (Unincor) –Três Corações- MG -Brasil - praalmeida@uol.com.br

A questão da produção do conhecimento tem constituído ponto de profundas reflexões no processo ensino-aprendizagem dentro da instituição escolar. Segundo Ehlich (1986), numa situação real de aprendizagem há uma distribuição desigual de conhecimento entre um grupo que possui um conhecimento constitutivo de uma sociedade e outro grupo que tem a falta de tal conhecimento e busca assimilá-lo. Para a concretização desse processo é necessário que ambos os grupos reconheçam reciprocamente as características de grupo e aceitem aqueles que os constituem.

Dessa forma, aquele que ensina deve estar preparado para transmitir um conhecimento que não é só seu, mas de uma coletividade que quer preservar-se e reproduzir-se através das novas gerações, representantes do grupo que devem admitir a sua falta de conhecimento e reconhecer que aquele que ensina possui mais conhecimento e, portanto, pretende superar a diferença de conhecimento entrando no processo ensino-aprendizagem. Segundo o autor citado, estas são as características fundamentais do discurso de ensinar e aprender, ou seja, o “discurso ensino-aprendizagem”.

Se tal processo, característico do discurso de ensinar e aprender, é uma decorrência natural na transmissão de conhecimentos e habilidades no dia a dia, fora da escola, por que não se concretiza na realidade escolar, isto é, na sala de aula, se nela compartilham de um empreendimento mútuo aquele que ensina e aquele que aprende?

Ainda segundo o autor, é que a expectativa da ação pedagógica - o professor ensina, o aluno aprende - não pode ser construída exclusivamente a partir dessa ação linear. O professor operacionaliza a transferência de conhecimento que sabe para aquele que não sabe, por meio de ações linguísticas, organizadas adequadamente para que a transferência se proceda da melhor maneira possível, porém a realização não depende somente da verbalização do conhecimento, mas também da receptividade do aluno, principalmente quando o conhecimento adquire níveis maiores de complexidade e, portanto, exige daquele que aprende, a reorganização de seu próprio processo mental de aprendizagem.

O conhecimento de tal processo de aprendizagem do aluno, relevante para a reorganização do processo de ensino, não é conhecido imediatamente pelo professor. A busca de tal conhecimento, que deveria ser imediato, é feita através de treinamento

pedagógico, abstratamente, mas não consegue processar-se adequadamente dentro da realidade de sala de aula, comprometendo o discurso ensino-aprendizagem.

A partir dessa perspectiva, procuraremos tecer aqui neste trabalho uma reflexão sobre o ensino de língua materna e as suas implicações fundamentais dentro do processo de construção e produção de conhecimento na instituição escolar, o que nos conduz à seguinte indagação: como justificar no contexto escolar o paradoxo - crianças e jovens falantes naturais, submetidos a fracassos e estigmatizados como incompetentes por “desconhecer” a própria língua, um patrimônio cultural a ser partilhado e compartilhado por todos e, portanto, incompetentes para o acesso ao saber escolar herdado e transmitido pela língua? Em que medida as práticas e ações pedagógicas desenvolvidas na instituição escolar contribuem para um comprometimento/truncamento e/ou reforço dos abalos e bloqueios no processo de aprendizagem da língua, marcadamente na modalidade escrita? Tais questões nos nortearão para nossa reflexão sobre conflitos no processo ensino-aprendizagem de língua materna.

A gramática do falante

Considerando a afirmação de Chomsky (1981, apud Cook) de que a linguagem é conhecimento armazenado na mente, que esta tem princípios linguísticos internamente construídos que são parte de seu conhecimento de alguma língua e que, portanto, todo falante tem em si uma predisposição para aprender linguagem, não constitui novidade que ao chegar à escola a criança já traz consigo um repertório linguístico, manifestando um domínio de estruturas complexas de sua língua materna, ou seja, possuindo um "saber linguístico".

Sabendo que "a linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências" (FRANCHI, 1988), ao chegar à escola, a criança procura estabelecer uma convivência com outras crianças, com seu professor, e como sujeito-falante, demonstra sua capacidade narrativo-expressiva, construindo seu discurso oral, relatando experiências pessoais, acontecimentos do dia a dia, ou inventando e contando histórias, visando seu interlocutor.

Em busca de integração para a socialização, a criança produz o discurso oral, centrando mais sua atenção naquilo que quer dizer, "tem algo a dizer", do que

propriamente no "como dizer". "O que dizer" estará, inicialmente, identificado com os valores e experiências culturais da comunidade, as quais variarão segundo o maior ou menor grau de interação social., mas sempre marcados por um processo de contextualização em que o "o que se diz" é constituído por um alto grau de significação para a criança. O "como dizer", ou seja, o domínio de estruturas linguísticas, já está internalizado nas crianças muito antes da idade escolar, fato demonstrado no seu desempenho linguístico na comunicação de suas experiências em construções linguísticas não-fragmentadas, na modalidade oral.

A vida social é dinâmica e o sujeito ativo participa com outros sujeitos de um mundo cultural, incorporando experiências de seu mundo objetivo. Assim quanto mais rica for a troca de experiências, maior a possibilidade de transformação evolutiva no "como se diz". A internalização de experiências e a reorganização da própria linguagem conduzem a um redirecionamento na formulação das estratégias do "como dizer".

Sabendo-se que "o conhecimento apenas da modalidade oral da língua não permite, evidentemente, acesso ao que se acumulou, com o trabalho social e histórico (...)" (GERALDI, 1996, p.36), a criança busca a escola, concebida como virtual mediadora no processo de construção da escrita, que a partir de um processo de mediação com a oralidade, possibilite que ela realmente se constitua um sujeito-autor "que tem o que dizer" a um interlocutor, adquirindo estratégias para a realização efetiva daquilo "que se tem a dizer".

Para Head (1973, p.18), "toda e qualquer língua não apenas reflete a natureza do grupo social ou cultural, mas é a condição sine qua non para a existência do mesmo, visto que serve para a propagação dos respectivos conhecimentos e atividades" e, ainda segundo o autor, "a natureza da sociedade determina, em parte, as necessidades linguísticas dos seus membros" e, assim, "nas sociedades com sistema gráfico, por exemplo, todos necessitam saber ler e escrever, a fim de ter acesso a uma participação plena nas atividades da comunidade". A língua funciona como um potencial de opções e possibilidades de expressão que formam a base a partir da qual os indivíduos manifestam-se diante de sua realidade. Porém, cada instituição social tem em seus discursos uma determinada maneira de ver, definir e lidar com a realidade e que, portanto, dão expressão para os significados e valores da instituição.

A instituição escolar, constituída como porta-voz das instituições sociais, assume uma posição de autoridade do saber produzido e herdado das gerações, saber registrado

e organizado pela escrita e acessível somente àqueles que a dominam. O acesso ao saber pressupõe, portanto, o domínio da escrita. Manifestadamente através da linguagem escrita, a escola, instituição social, cumpre o papel de propagar os valores, os significados propostos pela sociedade; propõe-se, portanto, a distribuir a cultura pela transmissão de conhecimentos.

A criança traz à escola o dialeto de sua comunidade e uma prática na modalidade oral. O respeito à variedade linguística do falante exerce um papel fundamental no processo de comunicação e no exercício criativo da linguagem. Sem excluir essa prática e despertar a sensibilidade das crianças em relação às variações linguísticas, deve mostrar que “nóis vai”, “vô ponhá o caderno na cartera”, “muié”, constituem expressões tão expressivas quanto outras quaisquer. A partir desse procedimento, a escola pode abrir para o aluno o acesso ao domínio da dialeto padrão, possibilitando-lhe o desenvolvimento da prática na modalidade culta e formal, proposta pela sociedade cultural e por ela, instituição escolar, porta-voz dessa sociedade.

Porém, institucionalizando uma concepção de linguagem voltada eminentemente para um padrão normativo, a instituição escolar tem incutido uma teoria gramatical que privilegia exclusivamente a modalidade padrão, impondo técnicas coercivas para aquisição da escrita, apoiadas em material fragmentado, descontextualizado. Tem-se, então, uma escrita mecânica destituída de qualquer significado para o educando que, embora já dominando um processo de elaboração discursiva na modalidade oral, mas numa variedade linguística não considerada legítima, sente-se inseguro, pois percebe o distanciamento que existe entre a língua que usa e a ensinada na escola. Hesitante, preocupa-se então mais com os aspectos formais que com a fluência de ideias.

A gramática da escola

Uma teoria gramatical com uma concepção de língua como um sistema fechado, autônomo, gera uma gramática pedagógica para o estudo da língua que concebe a gramática de uma língua como um “conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”, o que equivale a dizer que quem “sabe gramática conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente”. (FRANCHI, 1991).

Tal concepção pode ser observada, por exemplo, no Prefácio de “Novíssima Gramática da Língua Portuguesa” - Domingos Paschoal Cegalla, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 21ª edição, 1980, destinada “Para os alunos do curso fundamental (5ª a 8ª séries do ensino de 1º grau) e para todos os estudiosos da língua nacional”, em que a Gramática “não é nem deve ser um fim, senão um meio posto a nosso alcance para disciplinar a linguagem e atingir a forma ideal da expressão oral e escrita”, manual “prático e suave (...) pretende ser apenas um roteiro auxiliar para os que aspiram a falar e escrever com acerto e elegância”, “fundamentando sempre a doutrinação no uso vivo do idioma e na lição dos bons escritores. Ainda segundo a posição do autor, “com o intento de amenizar a natural aridez da matéria e proporcionar aos estudantes espécimes da boa utilização da língua, foram intercalados textos de conceituados e primorosos escritores brasileiros de nossa época.”.

Aprender o “idioma nacional” significa, pois, uma tarefa árdua, árida e o autor propõe-se a entregar “às mãos dos mestres e alunos e do público estudioso este modesto trabalho”, concluindo que “Resta-nos agora aguardar dos competentes o veredicto, que esperamos não nos será inteiramente desfavorável”. Entre as possíveis ilações, pode-se depreender que a tarefa árdua e árida de se aprender a própria língua materna está reservada aos ‘competentes’, àqueles que serão capazes de dominar “o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever” e de estabelecer o “veredicto”.

Para Franchi (op.cit.) essa concepção de gramática tem raízes muito antigas. Um bom gramático seria aquele que diz como se deve escrever, seja baseado em uma certa “lógica”, seja baseado no “uso legitimado” por algum critério. Segundo o autor, “os gramáticos normativos partem de um fato da linguagem que todos estão dispostos a reconhecer: o fato de que, no uso da linguagem, existem diferentes modalidades e dialetos, dependendo das condições regionais, de idade e sexo e, principalmente, de condições sociais (econômicas e políticas). Mas também fica muito evidente, nessa concepção, uma valorização não estritamente linguística dessas modalidades: existem subjacentes nela preconceitos de todo tipo, elitistas e acadêmicos e de classe”.

A inculcação de um padrão normativo de língua (as regras de bem dizer) reflete-se na formulação de uma gramática não somente normativa, mas que estabelece também regras e prescrições de como se fala e se escreve na língua. Tem-se, assim, uma gramática prescritiva que, ao descrever os fatos de uma língua, estabelece suas regras de

uso, separando o que é gramatical do que não é gramatical e se transforma, portanto, em um instrumento para as regras da gramática normativa.

A inculcação de padrões, valores e medidas de avaliação em relação à própria língua adquire proporções profundamente marcantes quando dimensionadas no universo escolar da rede pública de ensino, constituída, quase que na sua totalidade, por uma clientela oriunda das camadas populares que, através de conquista progressiva de acesso à escola, não obteve reciprocidade na “democracia da escola”, devido, principalmente, ao conflito presente numa escola que vê a língua como um valor social sujeito à apropriação e apreensão pelas classes privilegiadas, os chamados ‘competentes’.

Propondo uma forma padronizada de linguagem, com maior facilidade de domínio para uma classe privilegiada, por um processo de familiarização ou convivência mais ou menos prolongada, ou ainda por um processo formal e intencional de regras explícitas de uma língua padrão, a escola restringe o acesso da camada desprestigiada socialmente ao domínio da modalidade escrita institucional, apresentada como a única possibilidade linguística “correta” de uso e de acesso ao saber erudito.

Tomando-se como referência o manual acima citado, encontramos no tópico VERBO (p.123):

1. *Considere estes exemplos:*

O criado ABRIU o portão. [ABRIU exprime uma ação]

Fernando ESTAVA doente. [ESTAVA exprime um estado, uma situação]

NEVOU em São Joaquim. [NEVOU exprime um fato, um fenômeno]

As palavras abriu, estava e nevou são verbos.

Verbo é uma palavra que exprime ação, estado fato ou fenômeno da natureza.

*(Dentro dessa noção, como classificar os verbos cuja significação escapa a essas três situações, como: suceder, acontecer, querer, desejar, aspirar, convir, cumprir, possuir etc.?)

Dentre as classes de palavras, o verbo é a mais rica em flexões. Com efeito, o verbo reveste diferentes formas para indicar a pessoa do discurso, o número, o tempo, o modo e a voz.

2. *O verbo varia em número e pessoa:*

singular	plural
<i>1ª pessoa: eu penso</i>	<i>nós pensamos</i>
<i>2ª pessoa: tu pensas</i>	<i>vós pensais</i>

3ª pessoa: *ele pensa* *eles pensam*

(*Veja vozes dos verbos, pág. 140*)

Os **tempos** situam o fato ou a ação verbal dentro de determinado momento.

Quanto à forma, os tempos podem ser simples ou compostos.

Na conjugação ativa, os tempos simples apresentam-se sob formas simples (*leio, andava, corremos, etc.*) e os compostos, sob formas compostas: *tenho lido, tinham andado, havia corrido, etc.*

Na voz passiva, tanto os tempos simples como os compostos apresentam formas compostas: *sou premiado, tens sido visto, etc.*

A apresentação do assunto dentro do tópico VERBO revela total discrepância entre a proposta do manual destinada “*Para alunos do curso fundamental -5ª a 8ª séries do ensino de 1º grau*”) e a observação expressa no *PREFÁCIO*: “*Prático e suave, este manual pretende ser apenas um roteiro, um auxiliar para os que aspiram a falar e escrever com acerto e elegância*”, revelando desobediência a alguns critérios básicos e fundamentais na elaboração de regras linguísticas pedagógicas para uma gramática pedagógica, como Clareza, Simplicidade, Parcimônia conceitual (cf. SWAN, 1994). Ao tentar explicitar a flexão de número e pessoa do VERBO, tomando como exemplo o verbo *pensar*, o autor remete o leitor (?), aleatoriamente, para uma nota (*Veja vozes dos verbos, pág. 140*), pois ao tentar explicitar o item seguinte, os tempos do verbo quanto à forma (simples ou compostos), recorrerá à terminologia indicada na nota:

“Na conjugação ativa, os tempos apresentam-se sob formas simples (...)

“Na voz passiva, tanto os tempos simples como os compostos apresentam formas compostas (...)

Sintetizando todos os tempos, modos, formas nominais, conjugações verbais, formação dos tempos simples da voz ativa, formação do imperativo, formação dos tempos compostos, conjugação dos verbos regulares (até a página 138), ressalta o autor “*porque não deve a teoria andar divorciada da prática, boa solução nos pareceu juntar a cada lição exercícios objetivos e variados, através dos quais os estudantes pudessem fixar a doutrina gramatical e aplicar os ensinamentos ministrados.*” (cf. Prefácio) (Observe-se que o aprendizado reveste-se de uma “*doutrina gramatical*” que, portanto, deve ser aceita sem restrições).

Exemplo de exercício de aplicação:

Escreva nos espaços o presente do indicativo ou do subjuntivo dos verbos entre parênteses:

1- *Vede com que veemência o líder.....(profligar) os que o.....(caluniar).*

2- *É preciso que se(averiguar) as causas e se(obviar) os males.*

Não se pode esquecer que tal manual ainda é usado como referência para os estudos da língua materna, que segundo as próprias palavras do autor busca “amenizar (?) a natural aridez da matéria”, mas produz como resultado que o “aprendizado” da própria língua materna torna-se para os seus falantes naturais uma carga pesada que se deve carregar como um fardo, um “aprendizado” completamente dissociado da realidade social.

Tomemos como exemplo outro tópico gramatical: a noção de sujeito, considerado nas gramáticas como um dos termos essenciais da oração (o outro é o predicado). Tal nomenclatura implica dizer que como termo essencial é indispensável para a formação das orações, o que já provoca um primeiro questionamento, pois se é considerado termo essencial significa que é impossível conceber a oração sem a presença do sujeito. Mas em orações como *Ventou muito ontem à tarde / Deve haver muitos interessados no seu trabalho*, segundo uma análise gramatical, contradizem a noção de sujeito estabelecida pela NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira), pois são orações formadas exclusivamente pelo predicado (“parte da frase que contém a informação nova para o ouvinte que se refere ao tema (sujeito) e que constitui a declaração do que se atribui ao sujeito”)², constituídas de verbos impessoais (*Ventou / deve haver*).

Outras implicações decorrentes das definições de sujeito presentes nas gramáticas podem ser salientadas:

*”Sujeito é o termo da frase que concorda com o verbo em número e pessoa. É normalmente o “ser de quem se declara algo”, “o tema de que se vai comunicar”.*³

Para justificar a definição do sujeito pelo enunciado “termo da frase que concorda com o verbo em número e pessoa”, os autores a contrapõem a outra definição, segundo eles, construída por outros autores não mencionados, aqui transcrita, conforme nota na citada gramática (p.247):

² Cf. Gramática contemporânea da língua portuguesa, José de Nicola /Ulisses Infante, p.243. Ed. Scipione, 1990.

Muita gente diz ser o sujeito “aquele que pratica a ação expressa pelo verbo”. Essa definição, dentre muitos, apresenta dois inconvenientes muito sérios, pois não leva em conta o fato de que muitos verbos não exprimem ação, e deixa de lado o fato de muitos sujeitos sofrerem a ação.

Numa frase como “O garoto levou um beliscão da namorada”, temos oportunidade de perceber esses dois inconvenientes. O verbo levar, na frase acima, não exprime propriamente uma ação; além disso, o sujeito, o garoto, sofre doloridamente (ou apaixonadamente) a ação, não deixando, no entanto, de ser sujeito.

Por isso preferimos em nosso livro, apresentar o sujeito como o termo que concorda com o verbo.

Ao tentar mostrar incoerências em outras definições, os autores não percebem ou se contradizem em sua própria definição, pois ao preferirem “apresentar o sujeito como termo que concorda com o verbo”, ainda conforme nota citada, concluem: *Você verá, mais adiante, alguns poucos casos em que, muitas vezes por motivos estilísticos, o verbo deixa de concordar com o sujeito (isso acontece com o verbo ser). Quem pratica a ação expressa pelo verbo é o agente (literalmente ‘aquele que age’) do processo verbal, que pode ou não coincidir com o sujeito.*

Dois problemas podem ser levantados aqui:

a) Os autores ressaltam a existência de “alguns poucos casos (...) em que muitas vezes o verbo deixa de concordar com o sujeito”, principalmente com o verbo ser, segundo eles, mas não especificam para o leitor onde isso ocorre;

b) Numa construção do tipo *Já é uma hora / Já são três horas*, os termos **uma hora / três horas** concordam com o verbo, mas segundo a gramática, constituem orações sem sujeito, pois o verbo **ser** é impessoal.

No desdobramento da definição de sujeito acima, sujeito é o “ser de quem se declara algo” ou “o ser de quem se diz alguma coisa”⁴. Tal definição supõe critérios e mecanismos discursivos: o sujeito é de certa forma um elemento que o falante seleciona para dar-lhe uma certa proeminência discursiva. Novamente se constata uma incoerência interna quando confrontada com os fatos:⁵

1) *Aquele garoto, os colegas acham muito malandro para ser presidente do grêmio estudantil.*

2) - *Como é Ubatuba?*

³ Idem, ibidem.

⁴ Cf. Novíssima gramática da língua portuguesa, Domingos Paschoal Cegalla, p.214, 1980, Cia. Ed. Nacional.

- *Fantástico. Em Ubatuba há praias incríveis e algumas ainda selvagens e naturais.*

Pode-se ver que a função sujeito, tal como se quer identificar, não corresponde à função discursiva de tópico (o elemento de que se fala), pois em (1) se fala, como tópico principal, não **dos colegas**, mas **daquele garoto**. Tanto assim que aquele garoto ocupa a primeira posição na oração (embora seja objeto direto) e se destaca por uma certa entonação e por uma pequena pausa. E em (2), quem rejeitaria que se fala de Ubatuba? Mas na tradição escolar, Ubatuba seria um adjunto adverbial de lugar e nunca o sujeito.

Segundo os PCNs (1997), é totalmente injustificável uma prática pedagógica que vai da metalingua à língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia: um ensino gramatical de forma descontextualizada, desarticulado das práticas de linguagem e que só serve para ir bem na prova e passar de ano.

Como já vimos, para Chomsky a linguagem é inata, conhecimento armazenado na mente que tem princípios linguísticos internamente construídos, portanto, “a linguagem não é algo que se aprende ou algo que se faz: é algo que desabrocha e se desenvolve como uma flor (na bonita metáfora de Noam Chomsky), que amadurece no curso dos anos desde que se assegurem à criança mínimas condições de acesso às manifestações linguísticas de seus pais e de sua comunidade linguística. Tanto é assim que qualquer criança logo compreende e produz inúmeras expressões que jamais ouviu, operando ela mesma sobre essas novas orações com os recursos próprios do sistema “computacional” de produção e interpretação de seu cérebro (uma outra metáfora chomskyana).”⁶ Nessa perspectiva, o termo gramática adquire uma nova dimensão em que “saber gramática não depende, pois, em princípio da escolarização ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo (ou da construção progressiva), na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras.” (FRANCHI, op.cit.:54).

Relacionando essa concepção de gramática com a teoria de princípios e parâmetros de Chomsky, segundo a qual a mente humana tem nela construído ‘princípios’ linguísticos universais (que são parte do conhecimento de alguma língua) e,

⁶ Cf. Franchi, C. Mas o que é mesmo “Gramática”? In: Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade. Projeto Ipê, SE/CENP, SP, 1991.

dentro desses ‘princípios’, ‘parâmetros’, cujos valores são fixados para o efetivo aprendizado de uma determinada língua, podemos depreender que para proporcionar um amadurecimento progressivo na aprendizagem da língua, um ensino efetivo deve caracterizar-se pelo fornecimento de dados e insumos para que os alunos desenvolvam a sua capacidade linguística em outra modalidade de língua, a partir da valorização de sua experiência linguística na sua modalidade, proporcionando-lhes assim condições de construir conhecimento e criar oportunidades para o seu relacionamento social. Isso não significa que se deve desprezar o escolaridade; critério que não deve ter como referência a rígida organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas sim em função das necessidades que se façam presentes no trabalho de produção e leitura de textos.

A gramática no/para o uso da língua

Se o objetivo do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa dos alunos para a comunicação oral e escrita, principalmente nas séries iniciais, será que o fato de aprender uma complicadíssima teoria gramatical (muitas delas inconsistentes e incoerentes, como já vimos) ajudará a criança a manejar melhor sua língua? Será que o aluno, de 8/10anos, conseguindo aprender o que é pronome do caso reto, pronome do caso oblíquo, ou qual é a diferença entre substantivo concreto e abstrato - irá falar e redigir de forma adequada?

Estabeleçamos uma comparação entre um relógio e a língua. No relógio, além do mostrador, dos ponteiros, existe um mecanismo interno que é conhecido só pelos técnicos. Estes especialistas sabem, além da função, os nomes de todas as peças. É necessário que os usuários tenham todos estes conhecimentos? Não. Eles precisam saber reconhecer os números, a função dos ponteiros, quando o relógio adianta ou atrasa... Ao técnico caberá conhecer todos os pormenores do mecanismo interno.

Guardadas as devidas proporções da comparação, ela nos remete a algumas considerações para uma proposta em torno do ensino da gramática, conforme Travaglia, 1996; proposta que nos permite estabelecer relações com os PCNs, 1997. Segundo o autor, aceitando-se que o objetivo de ensino de língua materna é prioritariamente desenvolver a competência comunicativa e que em decorrência dessa opção em termos de objetivos, o que se deve fazer é essencialmente um ensino produtivo, para a aquisição de novas habilidades.

O ensino descritivo e o ensino prescritivo devem ter um lugar nas atividades da sala de aula, mas um lugar redimensionado em comparação com aquele que tem habitualmente tido no ensino de língua materna. Nesse sentido, as atividades do ensino descritivo servem à consecução do objetivo de levar ao conhecimento da instituição social que a língua é.(...) não será um fim em si mesma, mas um meio, um instrumento para auxiliar o desenvolvimento da competência comunicativa, da capacidade do uso efetivo da língua (...); o ensino prescritivo será feito, mas sem apresentar certos usos da língua como valores absolutos relativos a algo que se considera a única forma válida de língua, mas tão-somente instruções acerca de determinações sociais quanto ao uso da língua.

O domínio da linguagem exige alguma forma de reflexão. Por esse viés, na perspectiva dos PCNs (1997), é fundamental que sejam realizadas atividades epilinguísticas, isto é, um trabalho sobre a língua e suas propriedades e também atividades metalinguísticas, ou seja, um trabalho que contemple observação, descrição e categorização, buscando-se uma reflexão sobre como se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas.

Nessa mesma linha, propõe então Travaglia (idem) que o ensino de gramática seja basicamente voltado para uma gramática de uso, isto é, não-consciente, implícita que se liga à gramática internalizada do falante, estruturada em atividades que buscam desenvolver automatismos de uso das unidades, regras e princípios da língua (ou seja, dos mecanismos desta), bem como os princípios de uso dos recursos das diferentes variedades da língua; para uma gramática reflexiva, isto é, gramática em explicitação, que surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente.

Isso implica dizer que a gramática deve ser trabalhada numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação. A perspectiva textual tem a possibilidade de fazer com que a gramática seja flagrada em seu funcionamento, evidenciando que a gramática é a própria língua em uso.

Assim, ao tomar-se a língua em uso e o texto como unidade de ensino, deve-se ter em mente que

os aspectos a serem tematizados [no ensino da gramática] não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos (PCNs, *ibidem*).

Considerações finais

No uso linguístico são produzidos textos por falantes que possuem uma competência linguística e o domínio de uma língua particular historicamente constituída; falantes que possuem um saber – o conhecimento de seu idioma – e, ao se encontrarem dentro de uma determinada situação de uso, de uma situação comunicativa, produzem discurso. Privilegiar, portanto, uma gramática que seja funcional, conduzida pedagogicamente na reflexão sobre o uso da linguagem corresponde a orientar o aluno para a utilização eficiente dos recursos do processamento discursivo, buscando-se a partir daí chegar a uma sistematização dos fatos da língua legitimada pelo efetivo funcionamento da linguagem. Isso significa privilegiar o estudo das regras gramaticais que sejam relevantes, úteis e aplicáveis à compreensão e os usos sociais da língua. E privilegiar o estudo das regras desses usos sociais implica possibilitar condições de aplicação em textos de diferentes gêneros nas diferentes esferas comunicativas.

Um trabalho pedagógico que leve em conta uma permanente atenção para os fatos da língua, que valorize e respeite as variedades linguísticas e propicie ao aluno a aquisição de novas habilidades linguísticas para o seu uso em todas as situações em que tiver necessidade, certamente evitará a formação de preconceitos, evitará a inculcação de incompetência; evitará que crianças e jovens falantes naturais declarem em bom Português que não sabem Português ou que Português é uma língua muito difícil. Sobretudo as crianças e jovens de classe social menos favorecida que devem ter o direito de conhecer as belezas de sua própria língua e devem ter o direito de pronunciá-las, sem espantos, bloqueios ou conflitos, pois

a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir,

humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE,1982:19).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa – 1º e 2º ciclos**. Brasília: 1997.

CEGALLA, D.P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

COOK, V.. Universal grammar and the learning and teaching of second languages.

In: T.Odlin. **Perspectives on Pedagogical Grammar**. Cambridge: Cambridge University Press. 1994. p.99-122.

EHLICH, F. Discurso escolar: diálogo? In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**, 11. UNICAMP, IEL/DLA, 1986, p.145-172.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. São Paulo: **SE/CENP**, 1988.

_____. Mas o que é mesmo “gramática”?, In: **Língua portuguesa: currículo e compreensão da realidade**, São Paulo: SE/CENP, (Projeto Ipê), 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GERALDI, J.W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas:

Mercado das Letras, 1996.

HEAD, F.B. A teoria da linguagem e o ensino do vernáculo. In: **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus**. São Paulo: SE/CENP, 1987, v.1.

NICOLA J. & INFANTE, U. **Gramática contemporânea da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1990.

SWAN, M. Design criteria for pedagogic language rules. In: M. Bygate, ^a Tonkyn, and E. Williams (eds). **Grammar and the Language Teacher**. New York: Prentice Hall. p.45-55, 1994.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

DUAS PROPOSTAS DE ANÁLISE DE ERROS NA INTERLENGUA⁷ DE ALUNOS BRASILEIROS APRENDIZES DE ESPANHOL

Alex Sandro BECKHAUSER⁸

Chris Royes SCHARDOSIM⁹

Resumo: A intenção deste trabalho é apresentar duas propostas de análise de erros na interlengua de alunos brasileiros aprendizes de espanhol. A primeira delas já está sendo realizada no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina e é referente ao artigo neutro 'lo'. A segunda é referente às formas de tratamento e será a futura pesquisa do curso de Mestrado na mesma Universidade. Apresentaremos os objetivos, as hipóteses, a metodologia e o referencial teórico de ambas as propostas.

Palavras-chave: Interlengua. Linguística Aplicada. Linguística Contrastiva. Análise de Erros.

Resumen: *El intento de este trabajo es presentar dos propuestas de análisis de errores en la interlengua de alumnos brasileños aprendices de español. La primera de ellas sigue su curso en el Doctorado del Programa de Pós-Graduação em Linguística de la Universidade Federal de Santa Catarina y se refiere al artículo neutro 'lo'. La segunda se refiere a las formas de tratamiento y será la futura investigación de Maestría en la misma universidad. Presentamos los objetivos, las hipótesis, la metodología y el referencial teórico de ambas propuestas.*

Palabras-clave: *Interlengua. Linguística Aplicada. Linguística Contrastiva. Análisis de Erros.*

⁷ Neste trabalho será utilizado o termo *interlengua*, forma em espanhol, pela distinção teórica presente em Durão (2007, p. 23) à qual nos associamos.

⁸ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: alexbeckhauser@gmail.com

⁹ Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: chrisletras@gmail.com

Introdução

Nos últimos anos houve no Brasil um aumento no número de alunos querendo aprender a língua espanhola. Tal procura se deve muito ao crescimento que o idioma alcançou nas últimas décadas em vários países, tanto do ponto de vista comercial como geográfico. O espanhol é hoje a segunda língua mundial do comércio e a quarta mais falada no mundo em número de habitantes que a tem como língua oficial e co-oficial. Incluindo os países com forte imigração hispânica e os que oferecem como ensino de língua estrangeira pode chegar a quase 500 milhões de falantes e/ou estudantes.

Tal importância é levada em conta no Brasil porque a educação básica já conta com a lei de inserção da língua espanhola nas escolas. O ponto fraco é a falta de professores impedindo o progresso da lei sancionada há mais de cinco anos. Bem, nosso foco não é a questão política sobre o ensino do espanhol, embora seja crucial, mas trazemos tal questão porque ensinar uma língua estrangeira (doravante LE) implica fortemente no conhecimento linguístico, tanto por parte do professor quanto do aluno.

Serão apresentadas aqui duas pesquisas situadas na Linguística, no campo da Linguística Aplicada e a partir das teorias da Linguística Contrastiva e de outras teorias que contribuem para a análise dos objetos. Por tradição, a Linguística Contrastiva (doravante LC) faz comparações entre estruturas de idiomas e trabalha com os erros. Atualmente, a noção de erro não é vista como algo negativo e sim como índice de aprendizagem (SANTOS GARGALLO, 2004). Quando tratamos de erros em LE em nossas pesquisas, analisamos as ocorrências e o contexto, ou seja, o estágio de aprendizagem do aluno. Atuamos no nível do léxico, comparando estruturas e considerando questões fonomorfológicas bem como semântico-pragmáticas. Nas páginas seguintes o leitor tomará conhecimento de alguns desses erros aos quais estamos nos referindo.

A relação dos autores com a língua espanhola

A formação de Chris como professora começou há alguns anos, quando fez Magistério, entre 1997 e 2000, na Escola Normal, em Porto Alegre. Continuou ao

ingressar, em 2001, na Licenciatura em Letras – Português, Espanhol e respectivas literaturas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em 2006 transferiu-se para o curso de Licenciatura em Letras – Espanhol na Universidade Federal de Santa Catarina, onde concluiu a Graduação em 2008.

De forma empírica, foi observado por Chris que alguns colegas que se tornavam professores de língua espanhola como LE não tinham desenvolvido a proficiência esperada para um professor no idioma estudado. Lecionou por alguns anos o espanhol como LE na educação básica e percebeu que os alunos apresentavam algumas das mesmas dificuldades que aqueles colegas licenciados. Trabalhou também por dois anos com a Educação a Distância, como Tutora, no curso de Licenciatura em Letras Espanhol a Distância, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina, e a percepção foi a mesma: alunos de final de curso de graduação com as mesmas dificuldades observadas ao princípio.

A inserção de Alex na língua estrangeira aconteceu há mais de quatro anos quando ingressou na UFSC como aluno do curso de Letras Espanhol. Ao longo desses anos trabalhou como professor voluntário no programa PET-Letras e por quatro anos como professor voluntário no Projeto Incluir, lecionando espanhol para crianças de 6 a 11 anos. Em 2010 iniciou como professor de espanhol do curso Extracurricular da Universidade Federal de Santa Catarina onde permanece até o momento e, recentemente, além de receber o título de licenciado em Letras língua espanhola, desenvolveu atividades de tutoria de ensino a distância na disciplina de Língua espanhola I.

Desde a nossa primeira experiência com o ensino e a aprendizagem da língua espanhola, sempre tivemos questionamentos a respeito de problemas de aprendizagem de alunos brasileiros aprendizes de espanhol. A proximidade existente entre as duas línguas (português e espanhol) nunca foi motivo para aceitar que basta que decoremos falsos “amigos” e saibamos conjugar verbos irregulares para que falemos espanhol. Na verdade esta é uma visão distorcida que ainda permanece entre muitos brasileiros: as pessoas costumam julgar que espanhol é fácil sem se darem o trabalho de conhecer esse idioma.

Quando começamos a ler os construtos teóricos da LC, esta área do saber chamou a nossa atenção para alguns fenômenos que acontecem em qualquer aprendizagem de LE: os aprendizes de outro idioma formulam hipóteses sobre a língua

objeto e vão constituindo gramáticas pessoais e transitórias que requerem confirmação (CORDER apud DURÃO, 2007, p.27). Nesses estudos, deparamo-nos com o termo *Interlengua*, o qual nos fez perceber que tanto os alunos da educação básica – aprendizes de espanhol como LE –, quanto os alunos da Licenciatura em Letras Espanhol – aprendizes deste idioma para ensiná-la –, e também os colegas de graduação estavam em estágios intermediários de aquisição/aprendizagem da língua espanhola. Essas etapas pelas quais os aprendizes passam são chamadas de Interlengua, as quais permitem que se analisem as características que se deixam ver em cada uma delas.

Esses estágios são caracterizados pelas hipóteses que os alunos formulam ao tentarem se comunicar na língua alvo. Essas hipóteses poderiam, talvez, ser confirmadas pelo que Villarino (2004) diz sobre o nível de língua dos estudantes. Esse autor distingue ‘desconhecimento’, ‘reconhecimento’ e ‘utilização’. É no reconhecimento que pode haver uma ruptura da dificuldade de aprendizagem, isto é, os conteúdos devem ser, primeiro, reconhecidos e, depois, trabalhados. Não podemos esperar que os estudantes empreguem um elemento linguístico se previamente não o reconheceram nas amostras (VILLARINO, 2004, p. 772).

Passando por experiências na construção de hipóteses desse tipo percebemos que alunos brasileiros aprendizes de espanhol carregam a todo o momento a interferência da língua materna na construção da língua objeto. Por isso nossos objetos de pesquisa, que serão descritos a seguir.

Os objetos de pesquisa

Nestas pesquisas, os objetos de análise se constituíram a partir das observações dos professores pesquisadores de seus próprios processos de ensino e aprendizagem da LE, de seus colegas em formação e de seus alunos. Foram alguns anos refletindo sobre os tipos de dificuldades e erros que se deixavam ver nas produções orais e escritas desses aprendizes.

A partir disso, Chris elegeu o artigo neutro ‘lo’, uma das dificuldades que o aluno enfrenta no período de aprendizagem do espanhol. É tipicamente comum que aprendizes de LE utilizem uma estratégia para lidar com a comunicação na língua alvo. Uma das razões da transferência de um termo da língua materna para a língua

estrangeira é a aproximação fonético-morfológica que ambos os termos em línguas diferentes têm.

Alex elencou os pronomes de tratamento, pelas trocas correntes que ocorrem entre as formas de 2ª e 3ª pessoas gramaticais. É também uma dificuldade no processo de ensino e aprendizagem do espanhol como LE, tanto em aprendizes iniciantes quanto intermediários.

Para clarear as questões, apresentaremos nos próximos parágrafos os objetos e as propostas de pesquisa que buscam analisar os erros cometidos pelos alunos na produção escrita da língua alvo.

O artigo neutro *lo*

Esta pesquisa de doutorado, orientada pela Prof.^a Dr.^a Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, contextualizada no programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC, na área de concentração Linguística Aplicada e na linha de pesquisa Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, nasceu com propósitos linguísticos e pedagógicos. Foi observado, a partir da experiência como professora e, principalmente, como tutora de Educação a Distância de Licenciatura em Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina entre 2009 e 2011, que uma das maiores dificuldades dos alunos que estão aprendendo outro idioma e se formando professores é agir sobre a língua, tendo uma postura epilinguística e metalinguística (GERALDI, 1997), tomando consciência de seus conhecimentos nos dois idiomas (LM e LE). Ao longo do processo de aprendizagem de outra língua ocorrem interlínguas. Um dos fenômenos mais característicos desse construto linguístico é a interferência por transferência da LM na LE.

O objetivo principal da pesquisa de Chris é analisar as características que transparecem na interlíngua escrita produzida por aprendizes de Espanhol falantes nativos do Português em um curso de Licenciatura em Letras Espanhol modalidade presencial. Um objetivo secundário é dar suporte aos aprendizes e aos professores no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como LE, no que tange o texto escrito. Espera-se que a partir das análises se ofereçam subsídios ao aluno de avaliar a interlíngua produzida para ter conhecimento epilinguístico e metalinguístico (GERALDI, 1997), buscando melhorar a proficiência na língua meta. Outro objetivo

é disponibilizar ao professor de espanhol como LE os conceitos de Interlengua para que possa intervir na produção do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem.

Esses objetivos foram motivados pelos seguintes questionamentos: como os aprendizes de espanhol como LE utilizam o artigo neutro do espanhol no texto escrito? Como ocorre o uso das palavras heterogênicas no texto escrito? Esses aprendizes, futuros professores de ELE, têm consciência de seu estágio de aprendizagem do idioma?

Entre as dificuldades antes referidas, há duas que chamaram a atenção da pesquisadora. A primeira delas refere-se ao uso do artigo neutro do espanhol (*lo*); a segunda relaciona-se ao uso dos heterogênicos.

Tanto os colegas de graduação antes citados, quanto os alunos da educação a distância e os alunos da educação básica, ao produzirem textos escritos em espanhol, deixam ver suas dificuldades no uso do artigo neutro *lo* e no uso dos heterogênicos. A dificuldade do uso do artigo neutro *lo* consiste em usá-lo equivocadamente como artigo definido masculino singular. Portanto, uma das dificuldades que se quer observar nesta pesquisa é a troca do artigo definido masculino *el* pelo artigo neutro *lo*.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa baseiam-se no organizado por Santos Gargallo (2004). Como afirma a autora, o método de análise de erros para o estudo da interlengua do falante não nativo (FNN) da língua espanhola começou na década de 1990. Para sistematizar a pesquisa, Santos Gargallo (2004, p. 397) apresenta uma tabela de critérios a serem definidos após se terem claros os objetivos da pesquisa. Para os objetivos desta pesquisa, os critérios serão:

- a) Língua materna e origem geográfica: português brasileiro para todos os sujeitos dos três grupos.
- b) Amostra: grupo representativo.
- c) Habilidade linguística: expressão escrita.
- d) Extensão da análise (microsistema): gramatical.
- e) Coleta dos dados: pseudo-longitudinal, com três coletas.

O laboratório será a sala de aula. O instrumento principal (SANTOS GARGALLO, 2004, p.401) para a expressão escrita será redação de tema assinalado

e como instrumentos complementares para a compilação dos dados haverá um questionário e observação participativa da investigadora. O perfil do sujeito será tabulado por idade, origem, língua materna, língua estrangeira e semestre.

Para a identificação, descrição e classificação dos erros, Santos Gargallo (2004, p.404-5) baseia-se em Vásquez e Corder. Dentre os critérios e tipos de erros apresentados serão utilizados dois: critério descritivo/linguístico para erros de adição, omissão, seleção falsa, colocação falsa e/ou justaposição, e critério pedagógico para erros induzidos/criativos, transitórios/permanentes, fossilizáveis, individuais/coletivos, de produção escrita.

Santos Gargallo (2004, p.406) apresenta ainda uma tipologia de causas dos erros, da qual serão utilizados os tipos interferência, tradução, hipergeneralização e aplicação incompleta das regras da língua meta.

Para esta pesquisa, serão realizadas três coletas de dados que comporão a amostra: na 4ª, 5ª e 6ª fases da graduação em Letras Espanhol na UFSC. Uma pesquisa piloto já foi realizada com os alunos da disciplina Língua Espanhola VII, cursada no primeiro semestre de 2011 no curso de Licenciatura em Letras Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina. O objetivo dessa testagem foi confirmar ou refutar as hipóteses desta pesquisa – neste caso, foram confirmadas. Foi feito um questionário com os alunos e um levantamento sistemático de três textos escritos produzidos por eles ao longo de dois meses.

Foram elencados esses itens – uso dos heterogênicos e do artigo neutro – para análise por dois motivos: são conteúdos estudados pelos alunos em semestres anteriores e foram dificuldades apresentadas pelos estudantes no 6º semestre de língua. Foi feito um mapeamento, a partir do livro texto das disciplinas, dos conteúdos estudados em cada um dos seis semestres de língua realizados até o presente momento na educação a distância.

Desse levantamento, depreendeu-se que as palavras heterogênicas foram trabalhadas com sistematicidade somente no 1º semestre e que o artigo neutro foi estudado somente em duas disciplinas, mais precisamente nos semestres 1 e 4 do curso. Nos semestres 2 e 3 o *lo* aparece somente como pronome complemento direto, sem que haja o estabelecimento de qualquer relação com a coincidência da forma. Esses dados levam a crer que não houve trabalho suficiente com esse aspecto

gramatical, facilitando a ocorrência de interferências da língua materna, tornando-o passível de fossilização.

Os pronomes de tratamento

Ao dirigir a fala a outra pessoa, o interlocutor pode fazer o uso de um discurso formal ou informal. Este discurso depende de certos eventos que compõem a interlocução. Na sociolinguística se discute muito sobre as formas de tratamento, uma vez que podem ser elaborados com base em questões sociais, estilísticas ou regionais.

Para um brasileiro estudante de espanhol parece óbvio traduzir ‘você’ por *usted*, pois *usted* é a palavra que mais se aproxima fonológica e morfologicamente do ‘você’ do português.

Ao longo dos tempos o pronome de tratamento *usted* foi ganhando traços de formalidade em espanhol e o pronome ‘você’, do português foi ganhando traços de formalidade e informalidade. Registra-se que tanto o português como o espanhol têm o pronome de tratamento *tu* (português) / *tú* (espanhol) e, no espanhol, o pronome *vos* com variações de uso que também serão objetos de estudo deste trabalho. Existe ainda, em espanhol, o pronome possessivo *tu*, mas não é objeto de análise aqui.

Por estes fatores, o objeto de estudo da pesquisa a ser desenvolvida no Mestrado por Alex será uma análise de erros na interlengua de alunos brasileiros aprendizes de espanhol referente ao uso dos pronomes de tratamento, na tentativa de confirmar suas hipóteses. A ideia, a princípio, é contrastar o uso dos pronomes de tratamento de segunda pessoa do singular da língua portuguesa aos da língua espanhola, para explicar a diferença de uso, supondo que muitos estudantes de espanhol, quando em contato com falantes de espanhol, se expressam de maneira formal em situações que na realidade são de informalidade ou se expressam de maneira informal em situações de formalidade.

As referidas hipóteses desta pesquisa são: os alunos brasileiros aprendizes de espanhol tendem a traduzir literalmente para o ‘você’ do português para *usted* em situações de informalidade; os alunos brasileiros aprendizes de espanhol fazem o uso do *tú* y *vos* em relações discursivas assimétricas em situações hierarquicamente diferentes.

Esta pesquisa foi instigada a partir da correção de um exercício feito por alunos de espanhol de nível 1 (um) no Curso de Espanhol Extracurricular, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina no segundo semestre de 2010. Alex percebeu

que muitos usaram o pronome *usted* para dirigir-se a pessoas com as quais tem relacionamento informal y *tú* para se dirigirem a pessoas próximas e não-próximas. Para essa atividade havia sido solicitado que os alunos escrevessem uma carta cujo tema poderia ser relacionado ao fato de estarem morando no exterior e escreveriam uma carta a alguém que estava no Brasil para falar da vida no país em que estavam morando. Ou deveriam escrever uma carta para alguém que estivesse no exterior. A maioria deles escreveu para algum familiar ou pessoa próxima, no caso um(a) namorado(a). Foi em textos dirigidos a um(a) namorado(a) que surgiu o uso mais abundante do pronome de tratamento *usted* assim como em textos dirigidos ao pronome “tú”. Não houve casos de uso do *vos* (a hipótese é que devia ser o uso do *tú* por parte do professor dentro da sala de aula que pudesse ter influenciado os alunos na escolha deste pronome de tratamento).

Com base nesta experiência, percebeu-se que poderia ser feito um estudo dessa problemática com a intenção de comprovar que determinados pronomes de tratamento do português não podem ser usados em espanhol em certas situações de interlocução. Os principais objetivos desta pesquisa são: confirmar que estudantes brasileiros aprendizes de espanhol usam o pronome de tratamento *usted* no contexto discursivo informal e os pronomes *tú* e *vos* no contexto discursivo formal; reconstruir o processo de evolução dos pronomes de tratamento de segunda pessoa do singular do português e espanhol; manejar os conceitos teóricos de aquisição e aprendizagem de língua estrangeira; fazer uma análise contrastiva e uma análise de erros na interlengua nos estudantes brasileiros de espanhol (no tocante aos pronomes de tratamento de 2ª pessoa do singular).

Muitos trabalhos contrastivos realizados entre o português e o espanhol foram publicados (YOKOTA, 2001; DURÃO, 2004, LIMA, 2007; ROJAS 2006; SILVA 2007; ANDRADE, 2010), mas pouco se investigou sobre o uso de pronome de tratamento entre estas duas línguas, menos ainda para comprovar que aprendizes de espanhol usam os pronomes de tratamento de espanhol como se estivessem utilizando o mesmo tratamento com nativos do português.

Base teórica das pesquisas

Estas pesquisas desenvolvem-se a partir da teoria da LC aplicada ao âmbito do ensino presencial, no contexto da Linguística Aplicada, como dito anteriormente.

Aqui relataremos brevemente os movimentos teóricos da LC e as principais escolhas teóricas das duas pesquisas.

Breve histórico da Linguística Contrastiva

Existem três modelos de análise na LC que se complementam num *continuum* (GUILLEMAS apud DURÃO, 2004b, p. 10). São eles: Modelo de Análise Contrastiva (AC), Modelo de Análise de Erros (AE) e Modelo de Interlíngua (IL). A LC apropria-se do contato entre os idiomas com o objetivo de chegar à língua alvo utilizando a língua de partida nos momentos adequados. Esse campo teórico é frutífero e atualizado constantemente, conforme os avanços das ciências. Vejamos brevemente os três grandes momentos que marcaram a LC.

A primeira vertente foi o Modelo de AC, fundado sobre três componentes: linguístico – influenciado pelo estruturalismo norte-americano; psicológico e pedagógico – que se preocupa pela aquisição (DURÃO, 2007, p.11). Esse modelo tenta prever os possíveis erros dos alunos, com o objetivo de tentar impedir que cheguem a acontecer, mediante ensino do tópico. Trabalha fazendo um estudo detalhado e comparativo da gramática das línguas envolvidas (LM e LE). Acreditava-se que a LM interferia na aprendizagem da LE quando havia diferença entre LM e LE. Ao longo dos anos de 1970 esse modelo sofreu críticas: surgiram as ideias de Chomsky; a interferência não é mais considerada como sempre negativa, às vezes a semelhança também pode ser negativa; não é só a interferência que leva a errar (DURÃO, 2007, p.13-4).

Após essas mudanças no cenário da ciência da linguagem, estabeleceu-se o modelo de AE, que identifica e cataloga os erros. Surge cronologicamente antes da AC, mas para a didática da LM. A partir de Corder (1967 apud DURÃO, 2004b), passa a servir de respaldo ao ensino da LE, visando superar algumas limitações da AC. Parte da Teoria de Aquisição Linguística de Chomsky, dos conceitos de competência e performance, aos quais Corder (1967) relaciona erros sistemáticos e erros não sistemáticos. Soma-se o conceito de competência comunicativa de Hymes (1972, apud DURÃO, 2004b) à teoria sócio-cognitiva e interacionista de Vygotsky (2009 apud DURÃO, 2004b). Há, inclusive, em Durão (2007, p.16-20), uma listagem detalhada dos cinco critérios da AE para classificar os erros: linguístico;

gramatical; etiológico; pedagógico; comunicativo. Por receber críticas em relação às especificidades do modelo, houve um novo movimento. É nesse movimento que se chega à análise de Interlengua.

A IL é nomeada por Selinker (1972 apud DURÃO, 2004b) que postula uma ‘estrutura psicológica latente’ que entra em funcionamento quando os aprendizes iniciam o estudo de uma LE. Essa estrutura contém cinco processos psicológicos centrais (transferência de elementos da LM para a LE, transferência de instrução, uso de estratégias de aprendizagem e comunicação, generalização de regras) e quatro processos secundários (pronúncia ortográfica, pronúncia cognata, aprendizagem de holofrases e hipercorreção). Para Baralo Ottonello (2004, p.373) a interlengua é um sistema linguístico independente, com especificidade, sistematicidade e caráter transitório, que evolui, tornando-se cada vez mais complexo. Ainda para essa autora, a interlengua apresenta transferência (que pode ser positiva ou negativa), fossilização, permeabilidade e variabilidade, e uso de estratégias de aprendizagem. Durão (2004b, p.19) coloca esses fatores como características da interlengua, acrescentando a sistematicidade e de ser passível de ver-se afetada pelo fenômeno *plateau* (DURÃO, 2004b, p.19), que ocorre quando os aprendizes deixam de melhorar sua produção por acreditarem ter alcançado um nível que lhes permite a comunicação, o que pode gerar fossilizações.

Sobre a interferência da LM, Ellis (1994 apud MARTÍN MARTÍN, 2004, p.268) explica que existem três grupos de fatores que intervêm na aprendizagem de uma LE: a) externos – *input*, contexto e situação; b) internos – língua materna, conhecimento de mundo e linguístico; c) individuais. Atenhamo-nos à língua materna para tratar da questão da transferência. Baralo Ottonello (2004, p.377) resume essa questão como uma estratégia disponível para compensar a carência de conhecimento da LE. Fernández (apud DURÃO, 2004b) aponta alguns usos da LM no processo de ensino-aprendizagem de LE: trazer conhecimentos da LM para facilitar a compreensão de determinado assunto em LE, checar a compreensão e comparar estruturas. Nesta pesquisa iremos comparar estruturas, observando a correlação entre os artigos e a existência em espanhol do artigo neutro, que tem a função de, quando colocado antes de adjetivo ou advérbio, transformar estas categorias gramaticais em substantivos, conferindo um caráter delimitador ou enfático.

Durão (2007) vai defender o uso do termo Análise de Interlengua (AI) por considerar a interlengua como um modelo teórico, mas continua usando o termo *interlengua* para referir-se ao construto dos alunos. Baralo Ottonello (2004) usa o termo *interlengua* indiferentemente para os dois usos. Aqui vamos fazer a diferenciação entre o modelo teórico e o construto, assumindo com Durão (2007, p.28) que “a interlengua, em sua acepção de produto linguístico de aprendizes de línguas não nativas, abarca o *continuum* que se constitui desde que começa o contato do aprendiz com a língua meta, até que avança a uma etapa, na qual, ao menos em teoria, LM e LO coexistem.”¹⁰. Esse *continuum* é ilustrado por uma metáfora: a de uma passarela (ponte para pedestres), mas não necessariamente retilínea e uniforme. Por ser uma passagem, não depende somente do caminho, e sim dos outros fatores envolvidos, como o tempo, as línguas envolvidas, as pessoas, o contexto.

A Análise de Erros na Interlengua

A análise de interlengua não foca só nos erros, foca no estágio. É necessário, neste momento, discutir a noção de erro. Como visto acima, a visão sobre erro muda, passando de indesejado, transgressão, desvio; para tolerável, positivo, indício do desencadeamento do processo de aprendizagem por influência dos postulados mentalistas de Chomsky, estendidos da LM para a LE (DURÃO, 2007, p.15). Portanto, nesta pesquisa, erro é o desvio de uso da língua em relação à norma gramatical estabelecida. É importante frisar que, por tratar-se de uma pesquisa de AE na IL, o desvio será visto como índice do processo de aprendizagem e se buscarão as razões e as estratégias que levam ao erro e à resolução dele. Santos Gargallo (2004, p.392-3) apresenta essa noção de erro como desvio em relação à norma da língua objeto (LO), envolvendo aspectos linguísticos, contexto e cultura.

¹⁰ “la interlengua, en su acepción de producto linguístico de aprendices de lenguas no nativas, abarca el *continuum* que se constituye desde que empieza el contacto del aprendiz con la lengua meta, hasta que avanza a una etapa en la que, al menos en teoría, LM y LO coexisten”

Pesquisa sobre o artigo neutro

O centro da análise, com base nos objetivos e hipóteses estabelecidos, será o uso do artigo em espanhol, especialmente o artigo neutro, incluindo também as palavras heterogênicas. Em espanhol, há o artigo masculino *el*, o artigo feminino *la*, as respectivas formas no plural *los* e *las*, que definem e concordam com os substantivos, e o artigo neutro *lo*, que substantiva adjetivos e advérbios. Os estudantes brasileiros de espanhol como LE costumam usar *lo* como artigo masculino pela redução da forma plural e da influência da forma em português (DURÃO, 2004a).

A dificuldade do artigo neutro *lo* consiste em usá-lo equivocadamente como artigo definido masculino singular. Por exemplo, na frase do português *O carro é do meu pai* fica em espanhol *El coche es de mi padre*. O que acontece muito nos textos dos alunos é escrever *Lo coche*, fazendo a oposição do artigo definido feminino com o artigo neutro. Além disso, *lo* tem mais de um uso: pode ser pronome complemento direto para substituir o objeto direto (*Compré el libro. Lo compré.*). Mas a dificuldade que se quer observar nesta pesquisa é a troca do artigo definido masculino *el* pelo artigo neutro *lo*.

Analisando a descrição gramatical para este objeto, percebe-se que, além do já constatado acima, há causas históricas para essa troca. Becker (1999, p.28) afirma que “o artigo neutro *lo* – legítimo orgulho da língua castelhana – não tem forma própria nas demais línguas neo-latinas. Produziu-se nelas a confusão gráfica entre o neutro e o masculino”¹¹. Alvar (2000, p.292-4) descreve peculiaridades formais, funcionais e valores significativos para o artigo neutro.

Durão (2005) analisa as dificuldades que ocorrem sistematicamente na interlíngua de estudantes brasileiros da graduação em Letras, aprendizes de espanhol, em relação ao uso dos artigos definidos. Especialmente em relação ao uso do artigo neutro, a autora afirma que “na IL de brasileiros aprendizes de espanhol

¹¹ "el artículo neutro *lo* – legítimo orgullo de la lengua castellana – no tiene forma propia en las demás lenguas neolatinas. Se ha producido en ellas la confusión gráfica entre el neutro y el masculino."

são abundantes os enunciado nos quais o uso do artigo neutro é errôneo”¹² (DURÃO, 2005, p.142). O exemplo citado é: **Lo libro** era realmente muy bueno.

Esse uso está incorreto porque em espanhol não se admite o artigo neutro antes de substantivo por não haver substantivo neutro nesse idioma. Durão (1994a, p.122-3) afirma, ao analisar o uso equivocado do artigo neutro por falantes do português aprendizes do espanhol, que considerando o aspecto formal não há artigo neutro em português para substantivação, mas considerando o aspecto semântico há sim a substantivação através do artigo masculino singular determinado. A dificuldade consiste em que o aprendiz brasileiro precisa distinguir entre a forma masculina e a forma neutro no uso, já que são coincidentes morfologicamente.

Sobre o uso equivocado de *lo*, Durão (2007, p.16-9) explica que, do ponto de vista linguístico, há um erro por falsa seleção; do ponto de vista gramatical, um erro ortográfico e morfológico; do ponto de vista etiológico, além de ser intralinguístico, pode ser também transitório ou permanente (fossilizado ou fossilizável) e do ponto de vista pedagógico, pode ser de compreensão, produção, coletivo, oral e escrito.

Loose (2006), em sua dissertação de mestrado sobre o papel da instrução explícita na aprendizagem de espanhol por brasileiros, aplicou testes a 23 alunos estudantes da segunda fase da graduação em Letras Português – Espanhol antes e após instrução. Os testes consistiam em um texto com tarefas de compreensão e de completar lacunas. Os dados apontaram que na sentença *El niño se fue a su casa* somente 23% utiliza o artigo definido masculino corretamente e que após a instrução o nível de acerto aumenta para 54% (p. 69). Já nas frases onde o artigo a ser completado era o neutro, a diferença de acerto entre antes da instrução e depois é muito maior. Em uma frase onde o *lo* deveria ser colocado antes de um adjetivo, 40% completaram corretamente antes da instrução e 70% depois (p. 68). Esses dados apontam que os alunos compreendem a utilização do artigo neutro em espanhol, mas que a dificuldade está na interferência da língua materna em utilizar o artigo definido masculino *el*.

¹² “en la IL de brasileños aprendices de español son abundantes enunciados en los que el uso del artículo neutro es erróneo”

Pesquisa sobre os pronomes de tratamento

Há pouco mais de 50 anos Brown e Gilman (2003) apresentaram um novo princípio nos estudos dos pronomes de tratamento. Uma visão de sociedade polarizada entre duas forças: o poder e a solidariedade. Os dois nomes parecem trazer uma ideia de abstração para estes estudos sociolinguísticos, mas os autores explicam que a denominação ‘poder’ foi a força dominante das formas de relações sociais do passado, no que se refere ao uso dos pronomes de tratamento. E solidariedade é a substituição dessa força nas sociedades de hoje, na qual os pronomes do passado estariam enfraquecendo e sendo substituídos (BIDERMAN, 1972-1973, p.339).

Na língua espanhola há três pronomes que podem ser usados para se dirigir a um único interlocutor – *tu*, *vos* e *usted* – os dois primeiros são de uso informal e o *usted* de uso formal. Já no português do Brasil há dois pronomes usados para se dirigir a um interlocutor – tu e você – ‘tu’ é informal, e você tem traços de formalidade e informalidade.

Biderman (1973) apresenta um breve estudo diacrônico do uso dos pronomes de tratamento na língua espanhola, dividindo a sociedade do século XVII e XVIII em povo, nobres e rei. O pronome *tú* e ‘vos’ estavam em competição na forma de tratamento informal em relações simétricas entre o povo e em relações assimétricas do nobre para o povo e do rei para o povo. Ambos os pronomes também eram usado entre os nobres e entre o povo, mas o *vos* era sempre acompanhado de *señor caballero*, *v. merced*, *usted*. O pronome ‘tú’ era acompanhado de ‘V. Majestad’ em relações simétricas entre os reis e, ainda, em relações íntimas como as de marido e mulher, pai e filho e entre os nobres da sociedade da época.

O *usted*, por questões históricas, se tornou formal na sociedade hispanofalante devido à mudanças fonéticas ocasionadas desde o uso de ‘vuestra merced’ no século XVI. As várias mudanças como *vuesañced*, *vuesansted*, *vuesasted*, *vuasted*, *vusted* e *usted* percorreram as sociedades espanholas e latino-americanas tornando o tratamento *usted* formal, assegurado por relações assimétricas por questões de hierarquia, idade, nível escolar, etc.

Encontramos hoje em países como a Espanha, o México, o Peru e outros, o uso de ‘usted’ para formalidade e ‘tú’ para informalidade. Em países como Argentina,

Uruguai, parte de Paraguai e alguns países da América central, o uso de ‘usted’ é formal e ‘vos’ informal (BIDERMAN, 1973, p.358).

Segundo Menon (1995), no Brasil do século XV, a forma de tratamento *Vossa mercê* foi substituída por outras formas de tratamento que só eram usadas para se dirigir ao rei, ‘Vossa Senhoria’, ‘Vossa Alteza’ e ‘Vossa majestade’. O ‘Vossa Mercê’ começou a ser usado por uma parcela da população não mais como um pronome honorífico, mas ainda como pronome de formalidade. Menon afirma que, no português, o pronome *você* surgiu das mudanças fonéticas do pronome ‘Vossa mercê’. Primeiro era uma relação de inferior para superior, depois uma relação de igual para igual e, depois, de superior para inferior, ou conforme diz a autora, “de um tratamento não-íntimo para íntimo” (MENON, 1995, p.95). Essa autora relata ainda que

No Brasil, diferentemente de Portugal, a forma *você(s)* passou a ser a forma de tratamento íntimo em quase todo o país, provavelmente em decorrência do uso, desde o início da colonização, de formas variantes de ‘Vossa Mercê’ para o tratamento da segunda pessoa. No Brasil, diferentemente de Portugal, a forma ‘você(s)’ passou a ser a forma de tratamento íntimo em quase todo o país, provavelmente em decorrência do uso, desde o início da colonização, de formas variantes de *Vossa Mercê* para o tratamento da segunda pessoa. Cabe lembrar que, quando o Brasil começou a ser colonizado, em Portugal já estava avançado o processo [...] de mutação fonética de ‘Vossa Mercê’, na época já utilizado em Portugal entre os não-nobres (MENON, 1995, p. 95).

Há também no português brasileiro o pronome informal *tu*, que demonstra ser um pronome de uso regional presente nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Diferente de outros Estados a pesquisa realizada pelas autoras mostra que o uso do ‘tu’ é muito mais presente na fala dos gaúchos. Já em Florianópolis há muito mais presença do pronome *você* ficando numa relação intermediária entre o *tu* informal e o *senhor* formal (MENON e LOREGIAN-PENKAL, 2002, p.154)

Partindo deste estudo diacrônico e sincrônico no uso dos pronomes de tratamento de segunda pessoa é que pretendo realizar um estudo dos erros de alunos brasileiros aprendizes de espanhol no uso dos mesmos. Conforme mostrado acima, alguns pronomes de tratamento de ambas as línguas ganharam usos distintos no discurso de seus falantes. O português tem o pronome “você” presente na maioria dos Estados brasileiros e é usado em relações simétricas e assimétricas de superior para inferior; já na língua espanhola, o *usted* tem uso formal na maioria dos países hispanofalantes. O *tú*

como pronome de tratamento informal na língua espanhola está presente na forma de ‘tu’ no português usado no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e alguns Estados do Nordeste, mas em lugares específicos.

Por meio deste contraste entre a língua portuguesa e a língua espanhola, os aprendizes de espanhol acabam traduzindo literalmente o pronome ‘você’ por *usted*, criando uma certa confusão pela falta de conhecimento de estratégias de cortesia (VARGAS, 2004, p.239).

Esta tradução literal pode ser compreendida por meio da Linguística Contrastiva, que apresenta modelos de análises que ajudam a explicar esta e muitas outras transferências e erros que acontecem entre as duas línguas. O fato de haver duas línguas tão próximas como o português e o espanhol e a ideia dos brasileiros de que o espanhol é um idioma fácil, tudo isso acarreta em erros linguísticos.

É com os modelos da Linguística Contrastiva que tentarei confirmar as hipóteses apresentadas e entender o uso que os alunos brasileiros aprendizes de espanhol fazem dos pronomes de tratamento da língua espanhola.

Nos primeiros meses fará um levantamento bibliográfico e a leitura dos textos. Após essa primeira etapa, será realizado um levantamento dos participantes da minha pesquisa. Serão alunos de nível básico a nível final de conclusão de curso, tanto de graduação como de escolas de línguas. Professores também estarão na pesquisa, mas para criar situações de fala. Para cada aluno será aplicado um questionário de extrema importância para o estudo empírico. No questionário, farão perguntas como: nome, idade, profissão, sexo, escolaridade, onde nasceu, onde mora atualmente, quanto tempo morou na cidade onde nasceu, quanto tempo mora na atual cidade, com quem mora e de onde são estas pessoas.

Aplicado o questionário, partirei para uma atividade a ser desenvolvida em sala de aula em conjunto com os professores, que viabilizará a interação entre os alunos. Serão divididos em grupos com temas de discussão, criando diálogos com colegas. Todos os diálogos serão gravados. Depois serão observados e gravados os diálogos criados entre professor e alunos. Realizada a prática da minha investigação, partirei para a análise destes dados, relatando os resultados obtidos no intuito de confirmar minhas hipóteses.

Considerações finais

Como o leitor pôde acompanhar por meio da leitura deste trabalho, apresentamos duas propostas de investigação no campo da Linguística Contrastiva que ainda apresentam poucas comprovações empíricas de tais fenômenos linguísticos relacionados a erros de aprendizagem na LE. As escolhas teóricas aqui abordadas podem ser mais bem aprofundadas nas referências que apresentamos abaixo para que o leitor interessado no assunto possa tirar suas próprias conclusões juntamente com as ideias aqui apresentadas.

Queremos também desafiar outros pesquisadores a confirmar ou refutar nossas hipóteses ou ainda outras em ambientes de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras com a intenção de buscar melhorias nas estratégias do professor e do aluno, com o objetivo de auxiliar o avanço nos estudos da LE.

Há também a questão, em língua espanhola, de quebrar um senso comum de que a proximidade entre as línguas significaria facilidade de aprendizagem. É necessário estudo, esforço, análise e reflexão para não fossilizar erros advindos de transferência.

Acreditamos que além de pesquisar e confirmar fenômenos de linguagem é preciso a aplicabilidade para fazer a diferença e melhorar a qualidade do ensino. Esperamos também que, com estas duas propostas de pesquisa, possamos ter inspirado futuras investigações científicas na área da Linguística Aplicada.

Referências

- ALVAR, Manuel (Dir.). **Introducción a la lingüística española**. Madrid: Ariel, 2000.
- ANDRADE, Otavio Goes de. **Necessidades lexicais de universitários brasileiros aprendizes de espanhol: levantamento, descrição e análise**. Universidade Estadual de Londrina – PR, 2010. Tese de doutorado.
- BARALO OTTONELLO, Marta. La interlengua del hablante no nativo. *In*: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos. **Vademécum para la formación de profesores**. Madrid: SGEL, 2004.
- _____. **Adquisición y/o Aprendizaje del Español/LE**. Actas del III Congreso Internacional de ASELE, León, p. 63-69, 2006.

- BECKER, Idel. **Manual de español**: gramática y ejercicios de aplicación; lecturas; correspondencia vocabularios; antología poética. 80. ed. São Paulo: Nobel, 1999.
- BIDERMAN, M. T. C. **Formas de tratamento e estruturas sociais**. ALFA 18/19 (1972-1973) p.339-382.
- BROWN, R; GILMAN, A. The pronouns of Power and solidarity. In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. (Ed.). **Sociolinguistics**: The essential readings. United Kingdom: Blackwell, 2003. p.156-176.
- DURÃO, Adja B. de A. B. (Org) **Linguística Contrastiva**: teoria e prática. Londrina: Moria, 2004b.
- _____. **La Interlengua**. Madrid: Arco Libros, 2007.
- _____. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. 2. ed. mod. Londrina: Eduel, 2004a.
- _____. La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices de español. In: SEDYCIAS, João (Org) **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005. p.130-144
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- LIMA, Edina Marlene de. **O processamento de concordância em espanhol/língua estrangeira (E/LE) nas produções de brasileiros adultos**. Universidade de São Paulo, 2007.
- LOOSE, Roberta Egert. **O papel da instrução explícita na aquisição/aprendizagem de estruturas do espanhol por falantes do português**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas, 2006. Disponível em: <http://www.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/Mestrado/2006/O_papel_da_instrucao-Roberta_Loose.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2010.
- MARTÍN MARTÍN, José Miguel. La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. (Orgs) **Vademécum para la formación de profesores**: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004. p.261-286
- MENON, O. P. S. O sistema pronominal do português do Brasil. **Letras**, Curitiba, n 44, p. 91-106, 1995.
- MENON, O. P. S; LOREGIAN-PENKAL, L. Variação no indivíduo e na comunidade: tu/você no sul do Brasil. In: VANDRESEN, P. (org.) **Variação e mudança no português da região sul**. Pelotas: EDUCAT, 2002. p.147-188.
- ROJAS, Juan Pedro. **Processo de fossilização na interlíngua de hispanofalantes aprendizes de português no Brasil**: acomodação consentida. Universidade de Brasília, 2006. Dissertação de Mestrado
- SANTOS GARGALLO, Isabel. El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GARGALLO, Isabel. (Orgs) **Vademécum para la formación de profesores**: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004. p.391-410

SILVA, Katia C. D. da. **Ensino-aprendizagem do espanhol: o uso interlinguístico das vibrantes**. Universidade Federal do Ceará – Fortaleza. Dissertação de Mestrado

VARGAS, Soledad Urbina. Análisis pragmático de dos expresiones de cortesía del español de Costa Rica y su adquisición por parte de estudiante de español como segunda lengua. In: **Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica**. XXX (2): p.237-245, 2004.

VILLARINO, Mario G. de E. Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos. In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos. **Vademécum para la formación de profesores**. Madrid: SGEL, 2004. p.767-787

YOKOTA, Rosa. **A marcação de caso acusativo na interlíngua de brasileiros que estudam o espanhol**. Universidade de São Paulo, 2001. Dissertação de Mestrado.

DIÁLOGO ENTRE OS ESTUDOS DE GÊNEROS, DE LETRAMENTO E A ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA - IMPLICAÇÕES DE TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Ana Lúcia CAMPOS ALMEIDA¹³

Resumo: Partindo da constatação da existência de situação bastante insatisfatória no ensino de língua materna na escola brasileira e considerando que o aparato teórico produzido pelos estudos de gênero, letramento e Análise do Discurso Crítica (ADC) compõe um conjunto de pressupostos altamente favorável ao desenvolvimento de uma perspectiva inovadora de cunho emancipador para este ensino, objetivamos apresentar, neste artigo, uma reflexão sobre os postulados das referidas teorias, apontando as conexões e compatibilidades que elas sustentam entre si e as possíveis implicações que a adoção de tais concepções poderia trazer para o ensino em uma perspectiva crítica e transformadora.

Palavras-chave: Ensino de língua materna. Teoria de gêneros. Estudos de letramento. Análise do discurso crítica.

Abstract: *Facing a situation of difficulties and dissatisfaction concerning the teaching of mother tongue language in Brazilian schools and considering the theoretical set of conceptions produced by the new studies of literacy, genre and Critical Discourse Analysis as a whole capable of favoring the development of a new and emancipatory perspective for this teaching, we present, in this paper, reflections on the ideas of these theoretical approaches, pointing the connections and compatibilities among them and the possible positive implications of their adoption and application to the construction of a critical educational perspective.*

Keywords: *Teaching of mother tongue language. Genre theory. Literacy studies. Critical discourse analysis.*

Introdução

Consideramos que o aparato teórico produzido pelos estudos sobre gênero, letramento e pela Análise do Discurso Crítica (ADC) compõe um conjunto de pressupostos potencialmente favoráveis ao desenvolvimento de uma perspectiva

inovadora de cunho emancipador para o ensino de língua materna. Gêneros discursivos, letramentos ideológicos e análise crítica do discurso – o que têm em comum? A teoria seminal do Sociointeracionismo discursivo de Bakhtin (1992) sustenta uma concepção dos gêneros que prioriza sua natureza sociohistórica e cultural; construir e transformar gêneros são ações humanas concretas que envolvem desejos, necessidades, vivências e condições de inserção em comunidades letradas. Os novos estudos de letramento (BARTON, D.,1994; BARTON, D.; HAMILTON, J.; IVANIC, R. 2000; STREET, 1995) postulam os sentidos da escrita determinados a partir de seu contexto sociocultural, considerando que os textos nada significam desvinculados das comunidades que os utilizam.

Tais postulações são relevantes no sentido de desmascarar atribuições de valor ou de maior e menor capacidade individual aos detentores de letramentos de prestígio, os hegemônicos, e aos desprestigiados, os vernaculares. Já a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 2001, 2003) entende as manifestações discursivas como práticas sociais que não ocorrem no vácuo da neutralidade, mas em espaços ideológicos – os efeitos de sentido são produzidos a partir de posições de maior ou menor poder social e os discursos produzem recortes da realidade que são instituídos como “verdades” em função de tais posições; tem como objetivo explicitar a natureza ideológica dos textos com seu caráter performativo e suas análises buscam dar visibilidade aos pressupostos naturalizados pelo senso comum como “verdades”, desnaturalizando-os.

Acreditamos, pois, que as três vertentes teóricas se compatibilizam pela visão das questões linguístico-discursivas focalizadas no campo sociohistórico e cultural, imprescindível para a determinação de significados. A nosso ver, a articulação dos estudos de gênero, letramento e Análise do Discurso Crítica propicia um arcabouço teórico que possibilita aos linguistas aplicados e aos educadores o desenvolvimento de projetos para conscientização crítica dos aprendizes e da população em geral sobre os efeitos do discurso na manutenção ou transformação da realidade social: investigando-se como a linguagem é usada para manter ou desafiar as relações de poder perpassadas nas práticas sociais de linguagem (em suas multimodalidades) no mundo contemporâneo; ensinando-se leitura e escrita de modo a recuperar as condições de produção e

¹³ Docente do Programa de Mestrado em Letras - Linguagem, discurso e cultura - da Universidade Vale do Rio Verde. Três Corações, Minas Gerais, Brasil. analucpos@gmail.com

interpretação; problematizando-se o discurso hegemônico da globalização e seus significados antiéticos de desrespeito à diferença.

O ensino de língua portuguesa

“Literacy unlocked a variety of doors, but it did not necessarily secure admission.” (Cressy)

A situação do ensino de língua materna no Brasil revela-se ainda hoje bastante crítica. Trabalhando em um projeto de pesquisa vinculado ao curso de Mestrado da Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR) que investiga práticas de letramento das comunidades mineiras, especialmente aquelas situadas em contexto escolar – corpus constituído por depoimentos orais, entrevistas orais e escritas, relatos autobiográficos e análises reflexivas de sujeitos professores, professores em formação e/ou formação contínua – o que temos verificado é a persistência de práticas pedagógicas conservadoras e cristalizadas a reproduzir/perpetuar problemas de fracasso na aprendizagem e o perverso ciclo de desinteresse e descrença dos alunos pelo processo da educação escolar.

A questão que subjaz à crise educacional é, sem dúvida, política na medida em que falta uma política educacional séria de investimentos relevantes em ensino e em formação de professores. Em seu lugar, temos um jogo teatral com pirotécnicos efeitos publicitários - órgãos oficiais produzem e implementam programas alheios aos anseios dos atores sociais; professores e alunos, sob condições aviltantes, fazem de conta que ensinam/aprendem; pais e cidadãos em geral formam opinião precária a partir da divulgação de resultados incertos obtidos através de censos avaliatórios. As análises veiculadas pelos meios de comunicação ou por autoridades e consultores educacionais focalizam apenas o plano superficial da questão, mencionando deficiências de professores e alunos, sem tocar questões cruciais como: necessidade de investimentos em educação básica e políticas de formação de professores em meio ao avanço da privatização do ensino superior e do inevitável processo de submissão dos valores pedagógicos aos interesses lucrativos da educação mercantilizada.

Relatos de alunos professores nos informam de que em muitas escolas de nível médio e fundamental ocorre a implementação de uma prática não admitida oficialmente

- estudos preparatórios específicos destinados a assegurar desempenho satisfatório de alunos em avaliações como Prova Brasil e similares. A farsa prossegue. Ao aluno em formação não importa aprender a ler e escrever textos coesos e coerentes, significativos, persuasivos, exercitando a função de autoria, mas ser treinado para driblar a precariedade do processo educacional ao produzir respostas adequadas ao padrão vigente nas provas oficiais.

A farsa prossegue. De acordo com informações de nossos alunos-professores, prosseguem as práticas pedagógicas cristalizadas de prescrição e opressão gramatical; segue a adoção do modelo de letramento autônomo escolar (Street, op. cit.) com atividades centralizadas nas formas linguísticas reificadas - a letra estéril e morta - em que as crianças continuam produzindo cópias, memorizando regras das convenções dos gêneros escolares e treinando para descobrir (leia-se “adivinhar”) a resposta “correta”. O aluno não lê para construir sentidos e se posicionar criticamente, mas apenas para executar uma tarefa escolar, conformando sua leitura aos padrões didáticos vigentes.

Graças a esta situação, a desigualdade é definitivamente mantida, com a escola atuando a favor da perpetuação da ordem hierárquica social - os filhos das classes prósperas, inseridos no modelo cultural dos letramentos dominantes, seguem bem sucedidos em exames vestibulares, preparam-se em universidades consideradas centros de excelência, ocupam os postos de trabalhos de prestígio, ao passo que os filhos das classes subalternas passam por processo de inculcação de incompetência em uma escolarização precária em via de preparação para posições de trabalho subalternas.

Os cursos de Letras em universidades consideradas centros de excelência formam professores que se encaminham para a pesquisa e para o exercício do magistério superior ou para colégios particulares relativamente bem remunerados, que atendem a classe dominante, enquanto os professores licenciados em cursos noturnos de faculdades particulares com duração abreviada de três anos e com mensalidades de baixo custo¹⁴ destinam-se a ocupar os cargos de trabalho de remuneração inferior nas escolas públicas. Enunciados humorísticos veiculados na internet se referem a este professor como “material escolar mais barato do mercado”. A crueza de tais enunciados mostra o desprestígio da profissão do magistério e desmascara a falta de atitude política dos poderes envolvidos com o setor educacional, não obstante as frequentes afirmações acerca da relevância do ensino para desenvolvimento da cidadania divulgadas

exaustivamente pelos programas educacionais. Jean Foucambert (1994), educador francês preocupado com a questão do acesso à leitura, já na década de 90, denunciava a desigualdade na utilização da escrita como o ponto de estrangulamento de toda vida democrática.

Consideramos que as orientações mais recentes nas políticas do ensino de língua, sobretudo os Parâmetros Curriculares Nacionais, significaram um avanço para superação das práticas tradicionais de cunho meramente estruturalista vigentes no ensino de língua, mediante a incorporação de conceitos sociolinguísticos, pragmáticos, textuais, das teorias dos gêneros e sobretudo do sociointeracionismo Bakhtiniano, conferindo alguma atenção às práticas de oralidade e introduzindo o eixo dos usos linguísticos.

Porém, a nosso ver, tais mudanças mostram-se ainda insuficientes para evitar o persistente predomínio do estudo das formas quer seja em níveis lexicais, morfológicos, sintáticos ou mesmo textuais, sem jamais contemplar a dimensão discursiva. A consideração das formas em um sistema abstrato isolado da vida social revela-se totalmente incapaz de explicar a produção de significados, demandando-se para isso tratar das propriedades propriamente discursivas dos enunciados, isto é, suas condições de produção, as posições dos interlocutores, a marcação ideológica. Mesmo ao contemplar o estudo dos gêneros, as práticas didáticas se concentram nas formas linguísticas ou estilísticas de composição, incluindo certos elementos pragmáticos e funcionais como intenção do autor ou finalidade do texto, mas sempre desconsiderando importantes elementos discursivos como os efeitos de sentidos onde se revela a subordinação das formas à significação. Neste sentido, afirmamos que as orientações vigentes não conseguem levar à transformação das práticas didáticas na direção do desenvolvimento de um ensino crítico.

Em nosso ponto de vista, partilhado por pesquisadores como Kleiman (1995), Rojo (2005), Rajagopalan (2003), entre outros, compete à Linguística Aplicada, sobretudo à subárea vinculada ao campo da educação e ao ensino de línguas, realizar suas escolhas teóricas em função da eficácia social e do poder transformador da teoria adotada sobre as questões/objetos relevantes de pesquisa – por exemplo, ao apresentar transposições didáticas com objetivo de obter resultados na melhoria das práticas pedagógicas. Julgamos que a eficácia do pesquisador em LA deriva de sua opção por

¹⁴ vide Batista, 1998 e Britto, 1998 - considerações sobre a situação de despreparo de professores.

um objeto e uma perspectiva teórica que sejam compatíveis com o compromisso de transformação social.

Neste sentido, as teorias funcionam como formas de intervenção na realidade, na medida em que nos fazem olhar o mundo de uma maneira e não de outra. Propostas que postulam neutralidade teórica e pedagogias despolitizadas não forjam produções significativas e transformadoras no campo educacional. Temos claro que a opção por uma suposta neutralidade já constitui em si um posicionamento ideológico com consequências políticas, uma vez que favorece a manutenção da ordem vigente, em benefício de alguns e prejuízo de muitos (RAJAGOPALAN, op. cit.). Deste modo, postulamos a necessidade de que os linguistas, sobretudo aqueles dedicados a questões aplicadas ao ensino, assumam uma posição política na pesquisa e orientação de programas educacionais.

A teoria de gêneros e os estudos de letramento

A noção de gêneros do discurso elaborada por Bakhtin (op. cit.) os define como formas relativamente estáveis de enunciados organizados e constantemente reorganizados de acordo com sua função comunicativa nas variadas esferas sociocomunicativas e culturais institucionalizadas, como a política, a científica, a jornalística, a jurídica, a artística etc. Chamados de formas de ação, artefatos culturais, ações verbais concretas ou eventos discursivos, o fato é que são determinados pelo funcionamento ideológico das interações sociais. Portanto, pode-se dizer que gêneros enquanto construtos teóricos não são definidos tanto por suas propriedades intrínsecas (linguísticas) quanto por suas propriedades sociocomunicativas e culturais (cf. MARCUSCHI, 2005).

São constituídos por três dimensões indissociáveis: i) temas – conteúdo ideologicamente moldado; ii) forma composicional – elementos de estrutura comunicativa e semiótica; iii) estilo – escolha de unidades de linguagem ou marcas linguísticas que funcionam como traços da posição enunciativa. Não podem ser apreendidos somente pela descrição de suas características formais ou estruturais uma vez que se configuram no plano ideológico das esferas comunicativas e socioculturais. Sua natureza social lhes confere um caráter dinâmico, heterogêneo, híbrido e

extremamente flexível, por força de seu envolvimento nas mudanças ininterruptas da vida humana.

O uso da teoria dos gêneros no ensino de língua abre uma perspectiva para uma gramática não limitada a organização dos elementos linguísticos, mas da organização de elementos retóricos, sociocomunicativos no plano enunciativo e ideológico. A sociohistoricidade e a ideologia são essencialmente constitutivas da produção e recepção de textos. Neste sentido, para Marcuschi, “*quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual.*” (2006, p.25). Em outros termos, poderíamos dizer que não se trata de ensinar simplesmente uma competência ou habilidade, mas antes de introduzir o aprendiz à prática de uma ação social, de lhe conferir o estatuto de leitor e produtor de textos ultrapassando os limites do letramento escolar.

A aquisição de gêneros faz parte do letramento escolar, ou seja, diz respeito à apropriação dos variados modos de uso da escrita nas práticas sociais. Neste sentido, as teorias de letramento compartilham com as teorias de gêneros esta noção de inserção dos atores sociais nas práticas sociais e culturais no uso de leitura/escrita. Compartilham também a noção de que os letramentos são múltiplos, variados de acordo com a inserção dos textos escritos em diferentes esferas socioculturais, organizando-se a partir dos modos de atribuir sentidos à escrita por instituições como a igreja, a mídia, a família, a escola etc. Não há significado para os textos escritos desvinculado de seu uso pelas comunidades letradas.

Os estudos etnográficos de Heath (1983) sobre o letramento de comunidades norte-americanas e sua relação com o desempenho escolar infantil, hoje é um clássico para a compreensão da concepção de letramento como modo de fazer sentido a partir da escrita para diferentes segmentos sociais. A autora demonstra que as práticas familiares de contato com a escrita (textos do cotidiano, religiosos, literários, jornalísticos, acadêmicos) e seus modos socioculturais de representação - modos de falar da escrita, constituem modelos de letramento que as crianças levam à escola e que são altamente responsáveis pelo sucesso/insucesso escolar dependendo da proximidade ou da distância que mantenham do modelo hegemônico adotado na cultura escolar.

Street (op. cit.), em seus estudos antropológicos sobre a escrita, contribuiu sobremaneira para ampliar as noções mais recentes desenvolvidas pelos estudos de letramento. Este autor considera que a escola realiza um processo de pedagogização do

letramento com a reificação da linguagem – formas linguísticas neutras, cristalizadas por procedimentos metalinguísticos, adotando um modelo por ele denominado letramento autônomo – a escrita reificada, desvinculada de suas condições de uso e produção sociocultural, responsável pelo mascaramento das desigualdades e da hierarquia de poder social. Emprega o conceito de letramento ideológico para salientar seu caráter não-neutro, referindo-se aos diferentes modos de conceber e utilizar a escrita, determinados pela inserção dos sujeitos em comunidades detentoras de desiguais posições em termos de prestígio social.

Os novos estudos de letramento desenvolvidos pelo grupo de pesquisadores da Universidade de Lancaster, no Reino Unido (BARTON, D.,1994; BARTON, D., HAMILTON, J.; IVANIC, R., 2000.) compartilham com Street suas críticas a uma concepção de letramento autônomo, ao construir a noção de letramentos situados e locais. Esta noção rompe com o estigma de desvalorização dos letramentos vernaculares, colocando-os no mesmo plano do letramento dominante ao considerar os diferentes modos de lidar com os textos escritos pelas diferentes comunidades como uma questão sociocultural e de práticas diferenciadas em função do exercício de atividades diversas no próprio lar, como a culinária (livro de receitas) ou a multiplicidade de atividades desenvolvidas nos locais de trabalho.

Assim, a perspectiva dos estudos de letramentos permite romper com as práticas escolares de que ainda utilizam a leitura e a escrita como se elas se organizassem no vazio das formas gramaticais (relato de atividades escolares da década de 60 e 70 mostra que era comum a proposta de produção do gênero “redação escolar” sobre o tema *Gota d’água* e similares) para pensar os diferentes modos de fazer/atribuir sentidos aos textos determinados pelas experiências dos educandos a partir de sua inserção em diversificadas esferas socioculturais.

Deste modo, fica claro que a perspectiva dos estudos de letramento, bem como a dos gêneros, se apoiam conjuntamente na teoria Bakhtiniana, considerando a língua em seu funcionamento na relação com os atores envolvidos em uma interação social, bem como as manifestações discursivas como indissoluvelmente associadas a seu contexto sociohistórico e ideológico. A relação entre a apropriação de gêneros escritos ou orais formais e os letramentos praticados pelos educandos em seu contexto familiar/comunitário, sobretudo em segmentos sociais desfavorecidos, é uma relação de

dominação, questão que passa a ser levada em conta em abordagens pedagógicas que sejam orientadas por pressupostos desta perspectiva.

O ensino de língua passa a orientar-se pela observação de aspectos da realidade do educando e a tratar os textos em seu uso autêntico vinculado a múltiplas vozes e linguagens, não mais como simples enunciado solto ou peça neutra do modelo único escolar; centrar-se-á no desenvolvimento de atividades de cunho interdisciplinar vinculadas aos gêneros e práticas discursivas. Priorizar-se-á a estudo das características linguísticas somente em sua relação com as situações de enunciação como traços que marcam as posições enunciativas dos sujeitos no discurso.

A perspectiva teórica da Análise do Discurso Crítica

Dentre as teorias linguísticas, a Análise do Discurso Crítica, tendo como principal expoente o linguista britânico Norman Fairclough (1989, 2001, 2003) destaca-se por sua rejeição a princípios de neutralidade no fazer científico, propondo-se a investigar as ligações entre linguagem e poder, por entender que os elementos linguísticos, textuais e discursivos são formas materiais de ideologia e que as práticas linguístico-discursivas assumem um papel crucial na reprodução/manutenção ou na transformação das relações de poder social.

A Análise do Discurso Crítica (doravante ADC) toma o discurso como uma prática social, cultural e historicamente situada de uso da linguagem, como “modo de ação sobre o mundo e especialmente sobre os outros [...] também um modo de representação e de constituição de identidades.” (FAIRCLOUGH, 2001). Como modos de representação do mundo com seus processos e relações, os discursos estão investidos de ideologia, produzem recortes da realidade – alguns aspectos são incluídos e outros excluídos, deste modo, constroem significados que legitimam/naturalizam perspectivas hegemônicas instituindo-as como verdades e produzindo o consenso.

Através da construção de um método crítico para a pesquisa linguística, a ADC propõe dar visibilidade aos sentidos que são apagados/silenciados através da naturalização de uma representação hegemônica do real e explicitar os pressupostos e implícitos subjacentes às construções/representações de mundo, pelos quais alguns aspectos da realidade são sobrevalorizados em detrimento de outros. Suas análises buscam revelar as conexões e causas ocultas nas práticas linguístico-discursivas,

mostrando, por exemplo, como o uso de determinados recursos linguísticos gera certos efeitos de sentidos e não outros em um trabalho visando à capacitação dos sujeitos para o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação aos usos da linguagem; trata-se de fornecer recursos ou meios de operacionalizar mudanças discursivas para aqueles que se encontram em situação de desvantagem.

Em uma dimensão mais ampla e profunda, a ADC trata de investigar como mudanças de ordem discursiva estão interrelacionadas a mudanças nas estruturas sociais, observando que as relações entre práticas discursivas e os limites entre estas práticas em dada instituição se modificam de acordo com as modificações produzidas nas ordens sociais e nos discursos que as orientam, em um movimento dialético.

Assim, os discursos operam na construção discursiva das mudanças sociais da modernidade tardia, na reestruturação do capitalismo e em sua reorganização em nova escala, quando se desenvolve um modelo de economia baseada em informação e no conhecimento, o que equivale a dizer, uma economia baseada no discurso na medida em que todo conhecimento é produzido, circula e é consumido em forma de discursos. Neste sentido, tornam-se cada vez mais pertinentes e relevantes os trabalhos atuais desenvolvidos sob a perspectiva da ADC, diante da constatação de que no mundo contemporâneo o exercício das formas de poder e hegemonia não se dá prioritariamente pela coerção, mas pela produção do consenso através da ação discursiva

A ADC, contudo, não adota uma posição determinista; antes, vê dialeticamente o poder criativo/constitutivo do discurso, cujas práticas são simultaneamente coibidoras e capacitadoras, carregando consigo elementos de repetição junto com possibilidades de mudanças. Daí a relevância de despertar a consciência crítica do funcionamento da linguagem como forma de possibilitar as mudanças.

Deste modo, a perspectiva da ADC está ligada a um objetivo claramente emancipatório: conscientizar os indivíduos sobre os efeitos do discurso na manutenção ou transformação da realidade social – investigando como a linguagem é usada para manter ou desafiar as relações de poder que perpassam os textos produzidos nas práticas sociais de linguagem (em suas multimodalidades) no mundo contemporâneo.

Análise do Discurso Crítica e ensino

Já em trabalhos dos anos 90, um grupo de estudiosos da Análise do Discurso Crítica da Universidade de Lancaster, no Reino Unido, (CLARK, R.; IVANIC, R.; MARTIN-JONES, M.; FAIRCLOUGH, N., 1996), postulava o desenvolvimento de uma consciência crítica do mundo com a função de emancipação social como o objetivo central da toda educação. No ensino-aprendizagem de línguas propõem o desenvolvimento de uma conscientização crítica do mundo estreitamente associado ao trabalho com as capacidades de linguagem: *"há uma relação dialética entre o crescimento da na conscientização crítica e o crescimento das capacidades de linguagem, o último alimentado pelas possibilidades abertas pelo primeiro."* (CLARK, R., IVANIC, R., MARTIN-JONES, M.; FAIRCLOUGH, N., 1996, p.38).

Deste modo, as práticas de linguagem deveriam ser exercitadas pelos educandos não apenas para desenvolverem conhecimento descritivo e operacional, mas também para desenvolverem uma visão crítica de como estas práticas são moldadas e, ao mesmo tempo, elas próprias moldam as relações sociais e as relações de poder.

Os autores proclamam que a conscientização crítica da linguagem deveria ser iniciada pela desnaturalização de uma dada ordem (socio)linguística, de origens sociais invisibilizadas uma vez que o mundo sociolinguístico é constituído devido a relações sociais de poder que o geraram, porém tais relações não são explicitadas nos programas de ensino; esta ilusão de naturalidade fortalece a legitimação da ordem sociolinguística dominante e o conseqüente desprestígio das variedades dialetais e da situação de bilinguismo. Uma abordagem direcionada ao desenvolvimento de conscientização crítica precisa inaugurar um processo de reflexão sobre as práticas discursivas, submetê-las a formas de questionamento capazes de desafiar tais noções e de engendrar transformação.

Analisando programas educacionais apresentados como propostas inovadoras de ensino para as escolas inglesas, os estudiosos da ADC consideraram que elas significaram um avanço em relação às políticas vigentes anteriormente, porém ainda insuficientes para instaurar um modelo de ensino tendo como objetivos promover a participação democrática e a autonomia do cidadão, o respeito à diversidade e a valorização do multilinguismo e da pluralidade cultural.

As concepções de linguagem, aprendizagem, escolarização, assim como as motivações e objetivos de ensino adotados pelos analistas críticos do discurso diferem e até mesmo divergem em vários aspectos daqueles elaborados por outras propostas de

ensino que se apresentam como inovadoras - a linguagem na ADC é vista como uma ordem produzida socialmente e *naturalizada* a posteriori, a aprendizagem não consiste em aquisição de conhecimento, senão de conhecimento integrado à prática, o processo de escolarização funciona como preparação dos educandos para que trabalhem dentro da ordem social e tenham condições de mudá-la; nesta perspectiva o ensino não objetiva legitimar a ordem social e linguística, mas submetê-la à crítica e transformação, uma vez que não está pautado nos princípios de adequação e integração, e sim de emancipação social.

A perspectiva de ensino crítico da ADC repudia princípios vinculados à visão liberal subjacentes aos programas educacionais, considerando que eles sustentam práticas e valores legitimadores da ordem dominante: a função salvacionista da escola vista como capaz de remover as diferenças de capital linguístico e cultural repercute no desenvolvimento de práticas pedagógicas de cunho individualista e moralizador; a noção avaliativa de adequação aplicada ao uso do padrão linguístico como um modo tácito de legitimar a desvalorização social das variedades linguísticas das classes subalternas.

Outro ponto fundamental na perspectiva da ADC com relação ao ensino é a noção de práxis – considera que a conscientização a respeito dos valores sociais e da luta pelo poder imbricados nas práticas discursivas é uma condição necessária, mas não suficiente para a emancipação, que somente será viabilizada através do trabalho com os usos linguísticos, por exemplo, na produção de textos que verbalizem a própria experiência do aprendiz, na leitura crítica de textos escritos, orais, de múltiplos gêneros em múltiplos suportes.

Sustentamos a necessidade de ir além do trabalho com o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas, para alcançar a percepção dos efeitos de sentidos produzidos nas ações linguísticas devido à inextricável relação entre linguagem, poder e ideologia - processo apontado pela ADC como desenvolvimento de conscientização crítica do mundo através do trabalho com as capacidades de linguagem, que implica tomar os textos em sua dimensão ideológica constitutiva.

“Conscientização crítica” e perspectiva de emancipação no ensino de língua portuguesa

Antes de adotarmos princípios da visão crítica dos analistas do discurso aqui apresentada, cabe observar que as considerações produzidas pelo grupo de Lancaster estão inseridas em uma realidade de país europeu, de primeiro mundo, em que as questões básicas como analfabetismo e estrutura escolar estão superadas, ficando os desafios sociais na educação por conta de mudanças econômicas e políticas da sociedade global e pós-moderna e envolvem questões sociolinguísticas relacionadas a conflitos no contato com a diversidade linguística, cultural e econômica dos imigrantes advindos de países periféricos.

Na realidade brasileira, ainda há problemas básicos a serem enfrentados, desde infraestrutura material das escolas até capacitação de docentes. A visão predominante com relação a abordagens pedagógicas ainda é bastante conservadora e as recentes inovações propostas por teóricos da linguagem encontram resistência para serem implementadas, um pouco por parte dos professores e muito por parte da sociedade em geral. Exemplo disto é a recente polêmica em torno do livro didático “Uma Vida Melhor”, de Heloísa Ramos, destinado a alunos da Educação de Jovens e Adultos e aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático, que recebeu críticas ácidas e enviesadas por ousar esclarecer a possibilidade ruptura com o uso do padrão linguístico em enunciados orais de registro coloquial.

Em que pesem todas essas dificuldades, e até mesmo em função delas, pensamos ser este o momento adequado para se adotar uma visão mais comprometida com um ensino crítico de cunho emancipador. Os pressupostos da ADC mantêm diálogo com uma perspectiva de ensino crítico e, a nosso ver, uma vez incorporados às abordagens de ensino da língua, possibilitariam ultrapassar noções fundadas em uma visão liberal - desenvolvimento de habilidades e competências individuais, a noção de adequação do uso de variedades linguísticas em função de contextos distintos, forma eufemística para a prescrição do uso da língua padrão.

Na perspectiva da ADC, os textos fazem parte das práticas discursivas que, por sua vez, fazem parte constitutiva das práticas sociais. Assim, não podem ser isolados de nenhum modo, quer com objetivo de análise, quer com objetivo de aprendizagem, o que equivale a dizer que todo trabalho de linguagem demanda sua inserção em práticas autênticas e significativas, em situações reais de leitura e produção textual; há que se ter clareza de que habilidades e competências adquiridas em práticas escolares sem

significado, desvinculadas da vida jamais se firmarão/sobreviverão sem sua inserção em práticas sociais autênticas.

A perspectiva de ensino crítico postulada pela ADC não permite pressupor a diversidade sociolinguística como um terreno harmonioso e livre de conflitos; na verdade, propõe o questionamento de tais pressupostos por meio do desenvolvimento de uma conscientização crítica da linguagem que consiste basicamente em dar visibilidade aos aspectos ideológicos constitutivos das práticas linguístico-discursivas.

Julgamos pertinente tomar a noção de conscientização crítica da linguagem como o ponto básico para direcionar a ação pedagógica com o foco em leitura e produção de textos, o que não exclui, mas, pelo contrário, aprofunda a reflexão sobre as propriedades que os constituem correlacionando níveis lexicais, morfossintáticos ao discursivo. Categorias como o vocabulário, modalização, força ilocucionária, metáforas são convocadas conjuntamente nos trabalhos com produção e interpretação dos textos desde os níveis mais incipientes da aprendizagem de línguas. Tratar, por exemplo, da questão do vocabulário dos textos dentro do princípio de conscientização crítica da linguagem consiste em considerar como os modos diferentes de lexicalização do mundo constroem este mundo através de valores distintos, implica observar como os sentidos das palavras entram em luta dentro de disputas ideológicas mais amplas.

Da mesma forma, trabalhar com gêneros não consiste em focalizar os elementos de sua estrutura composicional em níveis de estudo gramatical, mas concebê-los como enunciados que, organizados discursivamente, figuram como modos de agir (FAIRCLOUGH, 2003) – modos de interação social. Neste sentido, os alunos são convidados ao trabalho com recepção e produção de diversos gêneros como modos de ação discursiva, entendendo que produzimos textos orais e escritos quando telefonamos, escrevemos bilhetes, convites ou cartas de amor, em suporte impresso ou digital ao celular ou computador; quando nos submetemos a entrevistas de trabalho, produzimos relatórios de trabalho, divulgamos nossas propostas de trabalho, assim também quando agimos discursivamente ao interpretar convocações, contratos, notícias, propagandas ou filmes.

De acordo com os estudos críticos do discurso, sabemos que quase todas as estratégias de operacionalização da ideologia operam pela linguagem, por isso é imprescindível focalizar a questão da intertextualidade no trabalho com textos – quais vozes aparecem no texto - com que apreciação de valor, ainda observar as expressões

modais, as marcas de polidez, de avaliação apreciativa, bem como os processos de designação ou nomeação e os processos de exposição ou ocultação dos agentes como a nominalização e a passivização.

Acreditamos que a conscientização crítica da linguagem deva funcionar como noção fundamental para o desenvolvimento de propostas de ensino crítico de cunho emancipador que aspirem à construção de alunos protagonistas não preparados meramente para se inserir no mundo da cultura letrada, mas para nele participar e agir de modo efetivo, deixando marcas de transformação histórica. De acordo com as concepções da ADC, o agir discursivo é altamente emancipador, uma vez que na relação dialética sujeito-discurso-estrutura social, cada enunciado é uma nova ação a produzir efeito sobre as estruturas.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes[1953], 1992.
- BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell, 1994.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Orgs.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000.
- BATISTA, A.A.G. Os professores são não-leitores? In: MARINHO, M. & SILVA, C.S.R.(Org.) **Leituras do Professor**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1998.
- BRITTO, L.P.L. O leitor interditado. In: MARINHO, M. & SILVA, C.S.R.(Org.) **Leituras do Professor**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1998.
- CLARK, R., FAIRCLOUGH, N., IVANIC, R., JONES, M. Conscientização Crítica da Linguagem. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, (28):37-57, Jul./Dez.1996.
- FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989.
- _____. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora UnB, 2001.
- _____. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- HEATH, S.B. **Ways with words: Language, Life and Work in Communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- KLEIMAN, A.B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Pontes, 1995.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro. Lucerna, 2005.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2006.

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

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro. Lucerna, 2005.

STREET, B. The schooling of literacy. In: Street, B. **Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London, New York: Longman, 1995.

**THE DEVELOPMENT OF A COUNTRY UNDER TEACHER'S HANDS:
A CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS OF A BRAZILIAN
GOVERNMENT CAMPAIGN THROUGH SYSTEMIC FUNCTIONAL
LINGUISTICS**

Marcia Regina Pawlas CARAZZAI¹⁵

Raquel Cristina Mendes de CARVALHO¹⁶

Resumo: Este trabalho analisa uma campanha televisiva de 2009/2010 do governo brasileiro para encorajar as pessoas a se tornarem professores. Enfoca-se na linguagem verbal usada no vídeo com base na Linguística-Sistêmica Funcional (HALLIDAY, 1994) e na Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003). Esta abordagem combinada é usada para mostrar como os professores são representados no texto analisado. Os resultados mostram os professores como provedores da educação, e que o governo brasileiro vê os professores como os únicos responsáveis pelo desenvolvimento do país, isentando a si mesmo e também outros profissionais desta responsabilidade.

Palavras-chave: Educação. Campanha governamental. Linguística sistêmico-funcional.

Abstract: *This paper analyzes a 2009/2010 television campaign by the Brazilian government to encourage people to become teachers. It focuses on the verbal language used in the video and is based on Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY, 1994) and on Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003). This combined approach is used in order to show how teachers are represented in the analyzed text. Results show teachers as the providers of education, and that the Brazilian government sees teachers as the sole responsible professionals for the development of the country, exempting other professionals, and itself, from the same responsibility.*

Keywords: *Education. Government campaign. Systemic-functional linguistics.*

¹⁵ Docente do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, Paraná, Brasil. Doutoranda no programa de pós-graduação em Letras-Inglês e Literatura Correspondente da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: mcarazzai@gmail.com.

¹⁶ Docente do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, Paraná, Brasil. E-mail: racricarvalho@gmail.com.

Introduction

In 2009, Gatti and Barreto published the results of a survey containing a panorama of the teaching profession in Brazil. The authors state that in the XX century, the teaching profession had received more relevance in developed countries, as well as in the emergent eastern countries. According to the authors, in Brazil teacher education started to receive more attention only in the mid of the XX century and is still in expansion.

This can be perceived through several projects offered by the Brazilian government aiming at improving the teaching profession, which are reported by Gatti and Barreto (2009). One of the projects by the Brazilian government to increase the significance attributed to the teaching profession was a campaign vehiculated in September and October, 2009, both on free-to-air television stations and in a website, and then in 2010 on free-to-air television stations again.

This campaign can be considered an institutional one, since, as Decandio and Nascimento (2007) argue, in institutional campaigns, the advertisement is produced and distributed by the government, and they aim at informing the general audience about the institutions and their policies. Moreover, as Fairclough (2003, p.141) claims, such campaign can be considered a genre of governance which is “associated with networks of social practices which are specialized for regulating and controlling (‘governing’) other (network) social practices”. This study deals with the analysis of one video which was part of this campaign, taken from the website¹⁷.

The analysis focuses on the verbal language used in the video and is based on Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY, 1994), as well as on Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003). This combined approach was used in order to show how teachers are represented in the analyzed text.

The article is divided into ten sections. The next sections review the literature concerning Systemic Functional Linguistics (SFL), more specifically the systems of Transitivity and Mood (HALLIDAY, 1994), and Critical Discourse Analysis (CDA), based on Fairclough’s (2003) representations of social events. In the fourth section, the text analyzed is described, followed by the context of culture and the context of

situation (HALLIDAY, 1994) in which the text was produced. In the sixth section, the procedures for text analysis are explained, and subsequently the transitivity and modality elements, as well as the representations of social events in the text are discussed. To conclude, the final remarks with suggestions for further research are presented.

Principles of Systemic Functional Linguistics (SFL)

SFL sees language in use as functional, and gives sense to meaning, not to form alone. Linguists state that the function of language is to make meaning; these meanings are based on the social and cultural context in which the language is inserted; and the use of language is a process in which people make meanings through choices (HALLIDAY, 1994).

For Halliday (1994), the functional components of meaning are: ideational, which uses language to represent experience; interpersonal, which uses language to put interaction into a code; and textual, which is related to the way information is organized in a text.

The interpersonal metafunctions refer to interaction and the roles taken by the participants and are realized by the system of Mood (declarative, imperative and interrogative clauses) and Modality (modulation and modalization).

In the ideational metafunctions, language is used to represent experiences and is determined by the system of Transitivity, which analyses the clauses taking into account the kinds of Processes, Participants and Circumstances. The Processes are classified into six types: material (verbs of doing), relational (verbs of being), verbal (verbs of saying), mental (verbs of sensing), behavioral (verbs of behaving) and existential (verbs of existing).

According to Jorge and Heberle (2002), SFL provides linguistic tools to analyze discourse critically, since it aids textual analysis within a certain context, exploring the functions and meanings construed by speakers/writers and listeners/readers in their interactions.

¹⁷ <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/index.php>

Critical Discourse Analysis (CDA) and representational meanings

According to Heberle (2000b), CDA connects language and society, considering the social, political and cultural features of discourse. Rogers (2004, p. 3) complements this view by stating that CDA deals with “a critical theory of the social world, the relationship of language and discourse and the construction and representation of this social world”.

Representations are constructed in a dialectical process in which people represent and interpret themselves and the others through language/discourse (FAIRCLOUGH, 2001). Such representations can be realized in clauses that include the physical, the mental and the social world (FAIRCLOUGH, 2003). In this way, discourse includes “representations of how things are and have been, as well as imaginaries – representations of how things might or could or should be” (FAIRCLOUGH, 2001, p.3).

The representations of social events are comprised in texts. Thus, in order to understand how things are represented in the text, Fairclough (2003) states that it is necessary to focus attention on the elements of social events, which include forms of activity, social actors and relations, times and places, objects and means, and language and other types of semiosis. All these elements, as well as grammatical forms and genre, construe a text; which is used in different demonstrations and manipulations of power. However, “language is not powerful on its own – it gains power by the use powerful people make of it” (WODAK, 2002, p.10).

Information about the analyzed text

The text¹⁸ used for this analysis is a video which was downloaded from a website created by the Brazilian Ministry of Education and Culture (MEC), as part of a campaign for encouraging people to become teachers (www.sejaumprofessor.mec.gov.br). The website was launched on October 15th, 2009, when it is celebrated the teachers’ day in Brazil. In the website, there is a substantial

amount of information about the teaching career. In the top of the main page, there are the two videos which were produced, stimulating people to become teachers. These two videos were also shown on free-to-air television stations in Brazil, from September to October, 2009, and then in the end of 2010. From these two videos, the second one on the website was chosen for this analysis, as it deals with the representations of teachers as professionals in Brazil.

The video starts with images from some countries (England, Finland, Germany, South Korea, Spain, the Netherlands, and France), while a male narrator explains that these countries have shown a great capacity to develop socially and economically in the past 30 years (*“alguns países mostraram uma grande capacidade de se desenvolver social e economicamente nos últimos 30 anos”*).

After that, the male narrator states that people from these countries were asked about the professional who is responsible for the development of the countries (*“nós perguntamos a pessoas desses países: qual é, na sua opinião, o profissional responsável pelo desenvolvimento?”*).

Then, the video shows images of people from the countries previously mentioned, saying the words ‘the teacher’ (*“o professor”*) in their own mother languages.

Next, a woman, performing the role of a teacher, appears walking towards a school and inviting the audience to help to make Brazil a more developed country, by becoming a teacher (*“Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos. Seja um professor”*).

When the teacher reaches the front of the school, it is possible to see about twenty children/students sitting on the stairs. The teacher greets the children, saying good morning (*“bom dia”*) and the children reply (*“bom dia”*). She then invites the students to go to class, by asking ‘shall we go?’ (*“vamos lá?”*), and the students reply ‘yes’ (*“vamos”*).

After this, a female narrator addresses the audience, suggesting that people can have more information in the MEC website (*“informe-se no portal do MEC”*). Then, the website address appears on the video, and the female narrator finishes the message by

¹⁸ Since the campaign was addressed to Brazilian people, all the text is in Portuguese. The entire text, as well as a translated version done by the authors, is in the appendix. To facilitate the analysis, the lines of the text in were numbered.

saying ‘Ministry of Education. Brazil, a country for all’ (“*Ministério da Educação. Brasil, um país de todos*”).

Procedures for text analysis

In this study, the text was analyzed in a qualitative way and followed some steps. First, the narration of the video was transcribed, using standard typing conventions. The words that appeared in the video were also transcribed and used in the analysis. Thus, for the analysis, only the verbal language used in the video was considered.

Secondly, the text was analyzed following Halliday’s (1994) SFL, mainly focusing on the systems of Transitivity and Mood; the system of Theme was left out due to time and space constraints. Finally, a CDA was conducted, concentrating on the representations discussed by Fairclough (2003).

The context

Since this study concerns the analysis of discourse in a social event, it is necessary to take into consideration the situation in which language is used. In other words, according to Halliday (1994), it is important to identify the context of culture, related to the broader sociocultural environment, and the context of situation, related to the specific situations in the social event.

In terms of context of culture, the text analyzed for this study is part of a Brazilian federal government campaign for stimulating people to become teachers.

In relation to the context of situation, three features can be identified, following Halliday (1994): the nature of the social activity, or field; the roles and relationships of the participants, or tenor; and the channel or medium of communication, or mode.

The field, or the social activity involved in the analyzed text, refers to the campaign stimulating people to become teachers so that Brazil can be a more developed country. There is an emphasis on the fact that teachers are responsible for the development of some countries.

The tenor, or the participants and the relationships they establish, includes teachers, Brazilian people, MEC, people from developed countries (England, Finland, Germany, South Korea, Spain, the Netherlands, France), Brazil, a male and a female

narrators, a Brazilian teacher, Brazilian children/students, and the MEC website. The campaign suggests, through the voice of the narrators, that the countries mentioned are developed because of their teachers, but Brazil is not among them. Thus, for Brazil to become a developed country, teachers are necessary, and the MEC website can offer Brazilian people more information on how to become teachers.

In terms of mode, or channel of communication, the text has characteristics of multimodal discourse, that is, it contains oral language and images, besides using informal language (interrogatives, for example).

Transitivity elements

After categorizing the processes and the participants of the text, it was possible to observe that there were eleven processes and six participants. The participants 'Brazilians' (including Brazilian people in general, Brazilian teachers and students) are responsible for most of the processes (material and relational), while the male narrator, who represents MEC/the Brazilian government, is responsible for one process (verbal). Moreover, other countries are also related to two material processes (Table 1).

The processes associated to the people (whether Brazilians or not) are mostly material ones, indicating actions to be performed. On the other hand, the process connected with the Brazilian government/MEC is verbal, suggesting that it does not need to do, but say what needs to be done. These findings, regarding participants and processes, are summarized in Table 1.

PARTICIPANTS	PROCESSES		
	Relational	Verbal	Material
<i>alguns países</i> (some countries)			<i>mostraram</i> (have shown, line 4) <i>desenvolver</i> (to develop, line 6)
<i>nós</i> (MEC/Brazilian government)		<i>perguntamos</i> (asked, line 10)	
<i>O professor/profissional</i> (the teacher/professional)	<i>é</i> (is, line 12)		
Brazilians (elliptical)	<i>seja</i> (become, line 28)		<i>venha</i> (do come, line 27) <i>construir</i> (make, line 27) <i>informe-se</i> (for more information, line 33) ¹⁹
Teacher and students (elliptical)			<i>Vamos?</i> (shall we go?, line 31) <i>vamos</i> (yes, line 32)
Brazil	<i>é</i> (is/elliptical, line 36)		

Table 1: participants and processes in the text

According to Halliday (1994), different kinds of processes are realized by different kinds of participants. In the analyzed text, the developed countries (lines, 1, 2, 3, 5, 7, 9, 11), as well as the Brazilian people (elliptical, lines 27, 33), the Brazilian teacher (line 31), the Brazilian children/students (line 32) are considered actors of the material processes. Moreover, Brazil (line 27) undergoes the action of being made more developed, and is considered the goal of a material process.

Regarding the verbal processes (line 10), three kinds of participants were identified: the sayer, the receiver and the verbiage. The male narrator ('we', representing MEC/Brazilian government) is the sayer, because it is responsible for the process "*perguntamos*" ('we asked'). People from developed countries are the receivers, to whom the process is directed. The verbiage in this case occurs as a projected clause (line 12), in the form of a quotation (EGGINS, 2004).

The verbiage previously mentioned contains a relational identifying process, in which the participant is "*o profissional responsável*" ('the professional who is responsible for something', line 12), who takes the role of token. According to Martin,

¹⁹ Although the originals in Portuguese contain Processes ("*informe-se*" and "*vamos*"), the translated version, following the English language system, excludes the Processes.

Matthiessen and Painter (1997), the token is a symbol of something else, the value. The value of this process is symbolized in the response to the question, given by people from the developed countries, that is, “*o professor*” (‘the teacher’, lines 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25). Furthermore, the teacher was also identified as a value in the sentence “*seja um professor*” (‘become a teacher’, line 28). The token in this case is the elliptical ‘you’, referring to Brazilian people.

The last relational process identified in the text is also elliptical, but concerns the participants Brazil and “*um país de todos*” (‘a country for all’, line 36). Here Brazil takes the role of token, while “*um país de todos*” (‘a country for all’, line 36) represents the value.

Modality elements

As Halliday (1994) explains, modality refers to the way people express themselves in terms of their judgments, commitments and obligations. As described by Fairclough (2003), obligations are related to deontic modality, in which the imperative clauses of the text realize prescribed activity exchanges. In the analyzed text, the imperative clauses “*venha construir um Brasil...*” (‘come to make Brazil...’, line 27), “*seja um professor*” (‘become a teacher’, line 28), “*informe-se no portal*” (‘for more information’, line 33) indicate the actions prescribed by the Brazilian government to be followed by the Brazilian people. All these prescriptions are produced by the narrators, on the behalf of MEC/the Brazilian government. This might indicate the level of commitment of the Brazilian government, who demands actions on the part of the Brazilian people, but does not seem to commit itself to help building a more developed country.

While modality refers to what is true and necessary, evaluation refers to what is desirable or undesirable (FAIRCLOUGH, 2003). In the analyzed text, there are three instances of evaluation: “*alguns países mostraram uma grande capacidade de desenvolver social e economicamente...*” (‘some countries have shown a great capacity of developing socially and economically...’, lines 4, 6), “*venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo...*” (‘come to make Brazil more developed, fairer...’, line 27). This indicates that the Brazilian government considers it desirable that Brazil becomes developed, as well as the other countries mentioned in the text. As Fairclough

(2003) argues, sometimes evaluative statements are explicit marks of positive evaluation, as in the examples above (“*grande*”, ‘great’; “*mais*”, ‘more developed’, ‘fairer’). However, it is also possible to use evaluative elements in more implicit ways, such as the sentence “...o profissional responsável pelo desenvolvimento?” (‘...the professional who is responsible for the development?’, line 12). Here the teachers, as professionals, are evaluated as being responsible for the development of a country, for making Brazil more developed and fairer.

Representations of social events

Concerning the representations of social actors (FAIRCLOUGH, 2003), there is the inclusion of some countries (England, Finland, Germany, South Korea, Spain, the Netherlands, and France) which are referred to as being developed ones. However, other developed countries are not mentioned, characterizing an exclusion of these social actors, as opposed to the developed countries included in the text. Moreover, Brazil was also identified as a social actor in the text, but it is a case of backgrounding. According to Fairclough (2003, p. 149), backgrounding can be used as a form of “delicacy, euphemism, avoidance of calling a spade a spade”. In other words, the male narrator, who represents MEC/the Brazilian government, avoids saying that Brazil is not a completely developed country yet.

The main social actor represented in the analyzed text is the teacher, since s/he is depicted as being “the professional who is responsible for the development” of a country. Again, there is the exclusion of other professionals who can also foster development. As Fairclough (2003, p.149) argues, this happens due to many reasons, such as irrelevance, political or social significance. That suggests the Brazilian government sees teachers as the sole responsible professionals for the development of the country, exempting other professionals, and itself, from the same responsibility.

As already mentioned, one of the participants in text is MEC/the Brazilian government, which is represented in the text by the pronoun “*nós*” (‘we’) in the sentence “*nós perguntamos a pessoas desses países*” (‘we asked people from these countries’, line 10). This pronoun can be considered as an exclusive ‘we’ (Fairclough, 2003), since it includes only the Brazilian government, but excludes the audience, that is, the Brazilian people. Nevertheless, the Brazilian people are included in another pronoun in

the text, as the elliptical and inclusive ‘you’ in the sentences “*venha construir um Brasil mais desenvolvido...*” (‘come to make Brazil more developed’, line 27), “*seja um professor*” (‘become a teacher’, line 28), “*informe-se no portal do MEC*” (‘for more information, visit the MEC website’, line 33). This may indicate that the Brazilian people are not allowed to have opinions regarding what needs to be done to help the country to develop, since MEC/The Brazilian government asked people from foreign countries (lines 10, 12) to name the professionals who are responsible for the development of a country. Based on the answers given by these people, the Brazilian government decided to invite Brazilian people to become teachers. This seems to corroborate the findings by Carmagnani (2009), who identified in media discourses that foreign people seem to have authority to decide what is considered adequate for education, although they educational realities are different in different countries. The author also states that such discourse implies that “our authorities are not capable of providing directions for our education” (CARMAGNANI, 2009, p.502, our translation).

Another example of exclusive ‘we’ in the text can be seen in the sentences “*vamos lá?*” (‘shall we go?’, line 31) and “*vamos*” (‘yes’, line 32), in which the pronoun ‘we’ includes only the teacher and her students, but excludes the Brazilian people, who are the target of the campaign. On the other hand, the teacher’s invitation to the students may indicate that, by following the Brazilian government suggestion, she is making Brazil a more developed country with the help of her students, and this might suggest that other Brazilians should do the same.

Regarding the representation of space-time, Fairclough (2003, p. 151) claims that “constructions of space and constructions of time are closely interconnected, and it is difficult to separate them”. In the analyzed text, it is possible to notice a relation established between the developed countries and Brazil, as a country which is not completely developed yet. Moreover, the verb used to refer to the developed countries (“*mostraram*”, ‘have shown’, line 4) is in the past tense, followed by the time expression “*nos últimos 30 anos*” (‘in the past 30 years’, line 8), reinforcing the idea that these countries are developed. On the other hand, the only verb referring to Brazil (elliptical ‘is’, line 36) is in the present tense, as well as the verbs in lines 27, 28, 33, which invite Brazilian people to take action, to make the country more developed, suggesting that the country is still under developed.

Final remarks

In this paper, SFL and CDA were used to show how teachers as professionals are represented in one video which is part of a Brazilian government campaign. The analysis, which focused on the verbal language used in the video, showed that the professionals who are responsible for the development of the country are the teachers. Moreover, it also showed that in the analyzed text, Brazil is not considered completely developed yet, thus, more teachers are necessary.

There is a predominance of material processes in the text, and they are associated with the following participants: the developed countries, Brazilians, teachers and students. This indicates actions to be taken by the participants in order to make Brazil more developed. Furthermore, through the use of relational processes in the text, it was possible to realize that teachers are represented as the providers of education, and consequently, responsible for the development of the country.

In general, the government is in power to tell Brazilian people what to do, controlling the discourse in this text, essentially giving commands (through imperative clauses) and asking questions (through interrogative clauses). The use of modality to exert control is a common discursive strategy in advertisements and creates a certain degree of engagement between the speaker/writer and the listener/reader (HEBERLE, 2000a), minimizing the authoritative tone of the imperatives, which involve obligations and responsibilities (YOUNG e FITZGERALD, 2006).

Finally, it is important to mention that the reflections expressed in this paper do not aim at denying the fact that teachers, and education, do contribute to the development of a country. However, it is imperative to recognize that teachers alone cannot solve all the problems, they need all the society and the government to join forces in order to make Brazil 'more developed, fairer, with opportunities for all'.

References

- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, *Seja um professor*. Retrieved Novembro 18, 2009, from <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/index.php> , 2009.
- CARMAGNANI, A. M. G. Linguagem e exclusão: o discurso da mídia sobre o professor e a escola. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9 n. 2, p. 499-514, 2009.
- DECANDIO, F. R.; NASCIMENTO, E. L. O gênero anúncio institucional de campanha comunitária como objeto de ensino de língua portuguesa e instrumento de socialização dos alunos do ensino médio público. *Anais do V Encontro Científico do Curso de Letras: o desafio das Letras*, Rolândia: FACCAR/Departamento de Letras, 2007.
- EGGINS, S. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Continuum, 2004.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- HALIDAY, M.A.K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1994.
- HEBERLE, V. M. Análise crítica do discurso e estudos de gênero (gender): subsídios para leitura e interpretação de textos. In FORTKAMP, M. B. M.; TOMICHTH, L. M. B. (Org) *Aspectos da Linguística Aplicada: Estudos em homenagem ao Prof Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000a.
- _____. Critical reading: Integrating principles of critical discourse analysis and gender studies. *Ilha do Desterro*, v. 38, p.115-138, 2000b.
- JORGE, S.; HEBERLE, V. M. Análise crítica do discurso de um folder bancário. In MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru/SP: EDUSC, 2002.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- _____. The Dialectics of Discourse. *Textus*, v. 14 n. 2, 3-10. Retrieved January 11, 2010, from <http://www.ling.lancs.ac.uk/profiles/263/>, 2001.
- MARTIN, J. R., MATTHIESSEN, C. M. I. M.; PAINTER, C. *Working with functional grammar*. London: Arnold, 1997.
- ROGERS, R. An introduction to Critical Discourse Analysis in Education. In R. ROGERS, *An introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.
- WODAK, R. What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its developments. In R. WODAK; M. MEYER (Ed.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage Publications Inc, 2002.
- YOUNG, L.; FITZGERALD, B. *The Power of Language. How discourse influences society*. London: Equinox Textbooks and Surveys in Linguistics, 2006.

Appendix

The analyzed text on the left, has been transcribed from the video downloaded from: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/index.php>, and the translated version done by the authors, on the right. The words in capital letters are not verbalized, appearing in the video only. The words in parenthesis are explanations added by the authors. All the foreign words in the text appear with subtitles in the video.

Portuguese	English
1. INGLATERRA	1. ENGLAND
2. FINLÂNDIA	2. FINLAND
3. ALEMANHA	3. GERMANY
4. Alguns países mostraram uma grande capacidade (o narrador fala)	4. Some countries have shown a great capacity (the narrator says)
5. COREIA DO SUL	5. SOUTH KOREA
6. de se desenvolver social e economicamente (o narrador fala)	6. of developing socially and economically (the narrator says)
7. ESPANHA	7. SPAIN
8. nos últimos 30 anos (o narrador fala)	8. in the past 30 years (the narrator says)
9. HOLANDA	9. THE NETHERLANDS
10. nós perguntamos a pessoas desses países: (o narrador fala)	10. we asked people from these countries: (the narrator says)
11. FRANÇA	11. FRANCE
12. “Qual é, na sua opinião, o profissional responsável pelo desenvolvimento?” (o narrador fala)	12. “Who is, in your opinion, the professional that is responsible for development?” (the narrator says)
13. O PROFESSOR.	13. THE TEACHER
14. Der Lehrer. (Alemão)	14. Der Lehrer. (German)
15. O PROFESSOR.	15. THE TEACHER
16. (símbolos em Coreano)	16. (Korean symbols)
17. O PROFESSOR.	17. THE TEACHER
18. El maestro. (Espanhol)	18. El maestro. (Spanish)
19. O PROFESSOR.	19. THE TEACHER
20. Opettaja (Finlandês)	20. Opettaja (Finish)
21. O PROFESSOR.	21. THE TEACHER
22. The Teacher.	22. The Teacher.
23. O PROFESSOR.	23. THE TEACHER

24. De Leraar. (Holandês)	24. De Leraar. (Dutch)
25. O PROFESSOR.	25. THE TEACHER
26. Le Professeur. (Francês)	26. Le Professeur. (French)
27. Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos. (a professora fala)	27. Come to make Brazil more developed, fairer, with opportunities for all. (the teacher says)
28. Seja um professor. (a professora fala)	28. Become a teacher. (the teacher says)
29. Bom dia (a professora fala)	29. Good morning (the teacher says)
30. Bom dia (as crianças respondem)	30. Good morning (the students reply)
31. Vamos lá? (a professora convida)	31. Shall we go (the teacher invites)
32. Vamos (as crianças respondem)	32. Let's (the students reply)
33. Informe-se no portal do MEC (a narradora fala)	33. for more information, visit the MEC website (the female narrator says)
34. <u>WWW.MEC.GOV.BR</u>	34. <u>WWW.MEC.GOV.BR</u>
35. ministério da educação (a narradora fala)	35. Ministry of education (the female narrator says)
36. Brasil, um país de todos (a narradora fala)	36. Brazil, a country for all (the female narrator says)

ANÁLISE DE ESCOLHAS LÉXICO-GRAMATICAIIS EM UM DISCURSO DE FORMATURA: REPRESENTAÇÕES PARA A PROFISSÃO DO PARANINHO

Elisane Scapin CARGNIN²⁰

Cristiane FUZER²¹

Resumo: Este artigo tem o propósito de analisar a linguagem usada em um discurso de formatura de Ciências Contábeis pelo paraninfo, para manifestar representações sobre a profissão do paraninfo. Para isso, foram usados pressupostos teóricos da Gramática Sistemico-Funcional de Halliday e Matthiessen (2004) sobre o sistema da transitividade (a metafunção ideacional) da linguagem, com o objetivo de mostrar que, por meio da análise de escolhas léxico-gramaticais, é possível verificar representações que os falantes fazem em seus discursos. Constatou-se que o paraninfo representa-se no texto como professor, uma vez que no momento da formatura é esse o lugar que ocupa, mas sua formação técnica o libera para representar-se também como contador. Assim, por meio de papéis léxico-gramaticais, o paraninfo passa aos afilhados conselhos sobre o ofício de contador no papel de professor/paraninfo.

Palavras-chave: Escolhas Linguísticas. Representações. Transitividade. Discurso de formatura.

Abstract: *This paper aims to analyze the language used at a graduation ceremony speech made by the paranymph to express the representations of his profession. The theoretical assumptions of Systemic Functional Grammar of Halliday and Matthiessen (2004) has been used concerning the system of transitivity which materializes the ideational metafunction of language in order to examine through the analysis of lexical grammatical choices whether it is possible to verify what representations the speakers make in their speeches. It was observed that the paranymph, in his speech to the Accountancy graduating class, represents himself as a teacher, as that is the role he plays during the ceremony. Yet, his technical education allows him to represent himself as an accountant. Thus, by means of lexical and grammatical roles, the paranymph preaches about the work of an accountant while playing the role of teacher/paranymph.*

Keywords: *Systemic functional grammar. Transitivity system. Representations. Graduation speech.*

²⁰ Professora de Língua Portuguesa – graduada pela Unifra em 1999. Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e integrante do Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa (NELP) da UFSM. Santa Maria, Rio Grande do Sul- elisanesc1@hotmail.com

²¹ Professora adjunto do departamento de Letras Vernácula e do programa de pós graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria.

Introdução

As experiências das pessoas podem ser representadas de diferentes maneiras por meio da linguagem. Em um discurso de formatura, por exemplo, que, em geral, é produzido previamente como texto escrito para ser lido em voz alta, o discursador (no papel de patrono, paraninfo, orador) pode representar, além de sentimentos, ações e comportamentos.

É importante estudar discursos de formatura pela necessidade de analisar as mensagens dirigidas ao público que está na formatura e, assim, identificar as representações que o paraninfo faz da profissão e como isso é passado para os formandos. Além disso, verificar representações nos discursos de formatura pode contribuir com questões de ensino de linguagem, porque, por exemplo, os alunos do 3º ano do ensino médio precisam conhecer as profissões e saber como o paraninfo de uma profissão representa-a pode facilitar as suas escolhas. Vale estudar o funcionamento da linguagem usada nesse gênero textual porque os alunos, a partir dos discursos, poderão debater sobre as profissões, buscar outros discursos e discutir sobre as escolhas que poderão fazer.

É importante destacarmos que, ao buscarmos em sites da internet estudos prévios com base nesse gênero textual, não encontramos pesquisas que abordassem este tema. Não encontramos esse gênero textual como base para pesquisas em linguagem.

O discurso de formatura se caracteriza como a linguagem em uso num contexto específico, nesse caso a cerimônia de formatura, para a realização de uma prática social – a conclusão de um curso superior que, por sua vez, autoriza um indivíduo a exercer uma profissão. Em função disso, o discurso de formatura pode ser considerado um gênero discursivo que integra um “sistema de gêneros” (nos termos de Bazerman, 2006) pelo qual se organiza uma cerimônia de formatura.

Neste trabalho, o objetivo é mostrar que, por meio das escolhas linguísticas que constituem um exemplar do gênero discurso de formatura, é possível verificar as representações que um participante da interação – neste caso, o paraninfo – pode fazer sobre as profissões. No texto escrito (o discurso) selecionado para este trabalho, buscamos identificar, a partir da análise das escolhas linguísticas, os participantes envolvidos no contexto específico e verificar as representações construídas. Para as análises, tomamos como base alguns pressupostos teóricos de Halliday e Hasan (1989),

Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004), especificamente sobre o sistema da transitividade, que materializa a metafunção ideacional na linguagem. Utilizamos esses pressupostos para analisar o discurso do paraninfo da 11ª turma Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior privada, situada em Santa Maria, RS, em janeiro de 2010.

Pressupostos teóricos

De acordo com Halliday (2004), a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) preocupa-se em investigar as escolhas léxico-gramaticais feitas num determinado contexto (expressas em um texto) e os diversos significados que podem estar inseridos nele. Com base nessa abordagem, concentramos a análise do texto no nível léxico-gramatical, a fim de verificar como se processa o funcionamento da linguagem para construir representações em um contexto de formatura.

O funcionamento da linguagem escrita ou oral apresentada pela Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), segundo Halliday e Matthiessen (2004), é descrito sob critérios semânticos, e não apenas sintáticos, porque identifica o papel de diferentes elementos linguísticos em qualquer tipo de texto e sua função na construção de significados.

Halliday (1989) afirma que o contexto antecede o texto e a situação precede o discurso nele aplicado. Por esse motivo, o contexto é um elemento significativo na abordagem de um determinado gênero. Então, podemos perceber um contexto a partir de um texto e também podemos entender a língua a ser usada através desse contexto. Segundo Halliday (1994), há uma relação entre a organização da linguagem (que desempenha funções) e os elementos contextuais. O autor apresenta três variáveis que caracterizam o contexto: o campo do discurso, as relações estabelecidas entre os participantes da interação e o modo do discurso.

Para introduzirmos a proposta deste trabalho, apresentamos dados sobre o contexto em que a linguagem a ser analisada foi usada. A solenidade de formatura ou colação de grau é o ato oficial de conclusão de curso de graduação. Podemos dizer que é o último compromisso acadêmico dos seus alunos. Na formatura, os alunos fazem o juramento. Um acadêmico que representa o grupo estende o braço direito, lê o juramento, enquanto os formandos permanecem em pé acompanhando a leitura do

juramento. No final, todos dizem juntos: “Assim o prometo”. Em seguida, ouve-se ou canta-se o Hino Nacional, faz-se a abertura, chamam-se nominalmente todos os formandos e então se faz a leitura dos discursos. Normalmente, o primeiro a ser lido é o do(a) paraninfo(a). Geralmente, esse discurso é a instanciação oral de um texto já dito previamente. Esse texto escrito é o objeto de estudo neste trabalho. Nesse sentido, Bakhtin (2003, p.261) afirma que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo”. Assim, o enunciado é resultado da experiência da linguagem humana nos diferentes contextos sociais, “mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso” (Idem, p.262).

Vale lembrar que a GSF é considerada sistêmica porque é uma teoria que descreve o funcionamento da língua a partir de três sistemas que materializam as três metafunções desempenhadas pela linguagem. A metafunção Ideacional é realizada pelo sistema de transitividade e materializa a variável contextual campo; a Interpessoal é realizada pelo sistema de modo e materializa a variável contextual relações; e a textual organiza os significados ideacionais e interpessoais por meio da estrutura Tema-Rema, materializando a variável modo (HALLIDAY, 1989).

Neste trabalho, focalizamos categorias léxico-gramaticais que realizam a metafunção ideacional, que diz respeito às formas como representamos nossas experiências e ações do mundo real por meio da linguagem. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), a estrutura da transitividade é dada pela oração, que se constitui de três componentes: processo, participante e circunstância. O processo se realiza por grupos verbais; os participantes, por grupos nominais ou pronominais; as circunstâncias, por advérbios e grupos preposicionais cuja finalidade é adicionar informações aos processos em que os participantes estão envolvidos. Os participantes podem ser pessoas ou coisas, seres animados ou inanimados.

Para Halliday e Matthiessen (2004, p.181), a “transitividade é um sistema da oração que afeta não apenas o verbo que serve como processo, mas também os participantes e as circunstâncias”²². Esses componentes são categorias semânticas as quais mostram como situações/fatos/mensagens são representados por meio da

linguagem. Na GSF, os processos dividem-se em três grandes grupos: materiais, mentais e relacionais. Há ainda processos se situam da fronteira entre os três anteriores: os processos comportamentais, verbais e existenciais. O Quadro 1, elaborado por Fuzer (2008, p.126), com base em Halliday e Mathiessen (2004), resume os tipos de Processos e seus respectivos Participantes na oração.

Quadro 1: Resumo dos tipos de orações (atualizado a partir de FUZER, 2008, com base em HALLIDAY & MATHIESSEN, 2004).

Tipos de processos	Definição	Denominação dos participantes
Materiais	Estabelecem uma quantidade de mudança no fluxo de eventos, a qual é provocada por algum investimento de energia por um participante, levando a um resultado diferente da fase inicial do desdobramento do processo.	Ator Meta Beneficiário Escopo Atributo
Mentais	Dizem respeito à experiência do mundo fluindo na consciência de um ser consciente (humano) ou dotado de consciência (personificação). Realizam processos de pensar, sentir, perceber e querer.	Experienciador Fenômeno
Relacionais	Constroem mudança sem dispêndio de energia, em fluxo contínuo, uniforme, sem fases distintas. Servem para caracterizar (processo relacional atributivo) e identificar (processo relacional identificativo).	Portador Atributo Identificado Identificador
Verbais	São processos de dizer, introduzem outras orações secundárias em um complexo verbal na forma de discurso direto ou reportado.	Dizente Receptor Verbiagem Alvo
Existenciais	Representam o que existe ou acontece	Existente
Comportamentais	Representam formas de comportamento fisiológico e psicológico tipicamente humano.	Comportante Comportamento Escopo

A análise dos constituintes das orações que constituem um texto possibilita evidenciar como determinadas escolhas léxico-gramaticais representam experiências dos indivíduos no mundo social. A coleta dos dados linguísticos e os passos usados para análise da linguagem usada um discurso de formatura estão descritos na seção seguinte.

Metodologia

Para coletar os dados necessários ao estudo do funcionamento da linguagem na construção de representações dos participantes em um discurso de formatura,

²² As traduções são responsabilidades da autora deste artigo.

inicialmente entramos em contato com a instituição de ensino superior que acolheu nosso pedido. Em um segundo momento, enviamos e-mails a vários professores da instituição que haviam atuado como paraninfos, solicitando a eles os textos que produziram para proferir seus discursos em cerimônias de formatura. Alguns responderam aos e-mails e enviaram seus textos, dos quais selecionamos, para este trabalho, o utilizado pelo paraninfo de uma turma do curso de 11ª turma de Ciências Contábeis (em anexo), que colou grau em 2010.

Com base nos pressupostos teóricos da Gramática Sistêmico-Funcional, de Halliday e Matthiessen (2004), adotamos os seguintes passos para análise:

- a) levantamento dos participantes paraninfo e formandos explicitados ao longo do texto;
- b) segmentação do texto em orações tendo como referência os critérios para análise do sistema de transitividade: identificação dos Processos, Participantes e Circunstâncias de cada oração;
- c) análise dos papéis léxico-gramaticais desempenhados no discurso por elementos linguísticos que façam referência aos participantes envolvidos no contexto de formatura.
- d) identificação de representações manifestadas para a profissão a partir das escolhas léxico-gramaticais descritas.

Para preservar a identidade das pessoas citadas no texto selecionado, quando mencionadas, as nomeações serão substituídas pela palavra NOME.

Análise léxico-gramatical do discurso de formatura

Na leitura do *corpus* que serviu de base para esta análise, foram encontrados os participantes: formandos, paraninfo, mercado de trabalho e instituição. As escolhas léxico-gramaticais que constituem o discurso analisado representam as profissões de professor e de contador. Nas orações abaixo, o participante paraninfo representa-se como professor:

Sou²³ grato a NOME (Instituição), por oportunizar a continuidade de minhas atividades como professor, profissão simplesmente gratificante, na qual me realizo plenamente [...]

²³ Os sublinhados sinalizam os Processos e os Participantes.

No trecho, a circunstância “como professor”, na primeira oração, evidencia o papel desempenhado pelo enunciador no contexto em que está inserido: na solenidade de formatura, o paraninfo, acima de tudo, desempenha a função de professor.

Na terceira oração, a expressão “na qual” retoma essa mesma Circunstância. Logo, a profissão de professor está sendo representada como um papel e como um espaço de realização do enunciador que, nesse caso, é o Experienciador. A circunstância “plenamente”, associada ao Atributo “profissão simplesmente gratificante”, representa a satisfação do paraninfo no exercício docente.

Por meio do Processo Relacional “sou”, ele referencia e representa a profissão de professor. Não se manifesta como profissional que atua em ciências contábeis, mas, no decorrer de seu discurso, demonstra domínio do que significa a profissão de contador para a sociedade, inclusive lança para os alunos os desafios que os esperam como, por exemplo, “as inúmeras mudanças na legislação atual”.

Segundo o paraninfo, o profissional formado em contabilidade só terá condições de competir se acompanhar as mudanças que vêm ocorrendo na sua profissão, como se verifica na passagem a seguir:

A atividade do Contador passa atualmente por algumas transformações. Neste sentido, o ano que passou foi marcado por conta da convergência das normas brasileiras de contabilidade às normas internacionais; pela transição da escrituração fiscal e contábil do papel para arquivos digitais e a vigência da nota fiscal eletrônica.

Nas orações abaixo, o *mercado de trabalho*- Ator, porque provoca o desenrolar do Processo *absorver* que, na sequência, tem como Meta o profissional, que é retomado, respectivamente, por “que tem”, “que está”, “que enxerga”. Esses participantes reforçam a ideia do Processo Material. No trecho a seguir, o profissional, neste caso, o contador deve estar atualizado para poder acompanhar a evolução da profissão, que, para o paraninfo, é muito importante, como se observa na passagem a seguir:

Por isso, [mercado de trabalho] absorve somente o profissional que tem qualidade, que está atualizado com as normas contábeis e com os últimos lançamentos tecnológicos de sua área de atuação, que enxerga o mundo com uma visão universal dos seus problemas.

O Processo Material *absorve* indica essa preocupação do paraninfo em relação aos futuros profissionais. Nesse trecho, o Processo Material *absorve* representa a ação que é realizada pelo Ator mercado de trabalho. Ainda nesse trecho, foram usadas orações Relacionais *que tem qualidade, que está atualizado* e Mentais *que enxerga o mundo*. As orações acima caracterizam o perfil do profissional de ciências contábeis como uma pessoa que age, por meio dos participantes Experienciador, Portador e Experienciador, respectivamente, isso é reforçado. Só o profissional que tem esses Atributos será absorvido pelo mercado de trabalho.

O significado desse processo é que alguém faz alguma coisa, realiza uma ação. No contexto de discurso de formatura, esses processos servem para descrever os profissionais de Ciências Contábeis que devem estar preparados para os desafios da profissão.

Em outras passagens do discurso, aparecem na posição de Portador, de Beneficiário, de Experienciador e de Ator diferentes participantes: os formandos e o mercado de trabalho, como se observa a seguir:

vocês tiveram a oportunidade de receber informações valiosas e adquirir os próprios conhecimentos.

“Vocês” é Portador da primeira oração *tiveram oportunidade*, Beneficiário da segunda *receber* e Experienciador da terceira *adquirir*. Além da profissão, outros Participantes são mencionados para reforçar a necessidade de que o Contador deve estar preparado para exercer a profissão. Nesse sentido, o paraninfo propõe aos formandos e futuros contadores que se atualizem para que o participante *mercado de trabalho* possa aceitá-los. Isso fica claro no trecho:

É um mercado de trabalho imenso, no entanto cada vez mais exigente. Por isso, absorve[...] Durante a fase de formação profissional vocês [os formandos] tiveram a oportunidade de receber informações valiosas e adquirir os próprios conhecimentos.

A instituição e seus professores, por sua vez, também são responsáveis pelo “fazer e acontecer” quando ocupam o papel de Ator, como nas orações “fruto dos ensinamentos que por ventura [eu/professor] possa lhes *ter transmitido* durante nosso breve convívio” e “Instituição esta que *acolheu* a vocês e *zelou* para que frequentassem

o curso em ótimas condições”, no sentido de mostrar, por meio do Ator professor, os ensinamentos de forma eficiente para a formação dos contadores. Na oração,

[...] a formação de vocês se deu através de um currículo plenamente desenvolvido, com a colaboração de professores competentes, e comprometido com a visão da Nome (Instituição), a respeito do ensino. Durante a fase de formação profissional vocês tiveram a oportunidade de receber informações valiosas e adquirir os próprios conhecimentos.

Informações valiosas e os próprios conhecimentos, classificados com Meta do Processo Material *receber* mostram a responsabilidade da instituição e dos seus professores na formação dos contabilistas. Nesse sentido, o paraninfo representa a profissão de ciências como algo importante à sociedade, isso é facilmente observado nas orações:

a Contabilidade é uma ferramenta preciosa para as organizações, pela qualidade das informações que fornece e pelo banco de dados que representa. Estes fatores estão diretamente atrelados a Contabilidade, o que comprova que a solução de continuidade das empresas passa, necessariamente, pelas mãos de seus profissionais[..]

Por meio das escolhas léxico-gramaticais o Participante contabilidade desempenha papéis de Atribuidor, Ator e Ator, o paraninfo indica o seu conhecimento em relação à profissão e caracteriza-a como algo precioso, isto é, neste trecho do seu discurso, ele se representa também como contador. Isso é observado pela propriedade que ele demonstra ao falar da profissão. Ainda, os Processos *ser* e *estar* servem para caracterizar a profissão da Contabilidade. Classificamos *uma ferramenta preciosa* como Atributo da profissão. Quando o paraninfo representa a profissão de Contabilidade, ele o faz com propriedade. Para ele, a profissão é muito necessária à sociedade, principalmente, às empresas que só sobreviverão às crises com a ajuda dos contadores.

O paraninfo revela sua experiência como professor e como contador, mas no que se refere à profissão de contabilista, não está claro em seu discurso que ele atua como contador. Assim, ele se representa como um profissional capaz e com competência para estar na condição de paraninfo. Destaca a importância da profissão para a sociedade como se observa Processo Relacional na oração a seguir: *a contabilidade é uma*

ferramenta preciosa para as organizações. Mais uma vez a profissão de contabilista é representada de forma “nobre”.

Por meio das escolhas léxico-gramaticais observamos que para o paraninfo não há dúvida de que a profissão de Ciências Contábeis é muito importante para a sociedade. Ele enfatiza em todo o texto que os profissionais devem estar preparados para esse grande desafio: a formação em ciências contábeis. Contudo, a profissão de professor o realiza profissional e plenamente.

É importante destacar que, no discurso, por meio das orações Mentais, o paraninfo demonstra a sua alegria por ter sido convidado como representante da 11ª turma de Ciências Contábeis. Isso pode ser comprovado nos exemplos a seguir:

Agradeço o convite para ser paraninfo, da 11ª turma de Bacharéis em Ciências Contábeis da NOME (Instituição). Saibam que me sinto honrado e comovido em paraninfá-los

Nesse trecho do discurso, o paraninfo participa como Experienciador ao demonstrar que se sente muito feliz/comovido em ser convidado para discursar para pessoas tão especiais que estão diante de um grande desafio: ser contabilista na sociedade atual. Para saber que se trata de um trabalho exigente, ele precisa conhecer a realidade de um contabilista, então, mais uma vez, ele se representa como contador. Por meio do Processo Material *busquem* e da Meta *novos objetivos* ele passa aos formandos a ideia de que, para trabalhar como contador, é preciso estar atualizado, inclusive, em seu discurso, ele aborda várias transformações que ocorreram durante o ano que passou.

[...]o ano que passou foi marcado por conta da convergência das normas brasileiras de contabilidade às normas internacionais; pela transição da escrituração fiscal e contábil do papel para arquivos digitais e a vigência da nota fiscal eletrônica.

Observamos também que, por meio dos processos destacados, ele, no decorrer do discurso, vai construindo a profissão. As escolhas linguísticas do paraninfo como o Processo Material (construímos) e os Processos Mentais (crer e viver), como nas orações:

nosso breve convívio, mas em muito, creio, pela amizade que aos poucos (nós) construímos, pelos momentos vividos no ambiente universitário, com trocas de ideias e informações

Os Processos destacados mostram que o convívio com os afilhados não foi muito duradouro, mesmo assim, foi suficiente para que os formandos confiassem a ele a importante tarefa de discursar na formatura da 11ª turma de Ciências Contábeis. As escolhas léxico-gramaticais refletem o contexto profissional do paraninfo que também se representa como Experienciador, como Ator e Portador, ao mesmo tempo em que os formandos aparecem nessa condição. Isso é possível verificar nas orações a seguir:

Saibam ter um sentido de direção e de propósito. Busquem sempre novos objetivos, sem receio do trabalho exigente; Mantenham altos padrões de conduta pessoal. Sejam coerentes, éticos e confiáveis.

Os Processos destacados exemplificam essa situação. No caso do Processo Relacional, os Atributos coerentes, éticos e confiáveis reforçam a opinião do paraninfo em relação aos cuidados que os profissionais de contabilidade devem ter na sua carreira. Essas escolhas léxico-gramaticais do paraninfo que constituem o discurso analisado representam a profissão de Ciência Contábeis como muito importante à sociedade.

Destacaram-se, nesse discurso, os Processos Relacionais que marcaram a profissão de Ciências Contábeis como profissão muito importante para a sociedade, principalmente, neste período de transição. Ele afirma que os formandos estão preparados para o desafio que se coloca diante deles. O Atributo *vitoriosos* reforça essa ideia.

Vocês (Identificador) serão vitoriosos, enfrentando as dificuldades da vida como ela é, com persistência e coragem sem nunca se darem por vencidos.

Vale lembrar que o paraninfo, por meio de suas escolhas léxico-gramaticais, dá conselhos a seus afilhados. Ele os orienta no sentido de continuarem estudando porque, no mercado de trabalho, só há espaço para os que se atualizarem.

É um mercado de trabalho imenso, no entanto cada vez mais exigente. Por isso, absorve somente o profissional que tem qualidade, que está atualizado com as normas contábeis e com os últimos lançamentos tecnológicos de sua área de atuação, que enxerga o mundo com uma visão universal dos seus problemas...

Os processos destacados sinalizam a construção da profissão, o paraninfo salienta a importância do profissional de Ciências Contábeis para a sociedade. Feita a análise do discurso de formatura, destacamos que este paraninfo representa-se ora como

professor, ora como contador. Nas orações que seguem é possível notar essas representações bem marcadas das duas profissões.

Certamente este convite, não foi apenas fruto dos ensinamentos que por ventura possa lhes ter transmitido durante nosso breve convívio, mas em muito, creio, pela amizade que aos poucos construímos, pelos momentos vividos no ambiente universitário... (professor)

A atividade do Contador passa atualmente por algumas transformações... (contador)

Estes fatores estão diretamente atrelados a Contabilidade, o que comprova que a solução de continuidade das empresas passa, necessariamente, pelas mãos de seus profissionais. (contador)

Sou grato a NOME (Instituição), por oportunizar a continuidade de minhas atividades como professor, profissão simplesmente gratificante, na qual me realizo plenamente. (professor)

Por meio dessas escolhas léxico-gramaticais, observamos que o paraninfo representa-se como Portador do Processo Relacional “sou” quando agradece à instituição pela oportunidade de exercer a profissão de professor e Experienciador quando demonstra satisfação em exercer esse papel. Isso comprova o apreço que ele tem em relação à profissão de professor. Entretanto, as afirmações em relação à contabilidade também demonstram que a profissão de contador é muito importante para ele.

Considerações finais

Este trabalho teve por objetivo analisar um discurso de formatura e mostrar como as escolhas linguísticas do paraninfo representam sua profissão. Para isso, buscamos apoio na Gramática Sistemico-Funcional, especificamente no sistema de transitividade que realiza a metafunção Ideacional (experencial)

A maneira pela qual o paraninfo expressou sua opinião em relação à profissão e aos formandos mostrou seu apreço e respeito tanto à profissão de contador como à profissão de professor. Isso se deu pelas escolhas léxico-gramaticais que o paraninfo usou para expressar suas representações.

Neste artigo, analisamos a metafunção Ideacional que está centrada no conteúdo do discurso: que atividades se realizam, quem são os participantes envolvidos e quais as

circunstâncias em que acontecem essas atividades? Com base nos fundamentos da Gramática Sistêmico-Funcional, analisamos as escolhas linguísticas realizadas pelo paraninfo em seu discurso e os significados gerados por essas escolhas em termos Ideacionais.

No discurso, o paraninfo se representa como professor. Por meio de escolhas léxico-gramaticais, observamos que o paraninfo representa-se como Portador do Processo Relacional *sou*, quando agradece à instituição pela oportunidade de exercer a profissão de professor, e como Experienciador, quando demonstra satisfação em exercer esse papel. Isso comprova o apreço que ele tem em relação à profissão de professor

Quando se refere à profissão de contador, demonstra aos alunos conhecimento sobre a profissão de contabilista e também sobre os desafios que os esperam. Isso é facilmente notado na oração a seguir: *A atividade do Contador passa atualmente por algumas transformações.*

Em síntese, o paraninfo de ciências contábeis constrói um discurso cuja representação qualifica, valoriza o profissional de contabilidade. Isso fica claro, por meio dos Participantes Ator *a contabilidade* e Atributo *preciosa*, na oração: *Contabilidade é uma ferramenta preciosa para as organizações, pela qualidade das informações que fornece e pelo banco de dados que representa.* Para o paraninfo, a profissão de contador é muito importante para a sociedade. Assim, o paraninfo passa aos afilhados conselhos sobre o ofício de contador no papel de professor/paraninfo.

Referências

- BAKTIN, Mikhail. **Estética Verbal da Criação**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e organização de Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar**. 2nd ed. London: Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3th ed. London: Arnold, 2004.
- FUZER, C. Formas de representação de atores sociais no contexto jurídico penal. **Revista The ESpecialist**, São Paulo, SP, 2010 (no prelo).

_____. **Linguagem e representação nos autos de um processo penal:** como operadores do direito representam atores sociais em um sistema de gêneros. Santa Maria: UFSM, 2008. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

FUZER, C; CABRAL, S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa.** Santa Maria: UFSM, 2010. Caderno Didático.

Anexo

FORMATURA 11ª TURMA CIÊNCIAS CONTÁBEIS – 23/01/2010

“Entre as coisas boas da vida, não estão apenas as nossas conquistas, mas também a conquista daqueles a quem se quer bem”.

Ilustríssima Profª NOME, Pró-Reitora de Graduação do NOME; Professor NOME, Patrono dos Formandos, demais autoridades citadas no cerimonial, professores homenageados, senhores e senhoras convidados, queridos afilhados. Boa noite a todos!

Agradeço o convite para ser paraninfo, da 11ª turma de Bacharéis em Ciências Contábeis da Nome. Saibam que me sinto honrado e comovido em paraninfá-los.

Certamente este convite, não foi apenas fruto dos ensinamentos que por ventura possa lhes ter transmitido durante nosso breve convívio, mas em muito, creio, pela amizade que aos poucos construímos, pelos momentos vividos no ambiente universitário, com trocas de ideias e informações, com algum conselho ou alguma orientação que a idade permite fazer. A vocês, minha admiração e amizade.

Tenho certeza de que seus pais e familiares, que incentivaram de alguma maneira para que este momento acontecesse, estão convencidos de que valeu a pena.

Senhores e senhoras:

Quanto a carreira que estes jovens escolheram, poderíamos nos perguntar: qual seria o papel do Contador no atual contexto histórico?

A atividade do Contador passa atualmente por algumas transformações. Neste sentido, o ano que passou foi marcado por conta da convergência das normas brasileiras de contabilidade às normas internacionais; pela transição da escrituração fiscal e contábil do papel para arquivos digitais e a vigência da nota fiscal eletrônica.

Representa uma alteração profunda na legislação fiscal e societária, que não alcança somente grandes organizações, mas também as de pequeno e médio porte,

principalmente na forma de documentar e comprovar suas transações e nos critérios para elaboração de relatórios contábeis.

As inovações gerenciais, favorecidas pelo avanço tecnológico e o comportamento do mercado atual, estão colocando em evidência o quanto a Contabilidade é uma ferramenta preciosa para as organizações, pela qualidade das informações que fornece e pelo banco de dados que representa.

Estes fatores estão diretamente atrelados a Contabilidade, o que comprova que a solução de continuidade das empresas passa, necessariamente, pelas mãos de seus profissionais.

É um mercado de trabalho imenso, no entanto cada vez mais exigente. Por isso, absorve somente o profissional que tem qualidade, que está atualizado com as normas contábeis e com os últimos lançamentos tecnológicos de sua área de atuação, que enxerga o mundo com uma visão universal dos seus problemas.

Pois bem, meus caros afilhados: a formação de vocês se deu através de um currículo plenamente desenvolvido, com a colaboração de professores competentes, e comprometido com a visão da Nome, a respeito do ensino.

Durante a fase de formação profissional vocês tiveram a oportunidade de receber informações valiosas e adquirir os próprios conhecimentos.

Entretanto, devemos reconhecer de que ainda não estão totalmente prontos para atuar em todas as áreas que a Contabilidade proporciona, porém, julgo que estão prontos para iniciar essa caminhada profissional.

Meus caros e queridos afilhados:

Vocês têm plenas condições de abraçar as oportunidades de trabalho, que certamente surgirão, para serem profissionais bem sucedidos.

Vocês serão vitoriosos, enfrentando as dificuldades da vida como ela é, com persistência e coragem sem nunca se darem por vencidos.

Nesta etapa que se inicia, gostaria de deixar os seguintes desafios a vocês: Tenham sempre muita vontade de aprender: a respeito da vida, do mundo, de si mesmos. Tenham prazer em aprender e não um dever em aprender;

Saibam ter um sentido de direção e de propósito. Busquem sempre novos objetivos, sem receio do trabalho exigente; Mantenham altos padrões de conduta pessoal. Sejam coerentes, éticos e confiáveis; Nunca abdicuem de sua personalidade, tenham consciência de sua importância e sua capacidade individual.

Sou grato a NOME, por oportunizar a continuidade de minhas atividades como professor, profissão simplesmente gratificante, na qual me realizo plenamente. Instituição esta que acolheu a vocês e zelou para que frequentassem o curso em ótimas condições, através de uma organização exemplar, abrindo espaços para o retorno de vocês, para a realização de outros cursos, de graduação ou pós-graduação e outras atividades universitárias. Para finalizar, felicito do fundo do coração, aos novos Bacharéis em Ciências Contábeis, que acabaram de pronunciar o juramento: Estejam de bem com a vida, avancem cada vez mais, com o pensamento sempre elevado a Deus. Obrigado!

O GÊNERO TIRAS EM QUADRINHOS: ANÁLISE DE ALGUMAS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Francimeire CESÁRIO DE OLIVEIRA²⁴

Ana Alice de Freitas Neta ARAÚJO²⁵

Rosângela Maria Bessa VIDAL²⁶

Resumo: A finalidade deste artigo é apresentar algumas estratégias discursivas (e/ou linguísticas) mais recorrentes no gênero tiras em quadrinhos, cujo *corpus* é constituído de cem tiras, de autoria do quadrinista Laerte, disponível na Internet (www.uol.com.br/laerte). Seleccionamos apenas oito tiras para análise. Para refletir sobre a noção de gêneros partimos da perspectiva de interação verbal e dialógica subsidiadas pelo contexto social. Tais análises evidenciaram que a estrutura teórica adotada (respaldada em Bakhtin) contribui para entender fenômenos sociais ocorridos na e pela linguagem, e que o gênero em análise, visto pelo âmbito discursivo, incita funções semânticas e contextuais para o ensino de língua.

Palavras-chave: Interação verbal. Gêneros textuais. Contexto social. Tiras em quadrinhos.

Abstract: *The purpose of this paper is to present the discursive strategies (and/or language) more applicants in the comic strip genre, whose corpus is comprised of one hundred strips, written by comic Laertes, available on the Internet ([www.uol.com.br / Laertes](http://www.uol.com.br/Laertes)). We selected eight strips for analysis. To reflect on the notion of genre from the perspective of verbal interaction and dialogue subsidized by the social context. Such analysis showed that the theoretical framework adopted (backed by Bakhtin) helps to understand social phenomena occurring in and through language, and that the gender analysis because the scope of discourse semantic functions and contextual prompts for language teaching.*

²⁴ Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Funcionalistas (GPEF) e aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL (Mestrado) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Avançado “Profª. Maria Elisa de A. Maia” – CAMEAM, Pau dos Ferros, RN, Brasil. E-mail: meire.c@hotmail.com.

²⁵ Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Funcionalistas (GPEF) e aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL (Mestrado) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Avançado “Profª. Maria Elisa de A. Maia” – CAMEAM, Pau dos Ferros, RN, Brasil. E-mail: anaaliceneta@hotmail.com.

²⁶ Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Funcionalistas (GPEF) e professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Avançado “Profª. Maria Elisa de A. Maia” – CAMEAM, Pau dos Ferros, RN, Brasil. E-mail: rosangelauern@gmail.com.

Keywords: *Verbal interaction. Text genres. Social context. Comic strips.*

Introdução

Mediante a pretensão de se trabalhar com o gênero tiras em quadrinhos surgiu como primeira preocupação a necessidade de estruturar uma proposta de *como* trabalhá-lo, já que é tão recorrente em provas de vestibular, ENEM, SAEB, entre outras, e, sobretudo muito presente nos livros didáticos, porém, quase sempre, esse tipo de texto não é tratado na perspectiva do gênero discursivo/textual. Muitas vezes, se analisam apenas *segmentos* ou *tipos de sequências textuais*, recortando e rebaixando a análise a fragmentos, perdendo então, seu contexto, comprometendo, pois, as relações de significado e sentido.

Inclusive, antes do início deste trabalho, foram observadas quatro coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental (nível II) PNDL 2011 e apenas uma delas trabalha um gênero similar: a história em quadrinhos, mas todas utilizam, por demais, tiras em quadrinhos e histórias em quadrinhos nas atividades e em seções como “ler é diversão”, “só para ler” ou como ilustração de temáticas. Desse modo, a construção textual que resulta em produção de sentidos não é considerada.

Dizemos “estratégias discursivas”, nesse trabalho, como também linguísticas, porque ao pensarmos numa determinada intenção, fazemos escolhas e arranjos linguísticos adaptados ao contexto social para obtermos os resultados de significação, e tal evento ocorre por meio da interação verbal, daí permitir construções que fazem uso de um discurso apropriado para a intenção pretendida. A partir desse processo se constitui um repertório de estruturas enunciativas que orientam o falante no uso da língua e na compreensão dos discursos produzidos. Dizemos “linguísticas também” porque compreendemos que, no processo discursivo, é necessário recorrer a elementos linguísticos para a efetivação do mesmo.

Nesse sentido, este trabalho se propõe a discutir algumas estratégias discursivas, logo linguísticas também, no gênero tiras em quadrinhos que visam a uma produção de sentido, tendo em vista mecanismos discursivos que dão procedência ao senso de humor. Há também a pretensão de demonstrar que algumas construções linguísticas não

coincidem com os postulados descritos pela gramática normativa, porque atendem aos apelos comunicativos dos usuários.

Tais práticas, congregadas ao universo didático, são subordinadas a um novo paradigma teórico, cujo respaldo se encontra nos estudos que tomam como foco de investigação o enunciado, fundado por Bakhtin, propondo a tese de que todo enunciado só pode ser compreendido no interior de um gênero discursivo.

Esse paradigma que, considera as práticas sociais em seu contexto, inspira uma diversidade de análises para os gêneros. É o caso de Bronckart, Swales, Bazerman, Schneuwly e Dolz, que se aliam a essa perspectiva social dada aos gêneros. No caso deste trabalho, nos limitaremos a apresentar apenas a proposta do primeiro dentre esses citados, além de expor também um pouco da proposta fundante de Bakhtin.

Tendo em vista a grande efervescência do conhecimento na sociedade contemporânea, é notório o uso da informação como meio de veiculação desse conhecimento. A informação circula por diversos meios e por diversos gêneros discursivos/textuais e é amplamente disseminada com as novas tecnologias da comunicação e informatização. A formação de leitores críticos, capazes de interagir com a sociedade em que vive, pode ser aprimorada a partir da observação de diferentes níveis de leitura de gêneros discursivos/textuais que compõem sua realidade, contribuindo para a construção de seu conhecimento.

Quanto ao gênero discursivo/textual tiras em quadrinhos, sabemos que durante muito tempo esse gênero foi visto como objeto de leitura de baixa qualidade textual, logo, esquecido na esfera educativa que privilegiou e, geralmente, ainda privilegia os textos canonizados, principalmente literários.

Com os estudos discursivos que se apoiam nos estudos de língua enquanto entidade de uso nas diversas situações comunicativas, advindas da proposta de interação verbal, a leitura das tiras em quadrinhos passaram a ser vistas sob uma nova ótica.

Este novo ponto de vista passa a apreciar o estudo dos diferentes gêneros discursivos/textuais, havendo assim, interesse nos mais variados discursos que circulam socialmente, como consequência motivando a investigação dos fatores linguísticos, semânticos e pragmáticos voltados para a leitura de textos, antes marginalizados tanto no meio escolar, quanto no acadêmico e no social.

A partir de agora este trabalho prossegue com os seguintes direcionamentos: fundamentação teórica; uma breve descrição dos procedimentos dados a este;

considerações analíticas sobre o gênero tiras em quadrinhos com demonstração de algumas estratégias discursivas nesse gênero, que serão confrontadas com o que é proposto pelas gramáticas tradicionais, por fim, sucintas e provisórias conclusões.

Fundamentação Teórica

Com Bakhtin, a noção de gênero é trazida para o âmbito das interações sociais. Seus estudos ressaltam as formas enunciativas como relativamente estáveis no modo de configuração dos textos que cumprem um papel social.

Desse modo, em toda situação comunicativa (oral ou escrita) há um caráter organizacional para as interações verbais, socialmente constituídas. A partir deste ponto de vista, a definição de gênero corresponde a todo sistema regulador de produção discursiva circulante em uma sociedade, cujo propósito é traduzido em efeitos resultantes da postura interacional que os sujeitos assumem, mediante as atividades cotidianas.

Essa visão modifica os rumos para o estudo da linguagem, em que o sistema passa a ser observado por meio do funcionamento dessa linguagem que, se manifesta em diferentes gêneros discursivos/textuais, causando, assim, várias contribuições no modo de ler e de compreender os enunciados.

Com a noção de gênero do discurso se observa um intenso deslocamento das práticas de leitura no que concerne ao modo de organização das atividades de interpretação no espaço escolar. Passamos a considerar não somente os elementos estruturais e as informações linguísticas do texto, mas também elementos correspondentes às pistas textuais, inferências, as supostas intenções, as relações do gênero e seu suporte, o papel social dos enunciadores e a articulação entre forma linguística e sua contribuição para a compreensão do sentido pretendido, embora essa última seja vista de forma tímida.

Por essa ótica, o ato de linguagem é um fator relevante para o engajamento de aspectos ideológicos, culturais, históricos em toda gama de abrangência da linguagem. Tais aspectos foram acrescentados nas configurações teóricas que se respaldam no funcionamento da língua e na sua ação comunicativa, proeminências relevantes para o quadro dos estudos discursivos. Analisamos, nesse âmbito, que essa relação descrita é

essencialmente dialógica. É assegurada e manifestada pelo que Bakhtin definiu como gênero do discurso.

O dialogismo é um dos fatores essenciais na teoria bakhtiniana, o qual se configura como um elemento de suma relevância para o ato comunicativo, permitindo a produção e a compreensão de sentidos e, sendo que, nesse intento, todo ato comunicativo se cumpre por meio de um dado gênero, tornando-o fundamentalmente dialógico.

Segundo relaciona Machado (2007), o ato dialógico é um evento que acontece na unidade espaço-tempo da comunicação social interativa, sendo por ela determinado e acrescenta:

A concepção do ato dialógico como evento, que ocorre como determinação de um espaço-tempo, é uma elaboração central do pensamento bakhtiniano no sentido de firmar o dialogismo como ciência das relações. Somente enquanto unidade espaço-temporal é possível realizar o mapeamento das enunciações. (MACHADO, p.193)

Ainda seguindo o pensamento de Machado (2007), acreditamos que as relações dialógicas supõem enunciados concretos, não estando sobrepostos no sistema da língua porque são elaborados no processo da interação sócio-histórica. Compreendidos assim porque os gêneros discursivos são entidades anexadas aos enunciados e não às estruturas linguísticas, resultando em formas textuais materializadas nos gêneros. Bakhtin relativiza a expressão linguística e se apoia num conceito amplo de dialogismo.

Os aspectos constitutivos do gênero demonstram-se como uma realidade necessária a partir dessa perspectiva, tais como as condições de sua produção, os campos discursivos, os possíveis papéis sociais dos sujeitos, a sua função social na interação, visto que moldamos nosso discurso em forma de gêneros.

Como a utilização da língua, para Bakhtin, se faz sob a forma de enunciados, então, são nivelados ao estado real da comunicação discursiva. Ao endossar a noção de enunciado, por sua vez, amparada nos pressupostos dialógicos, considera o contexto verbal e o extraverbal (aspectos situacionais, históricos, ideológicos) na concepção de língua.

O enunciado, sob o foco bakhtiniano, assegura o espaço do outro na dinâmica discursiva e, conseqüentemente, compõe-se no curso de múltiplas vozes que ecoam nas

mais diversas situações de comunicação no movimento de alternância dos sujeitos do discurso.

Retornando aos aspectos constitutivos do gênero, o autor em discussão elenca três pilares de sustentação da noção de gênero que são o conteúdo (temático), o estilo verbal e a construção composicional. Contudo, tais pilares não devem ser entendidos de forma aleatória em sua teoria, pois ele mesmo expõe a ideia de unidade entre esses aspectos constituintes do gênero discursivo.

De acordo com Ribeiro (2010, p.57): “O elemento conteúdo temático, portanto, contemplaria aspectos peculiares ao sujeito, que participam diretamente da enunciação, como sua vontade, sua singularidade, conhecimentos semânticos construídos coletivamente nas práticas sociais”. E nesse sentido “cumpriria o papel de orientador da comunicação discursiva”.

Sendo assim, ele está relacionado aos juízos de valor que se faz do objeto num contexto real de comunicação, motivando a significação dos enunciados decorrentes do uso da língua, e numa pertinência em que o conteúdo temático para se constituir como tal precisa garantir significação. Nesse sentido, não se trata apenas da questão temática de um dado gênero, mas de um vértice em que o sujeito se abriga de modo dinâmico para focar a enunciação.

Quanto ao estilo, Bakhtin menciona que ele é tanto individual quanto coletivo, porque tanto trata das peculiaridades do sujeito (estilo individual), como do amplo alcance das práticas sociais de linguagem que o sujeito faz uso, gerenciadas por aspectos culturais e ideológicos, o que garante certa estabilidade e, assim, indicando o estilo do gênero para cada momento de uso contextual da língua. Como bem reforça Ribeiro (2010, p.59), “A ideia de que o estilo é resultante tanto das escolhas individuais como da ordem modelada pela coletividade condiz com a premissa de que o sujeito não é assujeitado pelo meio, como também não age de maneira soberana, sem qualquer influência desse meio.”

E Bakhtin (2000, p.283-284) acrescenta que:

O vínculo indissociável, orgânico, entre estilo e gênero mostra-se com grande clareza quando se trata do problema de um estilo linguístico ou funcional. De fato, o estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana. Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados sentidos. [...]

Já em relação à construção composicional, esta se projeta a partir da escolha de elementos linguísticos e discursivos, amparados por um contexto social, que sustentarão o gênero e garantirão seu acabamento (mesmo que provisoriamente), ou seja, ele precisa de um formato para se materializar, contudo, deve se considerar que os sujeitos assumem papéis sociais que lhes asseguram uma tomada de posição diante dos fatos e, para isso, faz uso dos recursos disponíveis na linguagem, não implicando somente num parâmetro de escolhas, mas estas estão subordinadas a elementos como intencionalidade e contexto discursivo.

Dado a essa materialidade ele adquire aceitabilidade mediante registros procedentes do uso da língua, sendo perceptível de observação e tornando-se um recurso caracterizador de determinados gêneros, mas sempre com perspectiva de transformação devido ao estado móvel das atividades de linguagem. Nesse sentido, Ribeiro (2010, p.60) frisa que “A construção composicional cumpre a função de integrar, de sustentar e de ordenar as propriedades do gênero.”

Os relatos teóricos se voltam, a partir de então, para a proposta de Bronckart, da qual conforme Machado (2005) é interessante destacar dois pontos antes de apresentar sua linha de estudo, a qual é denominada de Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD).

Primeiro, que conceito de gênero não se dá de forma isolada em Bronckart, devendo ser contextualizado no conjunto dos estudos da psicologia da linguagem e da didática da língua. O grupo formado por Bronckart, Schneuwly e Dolz buscou construir e dá relevo ao ISD. A fonte de referência deste grupo é Vygostky e a abordagem é marxista. Assim, o ISD é de interesse do Grupo de Genebra, de onde Bronckart é membro.

Segundo ponto, as unidades de estudo do ISD são as ações verbais e não verbais, ao contrário do que supõe pensar, a princípio, que sejam os gêneros de textos.

Quanto à conceituação de gênero de texto, sua definição subjacente a esse grupo é a de que “gênero de texto é aquilo que sabemos que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade ou aquilo que seus membros usuais consideram como objeto de suas práticas de linguagem.” (MACHADO, 2005, p.242).

Já o conceito de *tipos de discursos* ou *tipos discursivos* aparece na obra do grupo de forma mais elaborada mantendo-se como um conceito central para compreender a relação com *gênero de texto* que ainda não se encontra bem construída.

Diferentemente da Linguística Textual em que o texto é o objeto de estudo, no ISD o texto é periférico e o que é central é o entorno social do texto.

No ISD, os *tipos de discurso* são segmentos de *textos* ou até mesmo um texto inteiro, com propriedades particulares que se projetam em níveis distintos: no nível semântico-pragmático, mostram determinada relação com o *contexto físico de produção*; no nível morfossintático, cada um deles apresenta um conjunto de *unidades linguísticas* discriminativas; no nível da planificação, os conteúdos dos diferentes tipos de discurso podem se apresentar organizados em *sequências textuais* ou em *scripts e planificações*; no nível do texto, os tipos de discurso podem ser definidos como *segmentos constitutivos dos textos*, mas de forma variável – um ou vários *tipos de discursos*. (MACHADO, 2005, p.242-243).

Há quatro tipos de discursos básicos: *interativo, teórico, relato interativo e narração* e se observa ainda que os *tipos de discurso* podem se mesclar, dando lugar a segmentos de texto com características *discursivas* de dois tipos, ocorrendo o que para a Linguística Textual se chama de interdiscursividade.

Bronckart (1996a *apud* MACHADO, 2005) reformula o conceito de *sequência textual* apresentado por Adam (1992). Para ele, as *sequências* são de seis tipos: dialogal, descritiva, narrativa, explicativa, argumentativa e injuntiva.

Há várias características das *sequências* nos diferentes níveis: no nível semântico-pragmático, elas são fundamentalmente dialógicas; no nível morfossintático, as *sequências* caracterizam-se por apresentar um plano constituído por um número *n* de fases; no nível psicológico, elas implicam *operações discursivas* desenvolvidas pelo produtor para organizar os conteúdos; no nível teórico – e só nele – elas se constituem como *protótipos*; no nível de sua relação com os *tipos de discurso*, seriam em grande parte determinadas pelos *tipos de discursos*; no nível da relação com os *textos*, não há qualquer relação obrigatória entre os tipos de *sequências* e os *textos*.

Conforme a posição do ISD, não é possível definir ou classificar todos os *gêneros* existentes pelo critério de *sequência*, nem que um *gênero* se diferencia de outro por apresentar um tipo de *sequência* e não outro, mas, geralmente, os *gêneros* têm uma *sequência* predominante.

De acordo com Machado (2005, p. 248), que se baseia em Bronckart (1996a), podemos afirmar que os autores passaram a considerar que os *gêneros de textos* nunca podem ser identificados e definidos apenas com base em suas propriedades linguísticas, devendo-se abandonar qualquer projeto de identificação-definição-classificação dos textos com base, exclusivamente, em suas propriedades internas, como se verá com mais detalhes à frente, neste texto.

O ISD propõe, a partir de um ponto de vista sócio-histórico, algumas considerações sobre *as atividades sociais*. Dentre algumas, se diz que elas são agentes determinantes do funcionamento psíquico humano e das ações e suas realizações; a diferenciação das *atividades* provoca o surgimento de novos instrumentos para cada uma delas, e na relação com os gêneros [*as atividades*] agregadas aos aspectos sócio-históricos constituem os *gêneros de textos*.

Segundo Bronckart (2001 *apud* MACHADO, A., 2005, p.250) “os *gêneros de textos* constituem-se como *pré-construtos*” em que nossas *ações de linguagem* estão em constantes avaliações sociais.

A autora ainda relata o caráter de modificação dos gêneros defendido por Bronckart, como se pode observar:

De acordo com Bronckart (1996a), os conhecimentos construídos sobre os gêneros estão sempre correlacionados às representações que temos sobre as situações sociais diversas em que atuamos. É com base nesses conhecimentos que o produtor “adota” um gênero particular que lhe parece ser o mais adequado a determinada situação. Esse processo, entretanto, quase nunca é uma simples reprodução de modelos de gêneros disponíveis [...]. Na realidade, estamos diante de um processo de reprodução-adaptação de determinado gênero, gerador de novos exemplares de textos, mais ou menos diferentes dos modelos preexistentes. (MACHADO, A., 2005 p.251).

A tônica dos estudos de Bronckart (1999) é noção de texto, da qual decorre o estudo do gênero textual. Para tanto, ele define o texto em três níveis, consideração comum nesses três níveis é do texto como produção de linguagem provinda das atividades humanas. A primeira definição caracterizada como geral é:

A noção de texto designa **toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Consequentemente essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada com a **unidade comunicativa** de nível superior (BRONCKART, 1999, p.71 – grifos do autor).

A segunda definição dada como as “espécies de texto” considera que: “Os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no ser das quais são produzidos.” (BRONCKART, 1999, p.72). Depois, os textos são tidos como singulares ou “empíricos”, cuja designação é de “uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composto por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular.” (BRONCKART, 1999, p.77).

A cada nível vão gradualmente se agregando novos elementos, de modo que, na primeira aceção, se limita a reconhecer a organização e os tamanhos diferentes dos textos. Apesar desse caráter, os textos têm características comuns, e esta definição se liga mais ao nível da concepção de linguagem enquanto comunicação.

A segunda se detém nas modificações sociais e históricas que influenciam os modos de linguagem, implicando numa variedade de critérios para classificar os gêneros. Daí se pautar numa concepção de linguagem do ponto de vista do seu funcionamento.

A terceira ajusta a relação do agente verbal às situações particulares, em que propaga tipos de discurso que expressam sua singularidade, com conhecimento a respeito de gêneros e dos tipos de discurso em uso que constituem como modelo social. Assim, se liga a uma concepção que considera a produção de linguagem enquanto gênero.

Desse modo, o autor em pauta considera “que os textos são unidades, cuja organização e funcionamento dependem de parâmetros múltiplos e heterogêneos: situações de comunicação, modelos de gêneros, modelos dos tipos discursivos, regras dos sistemas da língua, decisões particulares do produtor, etc.” (BRONCKART, 1999, p.77).

Bronckart (1999) acredita que os gêneros ainda continuam a ser uma entidade epistemológica e metodologicamente complexa, e um aspecto que colabora para isto é a multiplicidade de classificações existentes. Além disso, nenhuma delas sozinha pode ser considerada consistente, se pautando em vários critérios. Entre tantos, são citados:

- Critérios baseados nas esferas de atividades humanas: gêneros literários, científicos, jornalísticos, etc.;

- Critérios baseados no efeito comunicativo: gênero épico, poético, lírico, mimético, etc.;
- Critérios baseados no tamanho e/ou no tipo de suporte utilizado: romance, novela, artigo de jornal, reportagem, etc.;
- Critérios baseados no conteúdo temático: ficção científica, romance policial, etc.

Além desses critérios, outra dificuldade é o caráter histórico e maleável dos gêneros, pois alguns desaparecem, outros se renovam; novos aparecem e outros ainda não receberam uma nomenclatura bem definida, caracterizando a dinamicidade das produções textuais que são volúveis ao decurso da história e às modificações sociais, como bem enfatiza Bronckart, (1999, p.74):

Desse modo, a organização dos gêneros apresenta-se, para os usuários de uma língua, na forma de uma *nebulosa [sic]*, que comporta pequenas ilhas mais ou menos estabilizadas (gêneros que são claramente definidos e rotulados) e conjuntos de textos com contornos vagos e em intersecção parcial (gêneros para os quais as definições e os critérios de classificação ainda são móveis e/ou divergentes).

O autor enfatiza que embora o gênero textual, (nomenclatura adotada por ele diferente de Bakhtin que usa gênero do discurso) se componha por unidades linguísticas, não pode ser definido apenas por esse critério, mas seriam definidos os segmentos que compõe o gênero, permitindo classificá-los e conhecê-los por esse critério.

Por se relacionar às práticas de atividades sociais, os gêneros são múltiplos, enquanto os segmentos são limitados. Esses segmentos fazem parte da composição do gênero, os quais ganham significado e sentido na dimensão discursiva envolta pelas práticas sociais e, ao mesmo tempo, sendo corporificado por estruturas linguísticas que adquirem regularidades no uso; conjuntura essa chamada de tipos de discurso.

Nessa perspectiva, seja qual for o gênero a que os textos pertençam são sempre compostos por segmentos variados e é nesse nível (dos segmentos) que é possível identificar as regularidades de organização e de marcas linguísticas.

Bronckart (1999) cita Foucault (1969) para inspirar sua designação a respeito do funcionamento dos discursos. Ele adota de Foucault a noção de *formação discursiva*, quanto aos modos de relação do discurso entre si e entre as diversas ordens (econômica, social, política, etc.) que caracteriza o discurso como prática. Relacionando essa noção a

sua teoria “teríamos uma *formação discursiva*, a cada vez que ocorressem certas regularidades (de ordem, de correlação, de posição, de transformação, etc.) entre os tipos de enunciações, os conceitos e as escolhas temáticas observáveis nos enunciados efetivos.” (BRONCKART, 1999, p.140).

A noção de formação discursiva de Foucault inspira a formação sócio-discursiva de Bronckart que designa “as diferentes formas que torna o trabalho de semiotização em funcionamento nas formações sociais.” (BRONCKART, 1999, p.141).

Bronckart (1999) também cita Bakhtin para destacar a noção de *interação verbal* que implicou diretamente no “domínio da ação propriamente dita e no domínio das produções de linguagem.” (BRONCKART, 1999, p.141). A noção mais influente neste âmbito é a definição para os gêneros do discurso que se pauta como enunciado que se reelabora no uso da língua em “tipos relativamente estáveis”, nos quais os enunciados em uso se constituem.

Destaca ainda a heterogeneidade constitutiva dos gêneros, lamentando ser um tema inacabado em Bakhtin, mas de grande relevância para os estudos da linguagem. Também aborda quanto aos problemas com a terminologia bakhtiniana. Por isso, Bronckart (1999, p.143) resolve propor seu quadro de terminologia: as formas e tipos de interação de linguagem são chamados em Bronckart de *ações de linguagem*; gênero do discurso, gênero do texto e/ou formas estáveis de enunciados de *gêneros de textos*; enunciados, enunciações e/ou textos, acatados como *textos*; as línguas, linguagens e estilos de *tipos de discurso*.

Portanto, no paralelo entre Bakhtin e Bronckart atentemos para os termos específicos que cada abordagem utiliza nos seus construtos teóricos. Não podemos, portanto, esquecer que Bakhtin é o precursor da teoria divulgada por Bronckart. Se este utiliza uma nomenclatura diferente daquele pode ser por questões de escolhas e/ou inovações incitadas por suas pesquisas.

Metodologia

Este trabalho tem por objetivo apresentar algumas estratégias discursivas e linguísticas no gênero tiras em quadrinhos e também demonstrar que os recursos linguísticos nelas utilizados não encontram respaldo na gramática normativa para

explicá-los, pois são recorrentes do uso da língua. Aspectos estes que colaboram para a produção de sentido, como se pretende revelar durante as análises.

Mediante isso, o primeiro procedimento foi discorrer fundamentos teóricos sobre gêneros discursivos/textuais, optando por apresentar uma linha teórica de cunho social baseada na interação verbal defendida por Bakhtin. Para tanto, tecemos algumas considerações a respeito de Bakhtin e de Bronckart, este último como um continuador e divulgador do terreno teórico preparado pelo primeiro.

O procedimento seguinte foi a coleta de dados para montar um *corpus* de textos do gênero tiras em quadrinhos, todas de autoria do quadrinista Laerte e recolhidas em mídia virtual (site: www.uol.com.br/laerte). Esse *corpus*, no momento, se encontra composto por cem tiras, mas para este trabalho foram selecionadas apenas duas tiras para cada recorrência que será abordada na análise de dados, totalizando uma amostragem de oito tiras em quadrinhos.

A análise de dados se ampara tanto no referencial teórico como em observações empíricas, dado algumas ocorrências serem justificadas num parâmetro comparativo com os postulados da gramática normativa, ao serem confrontadas com construções discursivas, ainda não gramaticalizadas.

Quanto ao parâmetro temporal de produção ou divulgação das tiras em quadrinhos que compõem o *corpus* não há nenhuma referência no site mencionado, sabemos apenas que alguns personagens começaram a ser produzidos na década de 1980 e outros começaram a ser publicadas na *Folha de S. Paulo* a partir da década de 1990. Outra referência de tempo (vaga) é que, na web, o site do Laerte entrou no ar em 1998. Ao certo sabemos que todas essas tiras foram publicadas na *Folha de S. Paulo*, mas no suporte de coleta a que recorreremos (porque nos é mais disponível) elas são publicadas aleatoriamente quanto às referências de tempo.

Análise dos Dados

A princípio, cabe endossar a caracterização das tiras em quadrinhos como *tipos relativamente estáveis de enunciados*, de acordo com o conceito bakhtiniano. Caracterizadas por seu *conteúdo temático*, *estilo* e a *construção composicional*, buscam refletir o contexto social no qual estão inseridas, pois fazem uso de ricos processos de linguagem que possibilitam pensar sobre o uso da língua e contribuem na elaboração de

um discurso (que reflete, geralmente, o cotidiano). Sendo assim, gênero do discurso na visão de Bakhtin.

Seu conteúdo se anexa a discursos geralmente críticos e com fundo humorístico, cujo estilo verbal se emoldura conforme as intenções propositais de seus produtores, situações, nível de linguagem dos personagens etc.

A construção composicional se apropria da escolha de elementos discursivos e linguísticos dos mais diversos, sempre respaldado num contexto social. Sua materialização é verbal e semiótica, faz uso de inúmeros recursos disponíveis na linguagem, como escolhas linguísticas, estas submissas a intencionalidade e contexto discursivo, não apenas para manter contato na cadeia das interações verbais, mas principalmente para ironizar alguma situação do contexto social imediato.

É essa materialidade que funda as propriedades desse gênero, composta por quadros sequenciais (entre 3 e 4), envolvidos na massa discursiva com linguagem verbal e não-verbal. Quanto a essa linguagem, há a integração de ambas, relação que atua na operação dos significados. Para tanto, são acionados recursos linguísticos, cognitivos e interacionais em seu processo de compreensão. Vale salientar que, esses tipos de linguagem não atuam isoladamente, mas de modo interativo guiado por mecanismos que ativam a produção de conhecimento (leitura/compreensão/interpretação/sentidos).

Quanto à relação fala e escrita, instância de representações diferentes que se processam num contínuo, os gêneros em quadrinhos são concebidos por meio da escrita, mas procuram simular a fala. Para isso, incorporam vários elementos da oralidade. Daí o uso abundante de recursos linguísticos (interjeições, reduções vocabulares, onomatopeias, letras dobradas e destacadas) e marcadores discursivos que visam dar ênfase a uma ideia que a escrita convencional não consegue registrar.

Segundo o pensamento de Ramos (2010, p. 56), na leitura dos quadrinhos há uma hibridação de signos verbais escritos e não verbais que “agregam signos de três ordens: icônica (representação dos seres ou objetos reconhecíveis), plástica (caso da textura e da cor) e de contorno (a borda ou linha que envolve a imagem; é de particular interesse para análise dos balões[...])”.

Os quadrinhos constituem um domínio discursivo, conforme a proposta de Marcuschi (2008), pois não abrangem um gênero em particular, mas dá origem a vários. Nesse sentido, seriam gêneros desse domínio as tiras em quadrinhos e as histórias em quadrinhos.

Esse gênero é produzido em processo, de uma interlocução em que aquele que o produz é sujeito que, em determinada situação, interage com um leitor, conduzido por um objetivo, uma intenção, uma necessidade de interação fundada principalmente nos acontecimentos corriqueiros que, traz um senso crítico como marca constitutiva desses acontecimentos.

Suas sequências predominantes são do tipo narrativas, conforme Bronckart, visto que os personagens tentam manter uma interação entre si ou com o interlocutor, compondo uma sequência de ações, contudo, muito recorrente também são as sequências dialogais e argumentativas.



Figura 1 - www.uol.com.br/laerte

Nessa tira (*Figura 1*), se nota que há toda uma situação narrativa caracterizada inclusive pelo aspecto não verbal (leitura de uma história num livro), uma complicação no 2º quadro e um desfecho no 3º. No entanto, também há aspectos dialogais percebidos no 3º quadrinho, em que o personagem busca claramente o interlocutor para dialogar e interagir, visto principalmente através do vocativo (“Ei”). Esse diálogo pode ser inclusive entre o personagem e o discurso advindo do livro que o personagem lê.



Figura 2 - www.uol.com.br/laerte

Na tira seguinte (*Figura 2*), apesar de ter resquícios narrativos, fica evidente também a intenção de convencer o interlocutor de que nem todas as repúblicas são “normais”, indício admitido pelo desfecho semiótico e verbal do outro quadro, ou seja, ao comparar os dois quadros que compõem a tira, se percebem dois posicionamentos distintos e, pelo apelo visual do 2º quadro, o seu autor deixa transparecer que prefere a primeira situação, embora também não seja tão a favor da mesma, pois as aspas deixam pistas de sua posição de desconfiança quanto ao que seja “normais”, como se tivesse figurando sinônimo de hipocrisia para a referida normalidade. Fica evidente a tomada de posição, característica própria das sequências argumentativas.

Outra recorrência observável, nas tiras em quadrinhos do *corpus* deste trabalho, são os enunciados com marcas interrogativas (ponto de interrogação), que funcionam apenas como canal de interlocução.

Tradicionalmente esses enunciados têm uma estrutura e uma relação semântica prototípica apresentada pelas gramáticas tradicionais com a finalidade de perguntar e receber uma resposta, seja afirmativa ou negativa. Outra marca (na escrita) que se enquadra nesse modelo é o ponto de interrogação no final do enunciado, quando se trata de perguntas diretas.

Nesse âmbito, outro grupo é o das chamadas interrogações que fogem desses padrões (na escrita), mas mantêm a marca de interrogação, no entanto, servindo para expressar admiração, indignação ou repreensão daquele que interroga e, às vezes, servindo como canal de interlocução. Fato que não é mencionado pelas gramáticas normativas adotadas em nossas escolas, embora isso ocorra nos contextos de uso. É o que se ver nas duas tiras seguintes (*Figura 3 e 4*).



Figura 3 - www.uol.com.br/laerte

No caso do enunciado “*E aí, escritor?*” da tira acima (*Figura 3*), a intenção é introduzir um contato com o interlocutor para em seguida fazer uma pergunta, ou seja, esse enunciado se apresenta como um prenúncio de uma interrogativa e não propriamente como uma. Na sequência, realmente se tem uma pergunta com resposta (“*Terminou minhas memórias!?!/ Sim, capitão*”).



Figura 4 - www.uol.com.br/laerte

No segundo quadrinho, da tira da *Figura 4*, vemos que no enunciado “*meio longe do mar, né?*”, o uso dessa partícula final é quem parece pressionar para um enunciado interrogativo, só que, funciona muito mais com intuito afirmativo do que interrogativo. Isso porque a intenção não é buscar uma resposta retórica, uma vez que o locutor já sabe uma possível resposta para a pergunta, atuando assim, com a função de recurso discursivo advindo do uso linguístico que está sempre se recriando e renovando nas práticas sociais, resultando assim, em construções sintáticas interessantes.

Ao que se dizem é que essa partícula (“*né*”) é uma marca constitutiva da fala, sendo transposta para a escrita desse gênero de modo natural, porque as adequações do gênero permitem, ajudando a compor os sentidos do texto. Leia e observe as construções sintáticas seguintes.



Figura 5 - www.uol.com.br/laerte



Figura 6 - www.uol.com.br/laerte

Nessa tira (*Figura 5*), observamos certa simetria entre as orações que compõem os enunciados, principalmente no 2º quadro. Essa simetria sintática se mantém no 3º quadro, mas semanticamente percebemos que um conectivo adversativo implícito liga a relação entre as falas dos personagens (quadros 2 e 3), o que mudaria a forma de classificação para a gramática que segue regras apenas sintáticas.

O que não teria nenhum problema no caso da tira da *Figura 6*, em que na troca de interlocutor entre o 2º e 3º quadros, a quebra de expectativa é marcada pelo conectivo adversativo.

Do ponto de vista da gramática normativa, as orações coordenadas podem ser classificadas como *assindéticas* quando as orações são justapostas e sem conectivos; e *sindéticas* quando as orações se ligam por meio de conectivos.

Assim, a oração “*Eu te falei...*” seria classificada como assindética, porém, no contexto semântico, isso não se sustenta. Essa relação semântica sugere uma expectativa no 2º quadro e logo é quebrada no seguinte, garantindo o senso de humor do gênero.

Caracteriza-se, nesse âmbito, o que Bronckart menciona a respeito das sequências nos diferentes níveis, em que, no nível semântico-pragmático, elas são fundamentalmente dialógicas, pois percebemos claramente, tanto visual quanto verbalmente, a relação entre dois interlocutores (“*eu*”, “*me*” e “*te*”). Já, no nível psicológico, as *operações discursivas* desenvolvidas se organizam em um conteúdo regular durante todo esse gênero selecionado (na *Figura 5*), no entanto, não representando caso prototípico e não representando o nível teórico.

Não podemos deixar escapar que as relações discursivas são dialógicas e, nas tiras em quadrinhos, isso não é diferente. O ato dialógico é um evento que acontece na unidade espaço-tempo da comunicação social interativa, como na *Figura 7* em que o cenário (espaço) marca uma época (atual), mas, o discurso, mesmo que expresse um

sentido figurado, aponta para época distinta. No caso, poderia dizer-se que ocorre uma intertextualidade, em que o termo “fada”, típico dos contos de fadas, é retextualizado num novo evento dialógico.



Figura 7 - www.uol.com.br/laerte

Esse evento se situa num contexto contemporâneo, pois os elementos visuais e o termo “Disk” direcionam para esse sentido. A “fada” não significa mais um ser emblemático e mágico (do bem), já a bruxa não traz um aspecto tão rabugento e asqueroso, embora com mágicas do mal e numa cor que, simbolicamente, remete a características que representam aqui a agilidade e a velocidade dos acontecimentos atuais.

Na Figura 8, o uso de um provérbio chinês, no último quadro, também ilustra as relações dialógicas dos textos e dos discursos, mostrando que estes não têm um sentido fixo, possibilitando um diálogo de várias culturas. O gênero textual é o repórter que transporta essa materialidade que produz significação e sentido num movimento que inclui o debate do sujeito e do outro e o contexto social.



Figura 8 - www.uol.com.br/laerte

Em Bakhtin, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem em que todo discurso dialoga com outros discursos e em toda palavra circula outras palavras.

Algumas Considerações

Destacamos, neste trabalho, a noção de gênero na visão de Bakhtin, sendo descrita sob o ponto de vista dos elementos constitutivos do gênero do discurso, além de seu caráter dialógico nas interações verbais. A ideia que se tem desses estudos não é que eles se tornem conceitos escolares, no entanto, é imprescindível considerá-los nas práticas pedagógicas do ensino de língua.

Dessas considerações fica claro que o objetivo principal dos estudos de Bakhtin foi contribuir para a explicação dos fenômenos sociais que ocorrem na e pela linguagem.

Como nos comunicamos e interagimos por meio de gêneros, independentemente, de seu ensino (conversas, lista de compras, conselhos, recado, comentários, telefonema, notícia, etc), as discussões sobre gêneros do discurso endossam a necessidade de estudá-los na ótica de outros paradigmas que não considere apenas a sua forma estrutural.

Já as considerações de Bronckart fazem refletir sobre o estudo do texto e do discurso de forma mais didatizada. Por essa via, levamos em conta o contexto das ações humanas que, por sua vez, produzem os mais diversos tipos de linguagem. Com base nos seus postulados, podemos ver que os gêneros de texto não se definem pelas unidades linguísticas. Ele defende a ideia de que o texto deve ser estudado com base em muitos fatores, dentre eles as condições de produção, campos e esferas discursivas, os papéis e a função social do sujeito na interação verbal.

Pelas análises, embora limitadas, observamos que o gênero discursivo/textual tiras em quadrinhos dá margem a um universo muito vasto de conteúdos e estilos verbais. Nesse âmbito, percebemos que os discursos são regidos conforme a contextualização das ações humanas de acordo as esferas de atuação social, assumindo, portanto, posturas materializadas nas formas linguísticas.

Nessa direção, os recursos linguísticos tomam como base aspectos sintáticos semânticos e pragmáticos, enquanto as gramáticas normativas se embasam prioritariamente no primeiro aspecto para caracterizar suas análises.

De modo geral, as análises mostram que considerar apenas a forma do gênero discursivo/textual não é suficiente para considerá-lo como elemento que participa das nossas práticas de comunicação e atuação social, pois, sendo assim, as relações de

significação e sentido ficam excluídas, evidenciando o gênero discursivo/textual apenas como algo mecânico e estático.

Desse modo, o gênero discursivo/textual tiras em quadrinhos, além de muito receptivo, nas salas de aula, oferece um amplo leque de investigação, tanto no âmbito discursivo, voltado para a produção de sentido, como no âmbito semiótico, que não é o caso desse trabalho.

Acreditamos que as análises feitas possam ao menos acrescentar uma reflexão voltada para o modo de ler o gênero tiras em quadrinhos, de modo que possa estimular uma especulação sobre os processos enunciativos desse gênero (na dimensão bakhtiniana), rompendo com paradigmas das análises tradicionais, trazendo à tona uma nova forma de abordar o gênero discursivo/textual no âmbito do contexto escolar (próprio da visão de Bronckart).

Fato esse que, ao somar-se com os consolidados estudos na área, possa contribuir por ocasião do fluxo de divulgação, recriação e colaboração do pensamento teórico e não pelo caráter de novidade.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 2000. p.279-326.

_____/VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. [Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira]. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. Os textos e seu estatuto: considerações teóricas, metodológicas e didáticas. In: _____. **Atividades de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Editora da PUC-SP/EDUC, 1999. p.69-89.

BRONCKART, Jean-Paul. Os tipos de discurso. In: _____. **Atividades de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Editora da PUC-SP/EDUC, 1999. p.137-149.

MACHADO, Irene. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Orgs.). In: **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007 p.193- 230.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.237-259.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino de língua. In: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. p.146-225.

RAMOS, Paulo Eduardo. **A leitura dos quadrinhos**. 1. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Funcionamento do gênero do discurso. **BAKHTINIANA**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54-67, 1º sem. 2010.

ORDEM DISCURSIVA NA MÍDIA IMPRESSA: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA NOTÍCIA

Maria Ivanúcia Lopes da COSTA²⁷

Marcília Luzia Gomes da Costa MENDES²⁸

Resumo: O presente artigo discute as condições de produção da notícia na mídia impressa como prática gerida por regras de controle, de seleção, organização e redistribuição dos enunciados e sujeitos, a fim de legitimar um discurso de verdade. Partimos da premissa de que o poder dado ao jornalista permite a ele produzir um discurso socialmente aceitável, para refletir sobre a realidade retratada nos textos e a produção de verdade expressa nas notícias. Aportando-se em Foucault, Charaudeau, Navarro, Marcondes Filho, entre outros, a intenção é apresentar fundamentos que discutam a notícia como produto de uma prática discursiva, submetido a uma ordem de padronização, alicerçada num suporte institucional que autoriza este ou aquele discurso, e o legitima como verdadeiro.

Palavras-chave: Notícia. Verdade. Ordem discursiva.

Resumen: *Este artículo analiza las condiciones de producción de la noticia en los medios de comunicación social impresos como una práctica regida por normas de control, selección, organización y redistribución de los enunciados y sujetos, con el fin de legitimar un discurso verdadero. Partimos de la premisa de que el poder otorgado al periodista, le permite producir un discurso socialmente aceptable, para así reflexionar sobre la realidad retratada en los textos y la producción de la verdad expresada en las noticias. Basándonos en Foucault, Charaudeau, Navarro, Marcondes Filho, entre otros, el objetivo es proporcionar fundamentos o bases que nos permitan analizar la noticia como un producto de una práctica discursiva, sometida a un orden de padronización, basada en el apoyo institucional que faculta tal o cual discurso, y lo legaliza como verdadero.*

Palabras-clave: Noticias. Verdad. Orden discursivo.

²⁷ Aluna do Programa de Pós Graduação em Letras – PPGL/ UERN, Pau dos Ferros-RN.
Ivanucialopes@bol.com.br

²⁸ Professora do Departamento de Comunicação Social- UERN, e do Programa de Pós Graduação em Letras – PPGL/UERN, Pau dos Ferros-RN.
marciliamendes@uol.com.br

Introdução

Há séculos, os jornalistas observam os acontecimentos que passam na realidade e produzem relatos que objetivam e apresentam esses mesmos acontecimentos sob várias formas, entre elas, sob a forma de notícias, conferindo ao acontecimento uma materialidade singular reproduzida por um conjunto de práticas discursivas. Com isso, observa-se que essa vontade de verdade apoia-se numa base institucional, submetida a uma ordem discursiva de padronização que tende a exercer pressões e a difundir o discurso “verdadeiro” no interior da sociedade.

Notícia: Por uma definição “de verdade”

A legitimação da prática jornalística como instituição que retrata fielmente a realidade problematiza uma série de discussões sobre os valores até hoje associados a esta prática discursiva, a exemplo da verdade e da objetividade. Pensar a verdade como um valor do jornalismo incide em refletirmos como o seu discurso reflete na cotidianidade e no conhecimento que se tem da realidade, principalmente através das notícias.

Vivo e dinâmico, o processo de produção da notícia envolve, sobretudo, as condições que determinam seu fabrico, tais como o tempo, o espaço e a hierarquização dos discursos que convertem acontecimento²⁹ em notícia, uma vez que estes acontecimentos são, em número, bem superiores aos midiáticos, o que sugere uma reflexão sobre como se manifesta a seleção de uma notícia e como os filtros interferem em sua elaboração e legitimação de verdade.

Primeiro, é imprescindível condensar definições de notícia – matéria-prima do jornalismo – a fim de permitir maior compreensão de seu processo de fabricação. De acordo com Lage (1985), é mais fácil fazer notícias do que explicar como se faz. O autor aponta definições de caráter textual (considerando a estrutura). Para ele, a notícia se define como “o relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante; e de cada fato, a partir do aspecto mais importante ou interessante” (LAGE,

²⁹ Não é objeto deste artigo discutir acontecimento na perspectiva foucaultiana, tendo em vista a complexidade e profundidade do termo, principalmente na AD Francesa. No entanto, por delimitação, optou-se por utilizá-lo de forma mais convencional, referindo-se, simplesmente, aos eventos ou fatos motivadores das pautas noticiosas.

1985, p. 16). Nesta perspectiva de exposição dos acontecimentos, Melo (1985) define a notícia como sendo o “relato integral de um fato que já eclodiu no organismo social” (p. 49). Nesse caso, “ao surgirem no tecido social por ação dos meios jornalísticos, participam da realidade social existente, configuram referentes coletivos e geram determinados processos modificadores dessa mesma realidade.” (SOUSA, 2002, p.119).

Considerando-as como artefatos linguísticos que representam aspectos da realidade, Souza (2000) descreve que elas resultam da interação de diversos fatores:

[...] resultam de um processo de construção e fabrico onde interagem, entre outros, diversos fatores de natureza pessoal, social, ideológica, cultural, histórica e do meio físico/tecnológico, que são difundidos pelos meios jornalísticos e aportam novidades com sentido compreensível num determinado momento histórico e num determinado meio sociocultural (ou seja, num determinado contexto), embora a atribuição última de sentido dependa do consumidor da notícia (p.15).

A dificuldade em se conceituar notícia foi vista por Sigal (in VIZUETE e MARCET, 2003, p. 55), quando observou: “Ninguém sabe o que são [as notícias]. O outro problema é que ninguém sabe o que significam”. A determinação desse objeto de estudo é a preocupação de Alsina (1989, p. 27), quando reconhece que “a notícia, em concreto, é uma realidade complexa, diversa e mutante”. (*Apud* FOSSÁ e RIBEIRO, 2009, p.2).

Desse modo, a notícia configura-se como uma sequência do acontecer, produto da interpretação contextual (VIZUETE e MARCET, 2003, p.56). Erbolato (1984) explica que ela deve ser recente, inédita, ligada à realidade, objetiva, de interesse público, provocar impacto, ter interesse pessoal e humano, ser relevante para a sociedade, e ser original. (p. 49).

Para melhor definir, Charaudeau (2007) propõe chamar a notícia “um conjunto de informações que se relaciona a um mesmo espaço temático, tendo um caráter de novidade, proveniente de uma determinada fonte e podendo ser diversamente tratado.” (p. 132). Para esclarecer, o autor denomina de espaço temático o domínio do lugar público em que o fato está circunscrito, e que por essa razão pode ser reportado. Sobre a determinada fonte, Chauradeau (2007) se refere à instância que converteu o acontecimento em informação e que a partir dela, sua credibilidade será avaliada.

Para alguns autores, a notícia não existe enquanto não é contada, mas são as regras de controle que determinam, ou pelo menos direcionam o que pode ou não ser noticiado. Deleuze e Guatarri (2000) explicam que

as notícias, procedem por redundância, pelo fato de nos dizerem o que é "necessário" pensar, reter, esperar, etc. A linguagem não é informativa nem comunicativa, não é comunicação de informação, mas — o que é bastante diferente — transmissão de palavras de ordem. (p. 12).

Sendo assim, é a partir dos acontecimentos que explodem na superfície da mídia que se pode detectar ou sentir seus efeitos de sentido construídos dia após dia nas instâncias comunicativas. O jornalismo tem sido uma dessas instâncias que, ao longo das últimas décadas, conquistou legitimidade para descrever e interpretar discursivamente a realidade. É por isso que, segundo Traquina (1999) o público lê as notícias acreditando que “elas são um índice do real”, o que sustenta os principais valores associados a esta prática, como o compromisso com a verdade e esta com a realidade. Neste caso, o significado de “verdade” e “verdadeiro” em Foucault pode ou não guardar semelhança com o sentido mais corriqueiro que a palavra assume como conformidade com o real, servindo como uma justificativa racional para o que consensualmente se acredita ser verdade, e como uma qualificação de importância ordenada discursivamente.

No jornalismo, a verdade está sujeita a um mero efeito de poder, e efeitos de sentido, dentro e fora daquela formação discursiva³⁰, e significar o verdadeiro seria produzir um valor de verdade por meio de um discurso de relatos.

Amparada nas concepções de Foucault, é necessário pensar a verdade como um *efeito*, uma vez que ela estaria mais para uma consequência, um efeito, do que para um valor que possa ser comprovado mediante a análise de sua relação com a realidade.

Assim, a transformação dos eventos da realidade, por meio de notícias, é regrada por normas, valores e outros condicionantes institucionais que definem o que será ou não noticiado. É por isso que se costuma dizer que o jornal – e a mídia em seu conjunto – está situado no fim de uma longa cadeia de transformações, que apresenta um real já domesticado, e com os fatos mais importantes devidamente selecionados a partir de uma

³⁰ O conceito de formação discursiva não deve ser considerado em termos epistemológicos e sim em termos de prática discursiva em meio a outras práticas, na configuração de saber de uma época. Em cada

série de filtros, para chegar ao destinatário, de forma mais *organizada e verdadeira*. Neste sentido, “as estratégias de construção de efeitos de realidade funcionam como índices de referencialidade que conferem ao discurso um caráter verossímil, assegurando-lhes a credibilidade”. (NAVARRO, 2010, p. 86). No entanto, isto não exclui a carga de subjetividade dos profissionais envolvidos e a política editorial do veículo que determinam, prioritariamente, a articulação de forças, e sua ordem discursiva.

Eixos de poder e controle: Por uma Ordem do Discurso na mídia impressa

Se os discursos constituem o espaço primeiro, no qual se dão os embates sociais, os efeitos de sentidos são construídos a cada situação de comunicação ou produzidos a cada ato verbal a partir das disputas de sentido e das relações de poder. Nesse caso, a partir dos relatos jornalísticos se reproduzem uma ordem discursiva que dá significações e identifica o que é verdadeiro e o que é falso, determinando o que pode e o que não pode ser dito.

Como para Foucault o discurso tem um suporte histórico, institucional e uma materialidade que proíbe ou permite sua realização, percebe-se que são as relações de poder que movem a verdade nos discursos. Em a “Ordem do Discurso”, Foucault (1971) apresenta uma reflexão sobre a vontade de verdade, apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional. Partindo disso, o jornalista não pode falar como quiser, pois tem se submeter a certas regras internas e externas da instituição midiática. Ou seja, é a realidade e seus conflitos de interesse gerados por questões políticas, pessoais e/ou financeiras que influenciam diretamente o fazer jornalístico e o enquadra numa ordem discursiva.

Ao falar de ordem, Foucault está se referindo às normas que selecionam, organizam, regulam e redistribuem os discursos. Representa um conjunto de procedimentos que tem a função de exorcizar poderes e perigos, refrear o acontecimento aleatório, “disfarçar a sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1971, p.14). Um dos principais desafios foucaultianos trazidos para este estudo são as concepções de verdade e poder, que estão mutuamente interligadas, por meio de práticas

formação, conceitos são dispostos de certa forma e utilizados conforme o campo de saber e o modo como ele se relaciona, se diferencia, se associa ou não a outros campos de saber.

contextualmente específicas, intimamente intrincadas à produção do discurso, regulado pelas formações discursivas atuantes entre si, que determinam o que pode e/ou deve ser dito. Do ponto de vista institucional, citando Foucault, “não se tem o direito de dizer tudo, não se pode falar tudo em qualquer circunstância, qualquer um não pode falar de qualquer coisa”.

Sendo assim, é possível reconhecer que as práticas – desenvolvidas especificamente no âmbito do impresso – seguem uma rotina de trabalho determinada pela prática editorial, sendo o discurso jornalístico lugar de articulação entre o saber e o poder.

Os discursos institucionalizados, com seus procedimentos, tendem a solidificar sua legitimidade perante a comunidade que os recebe. Mas para compreender o jornalismo como uma ordem discursiva, Navarro (2010) argumenta que é preciso tomar a palavra *ordem* no sentido lato do termo: execução de uma ação que segue regras. É nesse sentido que a mídia impressa pode ser caracterizada como uma empresa na qual os funcionários seguem uma rotina de trabalho determinada pela pauta editorial.

Primeiro, é preciso considerar que os poderes pesam sobre quem fala. Logo, se a imprensa incorpora como sua a missão de ser os olhos da sociedade, cai sobre ela o arriscado compromisso de propagar o discurso legitimado e verdadeiro, embora submetido às regras coercitivas de controle de produção. O que se nota, a partir destas reflexões, é que o sujeito – profissional jornalista – deve considerar o lugar de onde fala e a posição que ocupa no contexto social. Consequentemente, estes não assumem a posição de sujeitos livres para a formulação de discursos, mas de sujeitos submetidos às autorizações que regulam esta prática.

A noção de ordem discursiva articulada à prática midiática supõe a existência de regras preestabelecidas que controlam e determinam a produção, num jogo de legitimação e controle. Acima disso, estão as motivações ideológicas e econômicas que enquadram e/ou padronizam os discursos em seu lugar institucional. São estas mesmas razões que, segundo Navarro (2010), determinam a produção de notícias:

[...] os aspectos ideológicos e econômicos determinam aquilo que o jornalista pode e deve escrever. [...] Essa prática impõe ao fazer jornalístico certa configuração na produção e na veiculação da notícia, que abrange desde a seleção, passa pela forma de organização e chega à sua forma de apresentação. (p. 83).

A partir disso, observa-se que o discurso apresenta certas estratégias que definem o que se pretende dizer, qual o sentido que se quer transmitir naquele momento, sujeitando os relatos a outros condicionantes, como o econômico e o político, por exemplo.

Sob a instância institucional, e na perspectiva de seus condicionantes, Marcondes Filho (1986) afirma que a informação sofre tratamentos para adaptar-se às normas mercadológicas:

[...] a notícia é a informação transformada em mercadoria com todos os seus apelos estéticos, emocionais e sensacionais; para isso a informação sofre um tratamento que a adapta às normas mercadológicas de generalização, padronização, simplificação e negação do subjetivismo. (p. 13).

Contudo, considerando que os eixos de poder e instâncias produtivas estão sempre se movimentando, cabe à imprensa gerir seu discurso de verdades, uma vez que estas, segundo Foucault (2001), são produzidas graças aos efeitos regulamentados de poder. Desse modo, do ponto de vista da produção de notícias, é preciso considerar, sobretudo, as restrições e/ou limitações ligadas às condições de fabricação. Wolf (2003) argumenta que as notícias resultam da conjunção de dois fatores: de um lado, a cultura profissional, entendida como um emaranhado de estereótipos, representações sociais e rituais relativos às funções dos meios de comunicação de massa e dos jornalistas, à concepção do principal produto – a notícia – e às modalidades que presidem à sua confecção. De outro, as restrições ligadas à organização do trabalho, sobre as quais se criam convenções profissionais que determinam a definição de notícia e legitimam o processo produtivo.

Nesse processo, visualizam-se constantes movimentos entre as instâncias de poder. Desde a utilização das fontes até a seleção dos acontecimentos e as modalidades de confecção do noticiário, por exemplo.

Como analisa Deleuze (2006, p. 48) “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. E partindo desta análise, compreende-se que a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder que a produzem e a apoiam. Logo, se o poder e a verdade estão ligados numa relação circular, se a verdade existe numa relação de poder, e o poder atua em conexão com a verdade, então se diz que os discursos institucionalizados podem ser vistos como regimes de verdade:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias de distinguir enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção de verdade; o estatuto que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1979, p. 12).

Em algumas situações, portanto, a verdade inscrita nas notícias, por exemplo, surge como efeito, agindo em favor de uma vontade de verdade já estabelecida socialmente – como consequência de regras institucionais, o que torna insuficiente a definição de que o jornalismo mantém conexão com uma verdade amparada em fatos, uma vez que os critérios e o tratamento dado aos eventos são também resultados circunstanciais, que envolvem jogo de poder. As relações de poder têm relação direta com uma ordem discursiva, e no caso do jornalismo, são facilmente encontradas nas relações com as fontes, oficiais ou não, com os sujeitos envolvidos e com outros interesses, nem sempre os dos cidadãos que desejam ser informados.

Considerações Finais

Embora a imprensa seja um negócio comercial e a notícia uma mercadoria, e embora os jornais sejam rotineiramente transformados em instrumentos do poder econômico ou do poder político, a expectativa da sociedade continua a exigir, ainda que tacitamente, a independência editorial, um discurso de verdade sobre os fatos que ocorrem. Esta expectativa em relação às notícias veiculadas representa, assim, a legitimidade deste discurso como verdadeiro, e, segundo Navarro (2010) “um discurso de verdade é aquele que, ilusoriamente, se estabelece como lugar de plenitude de sentidos”. Nesse caso, o discurso produzido por meio das notícias trata-se de uma prática discursiva que atua na construção e reprodução de sentidos. Deste modo, a prática discursiva relaciona elementos distintos como instituições, técnicas, grupos sociais, dizeres diversos, permitindo a inter-relação entre os eixos de poder e instâncias produtivas.

Com base na concepção foucaultiana de que o discurso tem um suporte histórico, institucional e uma materialidade que proíbe ou permite sua realização, verifica-se que o discurso midiático, na instância do jornalismo impresso, caracteriza-se como uma

empresa na qual os funcionários seguem regras preestabelecidas por meio de uma rotina de trabalho determinada pela prática editorial. Sendo assim, a noção de ordem discursiva articulada à prática midiática supõe a existência de regras que controlam e determinam a produção, enquadrando-a em função de seu lugar institucional, num jogo de legitimação e controle.

Nesta perspectiva, o discurso que se anuncia imparcial manifesta o desejo de ser aceito como discurso de verdade. Ora, essa vontade de verdade apoia-se numa base institucional, que tende a exercer pressões e a distribuir o discurso “verdadeiro” no interior da sociedade, e esse desejo é uma determinação da ordem discursiva que tende a garantir a credibilidade da instância midiática, por meio da reprodução do real apresentada nas notícias. Para remate, é presumível que as pautas e o modo pelo qual são conduzidas, utilizam-se dos elementos que uma dada formação discursiva propõe, considerando as suas regras e redes de significação.

Referências

- CHARAUDEAU, Patrick. **Discursos das mídias**. São Paulo: Contexto, 2007.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 2. São Paulo: Editora 34, 2000.
- ERBOLATO, Mário. **Técnicas de codificação em jornalismo**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan; RIBEIRO, Daiane Bertasso. O poder da informação na midiática: reflexões sobre o mito da objetividade na linguagem jornalística e o contexto de produção de sentido do seu discurso. **Revista Elementa**. Comunicação e Cultura. Sorocaba, v.1, n.2, jul/dez 2009. (Disponível em: http://comunicacaoecultura.uniso.br/elementa/v1_n2_04.pdf Acesso em 10 de novembro de 2010).
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**. Tradução: Edmundo Cordeiro. Paris: Editions Gallimard, 1971.
- _____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- LAGE, Nilson. **Estrutura da Notícia**. São Paulo: Ática, 1985.
- MARCONDES FILHO, Ciro. **O capital da notícia**. São Paulo: Ática, 1986.
- MELO, José Marques. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

NAVARRO, Pedro. Uma definição da ordem discursiva midiática. In: MILANEZ, Nilton; GASPAR Nadea (Org). A (des) ordem do Discurso. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, Jorge Pedro. **As notícias e os seus efeitos**. Coimbra: Minerva Coimbra, 2000.

TRAQUINA, Nelson (Org.). Jornalismo: questões, teorias e “estórias”. Lisboa: Vega, 1999.

VIZUETE, J. I. A; MARCET, J.M.C. Fundamentos de periodismo impresso. Barcelona: Ariel. 2004.

WOLF, Mauro. Teorias da comunicação. Lisboa: Presença, 2003.

ESTUDO COMPARATIVO DAS OPOSIÇÕES *PRETÉRITO PERFECTO* VS. *PRETÉRITO INDEFINIDO* DO ESPANHOL

Maria Cristina Micelli FONSECA³¹

Resumo: Em se tratando do estudo do espanhol por falantes do português, esbarra-se sempre na diferença de sentido e uso entre o *Pretérito Perfecto* e o *Pretérito Indefinido*³². A diferença entre *hice* e *he hecho* não é somente semântica, é semântico-pragmática. Michaelis (1998) explica que muitas vezes o erro não é gramatical, mas uma limitação funcional que distingue o tempo simples do composto. Já que existem as duas estruturas gramaticais diferentes, cujos valores semânticos se sobrepõem em uma certa medida, é necessário uma oposição discursivo-pragmática para diferenciar uma forma da outra, uma vez que ambas são usadas correntemente na língua.

Palavras-Chaves: *Pretérito Perfecto*. *Preterito Indefinido*. Tempo. Aspecto.

Abstract: When Portuguese speakers are learning Spanish, they often have to learn the difference in meaning and use between the *Pretérito Perfecto* and the *Pretérito Indefinido*. The distinction between *hice* and *he hecho* doesn't rely on semantics alone, it's a semantic-pragmatic one. Michaelis (1998) explains that the mistake is hardly ever grammatical, but a functional limitation which distinguishes the *Pretérito Perfecto* from the *Pretérito Indefinido*. If there are two different grammatical structures, whose semantic values overlap to a certain extent, a discourse-pragmatic opposition is needed to differ one tense from the other, since both are currently being used in the language.

Keywords: *Preterito Perfecto*. *Preterito Indefinido*. *Tense*. *Aspect*.

Introdução

A motivação deste trabalho nasce do exercício da profissão de professor de língua estrangeira diante da dificuldade que enfrentam os estudantes brasileiros para fazerem uso apropriado das oposições *Pretérito Perfecto* (PF) x *Pretérito Indefinido* (PI). Este estudo pesquisa e compila várias obras sobre tempo e aspecto, na tentativa de

³¹ Departamento de Letras Estrangeiras do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza, CE, Brasil, mcrisfon@uol.com.br.

³² Este trabalho é parte do resultado da tese de doutoramento: A Semântica e a Pragmática na Compreensão das Oposições *Present Perfect x Simple Past* e *Pretérito Perfecto x Pretérito Indefinido*, defendido no departamento de Linguística da FFLCH/USP sob a orientação da Profa. Dra. Neide González.

delimitar o valor semântico do tempo composto em oposição ao simples, uma vez que a perífrase Ter+Particípio tem um valor diferente no português (PB). A maior contribuição, portanto, é oferecer uma proposta que ajude o falante do português a encontrar a diferença de sentido entre esses dois tempos passados.

A fim de planejar uma aula de gramática na língua estrangeira é necessário ir além das propostas metodológicas de apresentação do conteúdo, é necessário conhecer profundamente o ponto gramatical que se pretende ensinar para poder escolher a melhor forma de fazê-lo. Para falar de tempo verbal, o conhecimento de noções gerais de tempo e aspecto nas línguas em geral, assim como o conhecimento específico da língua com que se trabalha fazem-se necessários.

Nesse ponto, esclareço que as informações contidas na maioria das gramáticas destinadas ao ensino de línguas e manuais de ensino de idiomas são perigosamente descomplicadas, apresentando generalizações ou omissões em nome de uma simplificação pedagógica, que na falta de alerta ao professor e aluno, pode induzi-los ao erro (FONSECA, 2005).

O estudo mais aprofundado da língua estrangeira, com vistas ao ensino de uma língua estrangeira, nos faz deparar forçosamente com uma realidade descrita por Slobin e Bocaz (1989 apud MICHAELIS, 1998) que as línguas diferem na sua orientação verbalizada da experiência, o que implica seguramente a forma como o falante vê e recorta o mundo, como salientam os autores acima: a gramática nativa de um falante influenciará os aspectos das situações nas quais ele prestará atenção, ou seja, a língua materna marca a forma como vemos um evento no mundo.

Dentre as habilidades que as línguas conferem aos seus falantes está a forma como eles caracterizam, descrevem e situam um evento acontecido no passado. Como explica Michaelis (1998), falar sobre processos, estados e ocorrências é um aspecto tão corriqueiro do discurso, que se pode esquecer que a língua não dá uma figura não-mediada da realidade, mas, antes impõe uma estrutura conceitual particular sobre o domínio dos acontecimentos.

Com esse ponto de vista em mãos, assumimos neste trabalho que o tempo verbal é uma expressão gramaticalizada de localização no tempo (COMRIE, 1985). Essa expressão que aparece na fala marcada na língua distingue o momento da fala: que será geralmente o presente, do momento anterior à fala: o passado, e do momento posterior à fala: o futuro. No momento da enunciação, o sujeito instaura um presente e

automaticamente o passado e o futuro. Esta divisão gerada pela língua em funcionamento parece ser verdadeira para todas as línguas, noção de extremo valor para quem aprende ou ensina uma língua estrangeira.

Benveniste (1969) afirma que o único tempo inerente à língua é o presente axial do discurso, e este presente é implícito. Ele determina duas outras referências temporais, o que não é mais presente e o que vai sê-lo. Estas duas referências não se relacionam ao tempo, mas às visões sobre o tempo, projetadas para trás e para frente, a partir do ponto presente. Esta parece ser a experiência fundamental do tempo, de que todas as línguas dão testemunho à sua maneira. Ela informa os sistemas temporais concretos e, notadamente, a organização dos diferentes sistemas verbais.

Esta divisão do tempo verbal, para o qual o inglês usa o termo *tense*, distinguindo de *time*, não é igual ao tempo cronológico. Benveniste (1989) mostra que uma coisa é situar um acontecimento no tempo cronológico, e outra inseri-lo no tempo da língua, ou seja, as línguas organizam o tempo de forma diferente, nem sempre coincidente entre elas.

Além da anterioridade e da posterioridade de um evento, acrescentamos que existe o tempo de referência (R) (REINCHBACH, 1947, apud MICHAELIS, 1998). Para ele, o tempo do evento (E) não precisa ser coincidente com o tempo da referência. Essa distinção possibilita ao narrador dirigir a atenção do ouvinte a um tempo de referência que não precisa ser o momento em que o evento ocorre, ocorreu ou ocorrerá.

A combinação dos tempos de evento presente, passado e futuro com os tempos de referência presente, passado e futuro faz surgir tempos de evento coincidentes que divergem no tempo de referência, como é o caso dos tempos estudados aqui. As oposições *Pretérito Perfecto/Indefinido* são coincidentes no que tange ao tempo do evento – passado – mas diferem no que tange ao tempo de referência, pois enquanto o tempo simples tem, ao menos em termos gerais, o tempo de referência coincidente com o tempo do evento, o tempo composto tem o tempo de referência coincidente com o presente, o momento da enunciação.

A escolha da referência dentro do presente, passado e futuro leva à escolha de um ponto de vista, ou seja, se um evento ocorreu no passado, o como esse evento vai ser narrado depende do ponto de vista do falante (SMITH, 1997), narrador dos fatos. Isto significa que, no caso dos pretéritos aqui estudados, o evento está terminado nos dois tempos. O PF tem, na maioria dos seus usos, aspecto perfectivo, evento acabado; no

entanto, pode haver uma leitura que engloba o momento da enunciação, que não foi objeto de estudo deste trabalho. A escolha, então, de um ou outro tempo depende de como o narrador vê a referência: ou presente, coincidindo com o momento de enunciação, ou passado, coincidindo com o momento em que o evento ocorreu.

Michaelis (1998) defende que a noção de referência introduz a questão pragmático-discursivo da língua em uso no estudo do tempo, pois para a autora, a referência é a condição pragmática sob a qual expressões temporais são lidas e julgadas, não só pela gramaticalidade, mas também pela funcionalidade, ou seja, se determinadas sentenças podem aparecer naquele contexto ou não. Segundo Partee (1984, apud MICHAELIS, 1998), a referência é a parte necessária do contexto para se interpretar sentenças marcadas com tempo.

O Aspecto Verbal

Para falar de aspecto verbal, partiremos da definição simples oferecida por Comrie (1985, p.3), na qual ele declara que aspects are different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation³³. Em outras palavras, enquanto o tempo (tense) se ocupa da localização de um evento no tempo, o aspecto trata da constituição interna desse evento, do ponto de vista de quem fala, independentemente do tempo (tense). Dentro dessa linha, o aspecto perfectivo dá a perspectiva de um evento visto por inteiro, como acabado, ou imperfectivo quando o evento é visto como inacabado.

Enquanto o tempo é marcado pelo momento da enunciação, instaurando um presente que automaticamente cria um passado e um futuro, o aspecto vai depender do ponto de vista do falante que narra uma situação. Nessa linha, Smith (1997) afirma que o aspecto é flexível, pois ele vai mudar dependendo de como o narrador descreve as situações que concorrem entre si formando um texto.

A partir dessa visão (MICHAELIS,1998), pode-se dizer que o aspecto é um produto da maneira como as pessoas, como produtoras e processadoras de texto, enxergam uma determinada situação e não um reflexo das propriedades que uma situação tem no mundo. Sendo o aspecto flexível e dependente do ponto de vista do narrador, podemos dizer que o narrador impõe sobre o ouvinte esse ponto de vista, que pode ser renovado a cada nova fala.

Temos, até então, segundo Michaelis, que o narrador pode se referir a uma situação usando o aspecto perfectivo, ponto de vista externo à situação, ou imperfectivo, ponto de vista interno do evento. Essas duas formas podem aparecer na morfologia do verbo ou não. O fato de elas não serem abertas não significa que o valor aspectual não exista na língua, pois esta encontrará outras formas de marcá-lo. Ainda segundo Michaelis (1998, p.11), enquanto a categoria aspectual é universal e inata, o valor de cada par forma-significado é ao mesmo tempo particular de cada língua e altamente específico: *it is an inventory of conventional form-meaning pairings characterized by constraints upon grammar, interpretation and use*³⁴. Ou seja, segundo a autora, cada construção aspectual tem limites de ordem semântica, pragmático-discursiva e gramatical. A perífrase Ter+Particípio existe no inglês assim como no português, no entanto, o par convencional forma-significado tem valor semântico específico para cada língua, variando de acordo com o uso.

O que nos interessa aqui é entender que, embora haja semelhança estrutural nas línguas, o valor semântico pode ser diferente e as interpretações acontecem por imposição não da estrutura da língua apenas, mas da língua em funcionamento, de valores atribuídos no uso da língua. A partir de outro aporte teórico, poderíamos dizer que a atribuição de valor semântico a cada par forma-significado é particular de cada língua, que a criança recebe durante a aquisição da língua materna e que passa a repetir a partir do modelo que recebeu sem se dar conta que poderia ser diferente.

A Perfectividade e a Imperfectividade

Falando dos aspectos perfectivo e imperfectivo, temos o trabalho proposto por Smith (1997, p.61). A autora engloba essas duas categorias no que ela chama de “ponto de vista aspectual³⁵”. Para ela, o ponto de vista aspectual é como a lente de uma câmera, tornando os objetos visíveis para os receptores, ou melhor, tornando as situações narradas visíveis em uma sentença. O narrador aponta a sua lente para onde julga mais importante.

³³ Aspectos são os diferentes modos de ver a constituição temporal interna de uma situação.

³⁴ É um inventário de pares forma-significado convencionais caracterizado à restrições impostas pela gramática, pela interpretação e pelo uso.

³⁵ *Viewpoint Aspect*

Para Smith, os vários tipos de ponto de vista aspectuais são categorias da Gramática Universal, embora sejam realizados de formas diferentes em línguas individuais. Para a autora, todos eles têm significado semântico nas línguas em que aparecem e são complementados por significados pragmáticos, ou seja, a interpretação pragmática é uma contribuição essencial na interpretação do ponto de vista aspectual.

O que nos interessa na questão perfectivo *versus* a imperfectivo é perceber como elas se apresentam na estrutura da língua de formas diferentes, com valores semânticos diferentes. Além disso, mesmo quando as línguas apresentam morfologia verbal análoga, o valor semântico e o uso poderão ser diferentes. Em suma, o aspecto, mesmo considerado um universal linguístico³⁶ e inato³⁷, materializa-se nas línguas de formas diferentes, tanto em estrutura quanto em valores.

Pudemos observar, até então, que o que é visível em uma sentença, o ponto de vista aspectual, é particular das línguas e, juntamente com a semelhança estrutural das línguas, tem valores semânticos e usos diferentes. Essas questões todas se manifestam no estudo da língua espanhola por falantes do português do Brasil, uma vez que o português tem a perífrase Ter+Particípio, mas com valor semântico e noções aspectuais diferentes na maioria dos seus usos.

***Aktionsart* ou Classes Aspectuais**

Além do ponto de vista aspectual, Smith (1997) aponta que, como o aspecto é de natureza composta, existe nele outro componente: o aspecto de situação (*Aktionsart*). Este é expresso pelo verbo e seus argumentos, como o objeto direto. Esta proposta está baseada no trabalho de Verkuyl (1972, 1989, 1993). A alteração do artigo altera o significado da sentença como um todo. Segundo ele, o aspecto é uma ação combinada de fatores, não de uma propriedade do significado do verbo *per se*, como nos exemplos abaixo:

1. Comí una manzana. (aspecto terminativo)
Comi uma maçã.
2. Comí manzanas. (aspecto durativo)
Comi maçãs.

³⁶ fenômeno natural e universal expresso pelas línguas naturais humanas.

O Perfeito

Até agora falamos do conceito de aspecto como a constituição interna de um evento. Agora falaremos de outro tipo de aspecto: o Perfeito. Ele informa um evento perfectivo, ou seja, acabado, no entanto, vai além, relaciona o presente com o passado, liga um evento passado com um estado presente.

Falando do perfeito, Comrie (1985, p.52) explica que *the perfect is rather different from the aspects, since it tells us nothing directly about the situation in itself, but rather relates some state to a preceding situation*³⁷. Dessa forma, o perfeito relaciona um evento passado ao momento da enunciação, anunciando uma relevância presente de um evento passado. Comrie chama de aspecto o que Reinhach (1947) chama de tempo (*tense*), o primeiro denomina relevância presente o que o segundo vê como referência presente. Comrie (1985) informa, ainda, que muitos autores questionam considerar os tempos perfeitos como aspecto. No entanto, consideraremos o *Prétérito Perfecto* como pertencente à classe do aspecto, devido aos efeitos de sentido que cria ao relacionar um evento passado ao momento de enunciação.

Pela perspectiva de Smith (1997), o Perfeito tem geralmente as seguintes características: ele apresenta quase sempre uma situação que precede a sua enunciação, ou seja, o momento de referência coincide com o momento da enunciação e não com o momento o evento. Sua construção tem geralmente como resultante um valor estativo, e é na maioria dos usos perfectiva, acabada.

A autora, falando do Perfeito Presente em geral das línguas, informa que a sentença (3) abaixo foca o estado obtido no presente, fruto de uma ocorrência acontecida no passado, *they present a state of affairs which results from the prior situation*³⁸, ou ainda, a situação é anterior ao momento da enunciação, mas conceitualmente relacionada a ela:

3. *Han construido el palacio*⁴⁰.

O palácio foi construído.

³⁷ Os pressupostos teóricos que sustentam a Gramática Universal postulam que o aspecto é inato, e por isso, aparece em todas as línguas humanas, mudando apenas o par forma/sentido que varia entre as línguas.

³⁸ O Perfeito é muito diferente dos aspectos, uma vez que não nos diz nada diretamente sobre a situação *per se*, mas antes relaciona um estado a um evento precedente.

³⁹ (...) elas apresentam uma situação em um momento particular, que resulta da situação anterior.

Smith (1997, p.107) ainda acrescenta que:

These sentences focus on a state that obtains in the present, a state due to the occurrence of the situations mentioned. There is neither a requirement nor an implication that the final states of the situation themselves continue. I return to this point directly. The viewpoint of these sentences is perfective and therefore closed, that is, the situations are presented with initial and final endpoints⁴¹.

Vale a pena mencionar que embora o exposto acima seja verdadeiro para a maioria dos casos dos perfeitos presente, existem exceções, como aquelas exibidas por sentenças com marcadores de tempo que vão incluir o momento da enunciação, tais como *todavía, toda vida, etc.*

Em resumo, o ponto de vista aspectual abarca não somente as construções perfectivas e imperfectivas, mas também as construções com o perfeito, ou seja, são situações perfectivas, cuja referência a uma situação passada é sempre posterior à situação. No caso, o *Pretérito Perfecto* tem a referência concomitante ao momento de enunciação, a referência presente, enquanto o *Pretérito Indefinido*, de referência passada.

Gramática do Espanhol

Em consonância com o que foi exposto acima, resumimos dizendo que o PF em oposição ao PI tem, na maioria de seus usos, um componente de tempo, o que o inglês chama de *tense* (a situação antecede o momento da enunciação), e um componente de aspecto (a referência coincide com o momento da enunciação). Existe uma constituição temporal interna da situação, não somente de evento acabado, mas a relação do passado com o presente, do evento passado com o estado presente.

Como vimos anteriormente, o *Pretérito Perfecto*, como um tempo perfeito, apresenta um momento de evento anterior ao momento de enunciação, e o momento de referência concomitante com o momento da enunciação. O tempo simples, *Pretérito Indefinido*, por outro lado, apresenta também um momento de evento anterior ao

⁴⁰ Sentença fornecida por Gutiérrez Araus (1995, p.23) para exemplificar o *Pretérito Perfecto* com valor resultativo.

⁴¹ As sentenças acima focalizam um estado que se obtém no presente, um estado devido à ocorrência das situações mencionadas. Não há uma exigência nem uma implicação que o estado final de uma situação continue. Eu retomo a este ponto diretamente. O ponto de vista destas sentenças é perfectivo e portanto fechado, isto é, as situações são apresentadas com pontos inicial e final.

momento da enunciação, mas tem o momento de referência concomitante ao evento. Sendo assim, o *Pretérito Perfecto* narra uma situação passada que tem uma referência presente. Essa referência presente é vista como uma consequência presente da situação passada. Aplicando o termo utilizado por Smith (1997) ao falar das construções do perfeito, podemos dizer que essa consequência presente é um resultado da situação passada, e essa resultante de uma situação passada é geralmente um estado.

Smith (1997) fala do perfeito em geral. Vejamos o que dizem Rojo e Veiga (1999, p.2872) sobre o *Pretérito Perfecto* especificamente. Para eles, o *Pretérito Perfecto*...

*(...)no significa acción simplemente ocurrida fuera del ámbito de nuestro presente, sino en relación directa con este.(...) En este valor no se trata tanto de que la acción sea inmediatamente anterior al punto cero desde donde se mide el tiempo, sino más bien de que existe en ese punto un **resultado** o consecuencia suya.⁴²*

Para falar das diferenças e semelhanças da oposição *Pretérito Perfecto*, doravante, PF, e do *Pretérito Indefinido*, doravante, PI, Rojo e Veiga afirmam:

Semejanzas: ambos indican una relación de anterioridad respecto del momento del habla, ambos indican acciones perfectas, terminadas antes del momento del habla.⁴³

Diferencias: la forma simple indica la mera anterioridad respecto del momento del habla, del cual se separa constituyendo un ámbito propio en el pasado, distinto de la actualidad del hablante. La forma compuesta, en cambio, indica anterioridad dentro del ámbito del presente, perteneciendo por tanto a la actualidad del hablante.⁴⁴

Os autores ainda acrescentam que a distância passado-presente no tempo composto pode compreender um momento, um dia, uma semana, um ano, um século, porque o que importa é que o falante sinta as situações como psicologicamente mais perto dele no momento da enunciação.

⁴² (...) não significa ação simplesmente ocorrida fora do âmbito do nosso presente, mas sim em relação direta com este.(...) neste valor não se trata tanto que a ação seja imediatamente anterior ao ponto zero de onde se mede o tempo, mas sim que existe nesse ponto um resultado ou consequência sua.

⁴³ Semelhanças: ambos indicam uma relação de anterioridade com respeito ao momento da fala, ambos indicam ação perfectivas, terminadas antes do momento da fala.

⁴⁴ diferenças: a forma simples indica a mera anterioridade com respeito ao momento da fala, da qual se separa, constituindo um âmbito próprio do passado, diferente da atualidade do falante. A forma composta, ao contrário, indica anterioridade dentro do âmbito do presente, pertencendo portanto a atualidade do falante.

Estamos adotando o estudo feito pela autora sobre a oposição do inglês, *Present Perfect vs. Past Simple*, que julgamos se aplicar aos usos estudados aqui da oposição PF x PI. A autora inicia citando Jespersen (1931, apud MICHAELIS, 1998, p.10):

*The perfect ... is itself a kind of present tense, and serves to connect the present time with the past. This is done in two ways: first, the perfect is a retrospective present, which looks upon the present state as a result of what has happened before in the past; and second the perfect is an inclusive present, which speaks of a state that is continued from the past into the present time*⁴⁵.

Ela continua afirmando que a natureza de Juno⁴⁶ do tempo composto se reflete na sua composição formal: uma perífrase que consiste de um auxiliar *haber* no tempo presente, seguido de outro verbo no particípio. A situação narrada nesse tempo indica uma ocorrência acabada ou perfectiva graças ao particípio, e um estado presente representado pelo auxiliar no presente (MICHAELIS, 1998).

Ainda citando Herweg (1998), Michaelis diz que, de acordo com este autor, a construção do perfeito presente denota um estado resultante da culminância de um evento, sendo assim, de acordo com Michaelis, o *Pretérito Perfecto* é uma predicação de estado e funciona diferentemente da predicação de passado expressa pelo *Pretérito Indefinido*.

A autora acrescenta que essa diferença entre os tempos é pragmático-discursiva, porque seus sentidos *per se* se sobrepõem parcialmente (MICHAELIS, 1998). Michaelis ilustra dizendo que a diferença discursivo-pragmática se materializa no discurso, tanto que em muitos usos, embora a sentença seja gramaticalmente correta, ela não é aceita naquele uso, naquele contexto, naquele discurso.

Michaelis continua mostrando que existem áreas semânticas de sobreposição entre o tempo simples e o composto, pois ambos servem para falar de situações acabadas no passado. A única forma de desfazer o nó⁴⁷ que se forma para explicar a diferença entre *hice* e *he hecho* é optarmos por um modelo que presuma que todas as línguas tenham uma categoria conceitual de evento e estado, mesmo que não apareçam

⁴⁵ O perfeito ... é por si próprio um tipo de tempo presente, e serve para ligar o tempo presente com o passado. Isto é feito de dois modos: primeiro o perfeito é um presente retrospectivo, que olha para o estado presente como um resultado do que aconteceu anteriormente no passado; e em segundo o perfeito é um presente inclusivo, que fala de um estado que vem do passado para o tempo presente.

⁴⁶ Juno era o deus dos portões e portas. Ele era representado por uma figura com duas faces olhando em direções opostas. Seu nome é o radical da palavra inglesa "January" que significa janeiro (o mes que "olha" para os dois anos, o que passou e o novo ano) (www.on.br-mitologia, 24/07/2005).

⁴⁷ No original *to disentangle*.

na morfologia do verbo, mas que existam mecanismos gramaticais que possibilitem ao falante se expressar optando por uma forma ou outra, ou seja, apresentando uma determinada situação ou como evento (tempo simples) ou como estado (tempo composto).

A autora dá seguimento a sua proposta dizendo que:

(...) this resultant-state implication distinguishes the Present Perfect from the past tense (...) The resultant-state implication is pragmatic in that it incorporates a contextual variable. The variable ranges over times at which the resultant state could hold; the time of speaking anchors the variable. The resultant-state implication therefore represents a semantic-pragmatic condition upon the Present Perfect⁴⁸.

Dentro dessa visão de que o tempo composto refere-se a um estado resultante no presente, não importa se o evento foi contínuo ou reiterado, o que importa é que no momento da enunciação vale o estado resultante deste evento acabado, o estado resultante. Podemos observar que a ponderação de Michaelis é deveras pertinente, pois, embora existam vários nomes dados aos possíveis usos do *PF*, todos eles, de fato, referem-se a estados. Como em exemplos de com valor existencial, o que vale naquele momento é que existe uma experiência pela qual já se passou, que é um estado.

Sendo assim, o tempo simples refere-se a um ponto ou intervalo no passado que pode ser identificado pelo interlocutor, sendo, portanto, potencialmente anafórico. Já o tempo composto é muito mais dêitico do que anafórico, porque seu tempo de referência não pode ser ancorado a nenhum período de tempo contextualmente acessível. Além disso, por ser dêitico, recebe influência não só do tempo, mas de lugar e pessoa. Desta forma, não importa somente o tempo de referência, mas quando se fala, quem fala e onde fala.

A partir do exposto acima, mostrando que tanto o espanhol quanto o inglês veem nos seus tempos compostos uma semelhança com o tempo simples, e que a diferença entre o tempo simples e o composto está no resultado presente, na consequência presente que aparece nos tempos compostos, analisamos, neste trabalho, a construção do espanhol à luz da explicação oferecida por Michaelis para o inglês.

⁴⁸ Esta implicação estado-resultante distingue o *Present Perfect* do *Simple Past* (...) A implicação estado-resultante é pragmática no sentido que incorpora uma variável contextual. A variável estende-se no tempo enquanto o estado resultante puder ser sustentado; o momento da fala ancora a variável. A implicação estado-resultante, portanto, representa uma condição semântico-pragmática sobre o *Present Perfect*.

Apresentamos, então, como proposta para efeito de ensino e aprendizagem, olhar para a distinção PF/PI como predicções de evento ou de estado, sendo o *PI* predicções de evento, e o *PF* predicções de estado, ou melhor, olhar para o tempo apenas evento.composto do espanhol como tendo um estado resultante que os distingue do tempo simples,

Como mencionamos, o que buscamos é poder tornar visível o que diferencia as sentenças abaixo, que são parte de um diálogo apresentado na unidade 1 do livro didático *Ven 2*. Elas são um exemplo do que ocorre, em geral, nos demais manuais de espanhol.

4. A: *Pues hablas muy bien el español. ¿Dónde lo has aprendido?*

Você fala espanhol muito bem. Onde você o aprendeu?

5. B: *Aquí en España. Hace varios años que vengo de vacaciones y además*

he hecho

algunos cursillos en Inglaterra.

Aqui na Espanha. Faz vários anos que venho de férias e além disso, fiz alguns cursos na Inglaterra.

Buscamos explicar o que de fato torna a sentença B acima diferente da abaixo:

6. B: *...además **hice** algunos cursillos.*

além disso, fiz alguns cursinhos.

A sentença (6) não explicaria o porquê de ter um espanhol tão bom, uma vez que a escolha do tempo simples apenas indica que ele fez alguns cursos de espanhol, sem fazer a ligação com o presente momento, ou seja, que o fato de ter estudado no passado traz uma consequência, um estado presente: falar bem espanhol.

Essa escolha é feita pelo narrador, que seleciona uma interpretação aspectual de uma situação dada em consonância com o ponto de vista que ele escolhe para falar daquela situação, em um momento dado, dentro do discurso. Isso explicaria por que escolher a forma composta para responder à pergunta do diálogo em espanhol. A escolha de um ponto de vista aspectual não é um reflexo das propriedades que as

situações têm no mundo, mas a maneira como as pessoas, sendo produtoras e processadoras de textos, olham para as situações.

Além disso, segundo a proposta para o inglês de Michaelis (1998), que estendemos aqui para o *Pretérito indefinido* do espanhol, o PI é potencialmente anafórico, evocando quase sempre períodos de tempo mencionados anteriormente ou disponíveis contextualmente, geralmente referindo-se a um intervalo de tempo identificável na mente dos interlocutores. O PF, por outro lado, tem como referência mais valores dêiticos do que anafóricos, uma vez que não se ancora em um fato passado, mas no resultado desse evento no momento da enunciação.

É dentro desta visão de que o PF evoca não o evento, mas o resultado dele, que embora haja três valores básicos diferentes dados a esses tempos, todos acabam tendo como ponto comum o resultado final, o estado final consequência de um evento passado.

Essa premissa se mostra muito interessante no ensino/aprendizagem do espanhol como língua estrangeira para falantes do português do Brasil; assumimos que as duas formas são importantes para o aluno, independentemente das questões regionais de uso. Como praticamente todas as variedades utilizam os dois tempos correntemente, com maior ou menor frequência, e com usos quiçá diferentes, faz-se necessário chegar a distinguir esses dois tempos em cada língua e apresentar seus valores semânticos, como fazemos aqui. Para tanto, defendemos que o aprendiz deve aprender a localizar a questão resultativa marcada no tempo composto, pois julgamos que os demais valores semânticos que o *Pretérito Perfecto* pode assumir são desdobramentos desse estado resultativo.

Apresentamos abaixo os principais valores que o PF pode assumir.

Os Valores Semânticos do *Pretérito Perfecto* do Espanhol

Segundo Gutiérrez Araus (1995, p.21-23) o *Pretérito Perfecto* apresenta três valores principais:

Valor de Passado Continuativo-Resultativo no Presente

O passado de resultado do espanhol é usado com o valor de passado acabado, mas cujo resultado ou consequência desse evento passado são sentidos no momento da enunciação.

7. *Han reconstruido el palacio.*

Resultado: está reconstruído.

Construíram o palácio.

8. *...además he hecho algunos cursillos (de español) en Inglaterra.*

Resultado: falo espanhol.

... além disso, fiz uns cursos (de espanhol) na Inglaterra.

*Valor de Antepresente*⁴⁹

O *Pretérito Perfecto* é empregado com valor de antepresente quando se faz referência a um tempo passado cuja distância cronológica não é o fator determinante, mas sim indicar a perspectiva atual do fato, podendo ser marcado por *este año* por exemplo.

9. *Este año no he ido al cine.*

Este ano ainda não fui ao cinema.

Valor de Passado Enfatizador

Esta característica do PF é, segundo Gutiérrez Araus (1995), específica do espanhol da América, quando o falante quer dar maior ênfase a um evento que se concluiu no passado e que constitui um ponto culminante de uma cadeia de fatos, ou ênfase a um elemento:

10. *Inesperadamente apareció un hombre frente a la casa, se acercó a la puerta, llamó al timbre y, al salir Isabel, ¿sabes lo que ha dicho?*

Inesperadamente apareceu um homem na frente da casa, se aproximou da porta, chamou e quando Isabel saiu, sabe o que ele disse?

O Perfeito no Espanhol

Como vimos acima, no uso dos tempos perfeitos o que interessa é o foco do narrador no momento da enunciação. Se este escolhe olhar para o resultado do evento passado no momento da enunciação, as duas línguas aqui estudadas oferecem a opção de se escolher um tempo verbal que exprima essa carga semântica de consequência presente. Se observarmos atentamente, como salienta Michaelis (1998), na verdade, o valor estado-resultativo do perfeito é que marca a predicação de evento, pois o que interessa no momento da enunciação é que existe um estado presente, consequência de um evento passado. Ainda, o que diferencia o PF do *PI* é uma predicação estado-

⁴⁹ Este termo foi cunhado por Andrés Bello em sua *Gramática de la lengua castellana*. Santiago. Universidad de Chile, 1883.

resultativa no tempo composto, e no simples, uma predicação de evento. A partir dessa divisão, os possíveis efeitos de sentido que o tempo composto comporta, devido ao caráter composicional do aspecto, farão surgir os demais valores decorrentes.

A importância de descrever melhor a oposição PF vs. PI se sustenta pela dificuldade encontrada pelos estudantes do espanhol falantes do português do Brasil em aprender o valor do PF e diferenciá-lo do PI, uma vez que o português apresenta a mesma perífrase com valor diferente e não expressa resultado da mesma forma. Na verdade, será no Pretérito Perfeito que o PB poderá, em alguns casos, expressar resultado. Como quando perguntamos: Lavou a louça? Queremos, na verdade, saber se a louça está lavada. Também quando exclamamos: Apagou a luz! Nossa intenção é dizer: Está escuro⁵⁰!

Reconhecemos que esses tempos podem apresentar outros usos e outros valores, que por uma questão de tempo e foco não serão contemplados neste trabalho, como por exemplo, o valor de situação que persiste. E, também, porque julgamos que, para fins de ensino/aprendizagem, é nesta relação que reside a maior dificuldade dos aprendizes brasileiros: o valor estado-resultativo do tempo composto, a ligação passado-presente e a distância dos valores do PB.

O Contraste entre Pretérito Perfecto e Pretérito Indefinido

O objetivo deste tópico é discutir especificamente, como se faz a distinção entre as sentenças abaixo, que é a motivação deste trabalho:

10. *María ha vivido en Canadá.*

Maria morou no Canadá.

11. *Maria vivió en Canadá.*

Maria morou no Canadá.

McCoard (1978, apud MICHAELIS, 1998, p.109), tentando distinguir semanticamente o tempo simples do composto, propõe que o tempo composto evoca um

⁵⁰ Para um estudo mais abrangente sobre a expressão do resultado em PB, ler FONSECA (no prelo) *A Expressão do Resultado no PB*, ou ainda, Fiorin (1996) e Travaglia (1981) sobre o valor de resultado no Pretérito Perfeito do português.

“agora estendido”, uma vez que localiza um evento que ocorreu em um intervalo que inclui o presente e uma parte do passado. Este tipo de explicação, presente em muitos manuais e gramáticas disponíveis no mercado, pode induzir a erro, uma vez que possibilita a interpretação de que um determinado evento começou no passado e se estende ao presente. Significaria dizer que no exemplo (10) Maria morou e continua morando no momento da enunciação, opondo-se à sentença (11), na qual Maria morou, e não mora mais no Canadá.

Este presente de que fala McCoard não trata de um evento que ainda ocorre no momento, mas sim uma de consequência do evento passado, que é vista pelo narrador no momento da enunciação.

Michaellis (1998) faz uma observação importante para distinguir o tempo simples do composto. Partindo da divisão aspectual de Atividades e Estados, ela diz que no PF, o evento começa como Atividade e acaba como Estado, ou seja, no momento da enunciação, o evento está acabado, o que resta é o estado resultante. A opção do falante por essa forma, em detrimento da forma simples, abarcando somente o evento passado, somente a Atividade, se ancora em questões discursivo-pragmáticas. Ressalta-se que o que faz a distinção semântica do tempo simples e composto é a implicação estado-resultante que é gerada no tempo composto, que acaba por revelar um sentido semântico-pragmático para esse tempo. A escolha não está no evento em si, mas na forma que o narrador vê ou sente esse evento passado acabado em relação ao momento da enunciação, o presente.

O Uso de Marcadores Temporais no Pretérito Perfecto

Falaremos abaixo sobre os marcadores que podem acompanhar o PF, não como instrumentos para se inferir o uso do PF, mostrando como os marcadores corroboram o valor do PF mesmo em construções sem marcador.

O uso de marcadores temporais com o perfeito em geral é uma questão deveras delicada, uma vez que, como esse tempo não se refere propriamente ao passado, e sim ao momento da enunciação, teoricamente ele não aceita marcadores que situem o evento em um ponto fixo no passado (Matte Bon, 1998, Tomo I). Para veicular esse ponto de vista, existe o *PI*.

Comrie (1976, p.54) ressalta que o PF aceita marcadores de passado como o da sentença abaixo, o que o *Present Perfect* não aceitaria no seu uso mais habitual, apenas se fosse seguido de *all my life, this year*. A sentença do inglês seria gramatical, também, se proferida no dia em que o falante levantou-se às cinco:

12. *Me he levantado a las cinco*⁵¹.

Me levantei às cinco.

Llorac (1990, p.24) explica que se emprega o PF com os advérbios ou locuções adverbiais que indiquem que o evento começou em um período de tempo que inclui o momento presente de quem fala, são eles: *hoy, ahora, estos días, esta semana, esta tarde, esta mañana, este mes, el año en curso, esta temporada, hogaño, todavía no, en mi vida, durante el siglo presente, etc*. O autor oferece os exemplos abaixo:

13. *La leña que has acarreado hogaño está muy verde.*

A lenha que você trouxe desta vez está muito verde.

14. *Esta tarde, ... aparte de la...crítica que ha hecho del partido..., ha tomado una posición...*

Esta tarde...apesar da ... crítica que fez ao partido..., tomou uma posição...

O autor salienta que, com advérbios como *esta mañana* e *antes*, pode-se empregar o PI, ou seja, quando as expressões temporais citadas se opõem a *esta tarde, ahora, etc*.

15. *Antes no hice reparo..., pero ahora ...*

Antes não fiz reparos..., mas agora...

16. *Antes he escrito a H.*

Antes escrevi a H.

⁵¹ Observa-se que no exemplo fornecido por Comrie, o marcador temporal não encerra os limites do evento, uma vez que o foco está no estado presente e não no evento passado. Isso quer dizer que o narrador poderia estar se referindo ao fato de estar cansado como resultado de ter se levantado às cinco.

O *PI*, por outro lado, se emprega com os advérbios e locuções adverbiais que indicam que o evento aconteceu em um momento que não inclui o momento presente; são eles: *ayer, anoche, el mes pasado, aquel día, un día, hace años, entonces, cuando*, etc.

17. *Hace pocos días le expliqué a ella lo que ocurrió.*

Faz dois dias que expliquei a ela o que aconteceu.

18. *Cuando fuiste ayer al pueblo.*

Quando você foi ao povoado ontem.

Llorac acrescenta que os complementos temporais que indicam duração ou repetição são empregados com a forma simples e a composta:

19. *Siempre ha sido muy dada a la leyenda.*

Sempre foi muito dada a contar histórias.

20. *Siempre lo dije.*

Sempre disse isso.

As oposições *Pretérito Perfecto* vs. *Pretérito Indefinido* Fora dos Livros

Como vimos nas descrições acima, no que concerne à diferença básica entre os tempos aqui estudados, o *PF* tem a sua escolha feita a partir do foco do narrador. Essa eleição se deve, então, à ênfase maior que o narrador quer dar no momento da enunciação ao estado-resultante do evento acabado em um determinado momento anterior à enunciação. Essa ênfase é compatível com o discurso do falante, mais do que com os próprios marcadores muitas vezes, como vimos. Na escolha de ponto de vista, concorrem vários fatores pragmáticos, tais como quem fala, o que se fala, e para quem se fala. Apresentaremos abaixo um trecho extraído de um filme, para podermos avaliar como esses tempos se comportam em uso fora da gramática.

No trecho do filme “O Crime do Padre Amaro⁵²”, onde o padre se confessa, se perguntássemos por que foi eleito o *PF* e não o *PI* para narrar certos e eventos, e vice-

⁵² Título original; *El Crimen del Padre Amaro*. Prod. França, Espanha, Argentina e México, 2002. Baseado no romance de Eça de Queirós que tem o mesmo nome.

versa, poderíamos perceber que eles são coerentes com o foco que o padre escolheu para dar a sua confissão. Provavelmente, o autor não tem consciência da sua escolha, mas ela é coerente com o resto do seu discurso e cria os efeitos de sentido por ele pretendidos.

Esses pecados passados ilustram os usos dos pretéritos PI e PF. Apresentamos a cena em que o padre se confessa para o padre Amaro:

21. *Confieso que **he pecado. He mentido. He pecado de soberbia. Abusé de la confianza de gentes que me abrieron su casa. Como Herodes, corté cabezas de inocentes. Ofendí a Dios. He pecado de lujuria. Forniqué con una virgen que era una niña.***

Confesso que pequei, Menti. Cometi o pecado da soberba. Abusei da confiança de pessoas que me abriram suas casas. Como Herodes, cortei cabeças de inocentes. Ofendi a Deus. Cometi o pecado da luxúria. Forniquei com uma virgem que ainda era uma criança.

O desafio de explicar por que o padre alterna os usos de um tempo e de outro no mesmo momento da enunciação se resolve se percebemos que as ações ditas em *PI* funcionam como a lista de pecados confessos (e acabados) no passado, já as ações narradas em *PF* referem-se ao estado presente, resultado dos pecados passados, assim como se referem à totalidade dos pecados cometidos ao longo desse período da sua vida de sacerdote. Dessa forma, teríamos o verbo “pecar”, porque todas as ações foram pecados, e o verbo “mentir”, porque, afinal, o padre vivia uma mentira. Temos, então, como foco a confissão, que é o momento em que as ações passadas levam a um estado presente que justificam a própria confissão e o fato de estar dentro de um confessionário. Nesse caso, o resultado dos pecados passados é o estado presente: ser pecador falando com um padre.

O que o falante quer dizer é:

22. Sou pecador. Sou um mentiroso.

Usa o *PF* porque a língua espanhola o permite para dar o efeito de sentido pretendido pelo narrador, um estado-resultante, um passado com efeito de totalização.

Ainda seria passível de argumentação o motivo de não se ter traduzido o *PF* pela perífrase Ter+Particípio no português. Para tanto já contra-argumentamos: o que é contado no PF, o narrador vê como um estado-resultante no presente, ele é um pecador/ele é um mentiroso. Isso tem um efeito de sentido na própria história, ou seja, o padre é o maior dos pecadores e o maior dos mentirosos. O que ele narra no *PF* é o resultado (estado presente) do que ele narra no *Indefinido* (eventos passados).

O que se depreende desta análise é que, embora exista um peso forte da pragmática que interage com a semântica, justificando as escolhas, a construção de sentido nesses tempos nasce da relação da estrutura sintática com o valor semântico gerado pelas próprias possibilidades que os tempos aqui oferecem. Assim, a lista de pecados estaria em tempo simples porque se trata, como dizem as gramáticas, de ação acabada, foi reiterativa ou durativa no passado, no momento da enunciação ela é vista como acabada. Já as ações que relacionam o passado com o presente, os pecados cometidos no passado apresentam um estado-resultativo: o estado de pecador, de mentiroso do falante. Estes eventos são narrados no PF, e apresentam o efeito totalizador do resumo da vida do padre.

As Gramáticas Escolares e os Manuais de Ensino de Espanhol

Embora já tenhamos comentado sobre as gramáticas mais disponíveis para professores e alunos, julgamos ser importante retomar essa questão para elucidar os seus usuários. A maioria das gramáticas dedicadas ao ensino de língua estrangeira e manuais para ensino de língua do espanhol aponta que o tempo composto significa um evento que começa no passado e vem até o presente. Em oposição, diz-se do tempo simples, o *Indefinido*, que é usado para referir um evento que acabou no passado. A questão da consequência presente da situação descrita pelos tempos compostos não é explorada, ou pelo menos raramente o é, ou ainda, as explicações dadas não são suficientemente elucidativas. Um estudo mais minucioso desses tempos, no entanto, aponta que essas afirmações são, na verdade, insustentáveis, pois tanto os tempos simples quanto os compostos podem assumir múltiplos sentidos.

Esses conceitos se perpetuaram e, embora os estudos gramaticais sejam atualmente diversificados e científicos, eles raramente chegam às gramáticas dedicadas

ao ensino de língua e nem tampouco aos manuais de ensino do espanhol. Estes continuam repetindo as mesmas explicações, como se não houvesse mais nada a dizer.

E por ser nessa linha o que encontramos em grande parte dos livros com os quais os alunos e professores estudam, entendemos que a maioria das gramáticas e dos manuais de espanhol apresenta equívocos e generalizações imprecisas ao relatarem os valores e os usos dos tempos, principalmente do *PF*. Isso torna ainda mais árdua a tarefa de ensinar e aprender um tempo verbal (um valor semântico) que não existe no PB, apesar da forma ser igual a de uma perífrase do PB. O PS, por sua vez, carece também do mesmo cuidado, contudo, como seus valores se aproximam, na maioria dos usos, dos valores e usos do perfeito simples do português do Brasil, essa carência não oferece tantos problemas como a do PF. Restando, de qualquer maneira, a dúvida do aluno para diferenciar o valor do *PF* e do *PI*.

Referências

- ALARCOS, E. A. **Gramática de la Lengua Espanhola** R.A.E.. Madrid: Espasa-Cape. 1990.
- ARAUS, G. **Formas Temporales del Pasado del Indicativo**. Madrid: Arcolibros. 1997.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1995.
- CASTRO, F. **Ven**. Libro 2. Madrid: Edelsa. 2005.
- COMRIE, B. **Aspect**, Cambridge University Press, New York. 1976.
- FIORIN, J.L. **As Astúcias da Enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo, SP: Ática, 1996.
- FONSECA, M.C.M. **Um Estudo das formas Verbais de Pretérito nas Interlínguas de Brasileiros Aprendizes do Inglês e do Espanhol: Past Simple/Present Perfect e Pretérito Indefinido/ Pretérito Perfecto**. Dissertação de Mestrado. DL/FFLCH da Universidade de São Paulo. 2001.
- MATTE BON, F. **Gramática Comunicativa del español De la idea a la Lengua** Tomo I e II. 1998.
- MICHAELIS, L.A. **Aspectual Grammar and Past Time Reference**, Routledge, London. 1998.
- ROJO, G.; VEIGA, A. **Tiempos Verbales em Español**. In Bosque, I. e Delmonte, V. **Gramática Descriptiva de la Lengua Española**. V. 2. Madrid: Espasa Calpe, 2000.

SMITH, C.S. **The Aspectual System of English** in *The Parameter of Aspect*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 1997.

TRAVAGLIA, L.C. **O Aspecto Verbal no Português**. 4. ed. Uberlândia: EDUFU, 2006.

INTERAÇÃO E ENSINO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A AULA NO ENSINO DE GRADUAÇÃO

Marise Adriana Mamede GALVÃO⁵³

Resumo: Este trabalho focaliza a sala de aula de graduação, a partir de ocorrências pedagógicas e linguístico-discursivas. Nesse sentido, salientam-se as evidências da instituição, no tocante ao plano de ensino, às abordagens selecionadas, bem como às rotinas da sala de aula. Ao mesmo tempo, as necessidades do tempo e espaço da instituição influenciam a forma como o discurso é gerenciado. Nessa direção, considera-se que a sala de aula apresenta características do controle acadêmico e da “ecologia” social que se estabelece em qualquer local de trocas entre pessoas de determinado grupo, em uma cultura específica.

Palavras-chave: Interação. Ensino. Sala de aula.

Abstract: *This paper focuses on the undergraduate classroom, from teaching and linguistic-discursive events. In this sense, we have emphasized the evidences of the academic institution, regarding the syllabus, the approaches selected, and also the routines of the classroom. At the same time, the needs of time and space of the academic institution influence on how the discourse is managed. In this sense, it is considered that the classroom presents characteristics of academic control and social "ecology" which settles in any place of exchanges among people of a particular group, in a particular culture.*

Keywords: *Interaction. Teaching. Classroom.*

Introdução

Neste trabalho focalizamos a sala de aula de graduação, compreendida como um espaço de relações sociais e institucionais, como um lugar de trocas interativas, de ensinar e de aprender. Nessa direção, nossas observações convergem por uma via de mão dupla, na tentativa de compreender questões que permeiam o ensino e

⁵³ Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Currais Novos, RN, Brasil.
marisemamede@gmail.com

aprendizagem no nível exposto, evidenciadas no discurso construído por professores e alunos, em salas de aula específicas.

A discussão em pauta se subsidia em algumas perspectivas que abordam a interação em sala de aula. Há, portanto, visões pedagógicas e discursivo-interacionais, a partir de pesquisas no âmbito da interação verbal, da microetnografia, da linguística aplicada, que, certamente, são necessárias para o que propomos.

Inicialmente, fazemos algumas considerações mais gerais sobre a sala de aula inspirados na discussão de Tardelli (2002), estabelecendo uma visão do “mundo escolar”. Em seguida, tecemos considerações com base em pesquisas acerca da interação verbal, com foco na sala de aula, a partir dos trabalhos de Silva (2005), Marcuschi (2005), Garcez (2006) e Matêncio (2001). Na sequência, analisamos as interações em sala de aula, observando o desenvolvimento do discurso em eventos específicos; por fim, apresentamos algumas considerações finais.

Os dados de investigação são constituídos por duas aulas, sendo uma no curso de Turismo e outra no curso de Letras de uma Universidade Pública. Procedemos metodologicamente à gravação desse *corpus*, em áudio, posteriormente transcrevemos os dados seguindo o direcionamento proposto pela série ‘Projetos Paralelos’ – NURC-SP, cuja publicação inicial data de 1993. Ademais, realizamos anotações de algumas ocorrências que poderiam ser difíceis de captação pelo equipamento de áudio e submetemos esses dados a alunos e professores que faziam parte dessas salas de aula especificamente.

Considerações teóricas - Visão pedagógica

No livro “O ensino de língua materna: interações em sala de aula”, Tardelli (2002) dedica o capítulo de número 3 à “Sala de aula: palco de interações”. A autora se refere, assim, aos trabalhos pedagógicos cujas práticas de ensino caracterizam-se como dialógicas/interativas, diferenciadas das metodologias tradicionais, monológicas e unilaterais.

Nessa discussão, Tardelli situa os trabalhos de professoras de escolas públicas, observando as diversas formas de envolvimento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ressalta, essa autora, formas inovadoras de metodologias e formas rotineiras de

ensino em que *tempo*, *espaço* e *conteúdo* pedagógicos se articulam com o processo de ensino/aprendizagem.

O *tempo*, segundo Tardelli (2002, p.50-51),

constrange o trabalho pedagógico, induzindo-o a homogeneização do conhecimento. Priorizando a quantidade em lugar da qualidade do ensino, não é interessante à escola abrir espaço para a reflexão, as dúvidas, os temas periféricos que afloram as diferentes vozes que cruzam o espaço da oralidade, pois os educandos poderão prolongar o assunto, desviar o programa instituído e dilatar o tempo, ameaçando o cumprimento das tarefas dentro do prazo previsto pela instituição.

Se o tempo instituído pela escola for gerenciado conjuntamente, por alunos e professor, os espaços para a circulação de textos serão possíveis, instaurar-se-á uma atmosfera de liberdade e autodisciplina construída na parceria, na interação.

Com relação ao *espaço pedagógico*, trata-se, na visão da autora, dos espaços físico e social, que conduzem a determinadas organizações em sala de aula, podendo facilitar ou dificultar a interlocução. Nessa direção, o professor poderá ser a figura central, para o qual convergem todas as atenções, ou a reorganização desse espaço poderá favorecer as oportunidades de debates, hipóteses e questionamentos, abrindo caminho para o diálogo.

Com relação ao *conteúdo pedagógico*, Tardelli (2002, p.55) ressalta:

o conteúdo nos trabalhos diferenciados não se constitui de um conhecimento já sistematizado e preestabelecido, mas se constrói nas atividades de interlocução/interação, que possibilitam não apenas a emergência das falas heterogêneas pertinentes ao assunto em pauta, mas a condição de torná-las relevantes e poderem se incorporar ao tema que está sendo trabalhado. Dessa forma, recria-se o conhecimento ao invés de tão somente reproduzi-lo.

Ao adotar uma metodologia dialógica, na parceria com o aluno, o professor trabalha como mediador na construção do saber, apesar de ocupar a posição daquele que possui estatuto superior com relação ao conhecimento acadêmico.

Visões discursivo-interacionais

Silva (1997, p.63) traz relevantes contribuições para essa discussão, em trabalhos com base em princípios na Análise da Conversação. Esse autor situa os trabalhos de Carvalho (1993, p.57 e 61) que se refere à aula como,

um local onde professores e alunos, mediados pela linguagem constroem o sentido do mundo. Nela, o individual e o social estão em contínua articulação e os sujeitos estão em constante processo de negociação (nem sempre explícitos) no que diz respeito à realização de suas tarefas diárias.

Silva (1997, p. 62) parte das considerações desse autor (1993) para assegurar:

[...] o professor desenvolve uma série de estratégias para controlar e efetivar o conteúdo, a forma e a função do discurso. Paralelamente, os alunos desenvolvem suas próprias estratégias para participar desse processo de interação em sala de aula.

Entendemos, assim, que o professor precisa planejar o evento, de acordo com o plano da escola e, a partir desse plano, estabelecer o foco da aula, com a colaboração do aluno e a mediação do discurso oral ou escrito.

Em trabalho publicado em 2005, Silva deixa clara a pretensão de analisar o diálogo em sala de aula, trazendo para o espaço de discussão alguns aspectos dos “bastidores da sala de aula”. Para tanto, dedica atenção especial a aula expositiva, caracterizando-a como um espaço em que se processa a interação professor e alunos; como local da instância do ensino e da aprendizagem e das relações sociais.

Silva (2005, p.20), parte das considerações de Northcott (2001 p.19) para designar “aula expositiva”, uma aula para um grupo formado por mais de 20 alunos, controlada e gerenciada pelo professor, embora envolva a participação desses alunos. Silva (2005, p. 20) revela, também, que a aula expositiva é, didaticamente falando, uma das técnicas mais conhecidas no ensino médio e no ensino superior, que tem por objetivo “explicar conceitos com clareza, compartilhar informações e motivar a reflexão a partir desses conceitos e dessas informações”.

Faz parte do conhecimento de mundo de professores que, em aulas expositivas, normalmente, o professor monopoliza os turnos⁵⁴ (o direito de falar) e conduz as seções de abertura, desenvolvimento e fechamento do evento. Ademais, é ele quem anuncia e organiza as ações e o discurso a cada momento, conduzindo as atividades definidas pelo plano de ensino. Nesse aspecto, Silva (2005, p.21) menciona que, no passado, o termo aula expositiva tentava passar “a imagem de um professor sério, à frente de um

⁵⁴ Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) definem turno como cada vez que o falante detém a palavra, observando a regra “fale um de cada vez”.

auditório, articulando um longo discurso, com alunos escrevendo, freneticamente, os apontamentos e esforçando-se para não perder a atenção”.

O autor, 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 mais ativo, criando um ambiente mais propício à aprendizagem. Nesse sentido, a motivação deverá favorecer um espaço de trocas mútuas, calcada na confiança, na reciprocidade. Ou seja, o discurso que permeia a interação deve ser co-construído, propiciando a participação do aluno na elaboração e reelaboração do saber instaurado no evento aula.

Não há dúvida de que, por um lado, a função do aluno na aula expositiva é compreender e assimilar um conteúdo proposto, pela intermediação do discurso. Por outro, é necessário que o aluno esteja motivado, interessado e interaja com os seus pares, haja vista que é durante a interação que os conhecimentos novos se atrelam àqueles já acumulados e constroem-se novas indagações.

Marcuschi (2005, p.46) também 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. O autor reconhece que as relações professor-aluno tem sido assumidas como assimétricas, desiguais, porém, ressalta que essas relações podem ser complexas, já que são instáveis e dinâmicas. Esse autor ressalta que 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, mesmo em contextos institucionais.

Nessa direção, Marcuschi (2005) apresenta uma categorização de quatro formatos de aulas, considerando: o desenvolvimento do tópico⁵⁵ central, as estratégias de interação adotada pelo professor e o comportamento dialógico entre professor e alunos. O autor 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. Marcuschi (2005, p.52-58) menciona as características predominantes de interações em aulas a partir de quatro formatos, a saber: *ortodoxa* - “nesse formato de aula o professor apresenta o tema e desenvolve, geralmente sem

⁵⁵ Neste trabalho a noção de tópico é “o assunto sobre o que se fala”, conforme definem Brown e Yule (1983).

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”. Apesar de observarmos que as aulas desfocadas podem ocorrer normalmente, lembramos que as ocorrências mais espontâneas em sala de aula podem resultar do envolvimento entre os participantes. Assim, dependendo do conteúdo e da metodologia de ensino, tópicos relevantes e não planejados anteriormente, podem ser evidências durante as aulas, quer sejam exposições, seminários, discussões, debates, dentre outras.

Garcez (2006) reflete sobre a organização da fala-em-interação na sala de aula convencional, buscando o conhecimento das metas-fim que guiam as ações dos participantes. A partir daí, discute “de que forma se organizam possíveis metas, métodos e ações alternativas observáveis em uma sala de aula em que se busca por em prática um projeto político-pedagógico” que postula a construção conjunta do conhecimento, objetivando a formação de cidadão crítico para agir na sociedade. Ao discutir acerca das sequências canônicas IRA (iniciação, resposta, avaliação) o autor (2006, p. 69) argumenta:

se é verdade que a sequencia IRA é um método altamente eficaz e econômico de apresentar informação nova aos alunos e/ou de verificar em que medida eles dispõem de certas informações e assim por diante, também é verdade que se trata de um modo eficaz e econômico de reproduzir conhecimento, não exigindo necessariamente um engajamento dos participantes que produzem os turnos em uma segunda posição na efetiva construção do conhecimento em pauta, ao menos não no sentido de torná-lo seu.

No dizer de Garcez, essa sequência na sala de aula propicia a reprodução do conhecimento, no sentido de aceitar o que é trazido como verdadeiro, pelo participante que atua como professor. Assim, aquilo que poderia ser legítimo, interessante, novo, surpreendente, possibilitando construção do conhecimento na interação não

necessariamente seria ouvido. Tal fato implica dificuldades na relação professor/aluno, o que segundo Erickson (1991, p.122), apud Garcez (2006, p.70)

[...] é provável que surja uma relação de adversários entre o professor e os alunos. Isso inibiria a capacidade do professor de aprender com os alunos – de avaliar com precisão o que os alunos sabem, o que eles querem em termos educacionais e o que pretendem em termos interpessoais nas relações com o professor.

Em “Estudo da língua falada e aula de língua materna”, Matêncio (2001, p.10-11) ressalta que o objetivo de seu trabalho é apresentar um modelo para o estudo da 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.

No capítulo 3, “Por uma tipologia da interação em sala de aula”, que particularmente nos interessa, Matêncio (2001) examina o modo de funcionamento da interação e define algumas características que possibilitam a classificação como um dos gêneros por meio do qual o discurso didático se atualiza. Essa autora adota as considerações de Kerbrat-Orecchioni (1990) para situar os componentes de base dos eventos de interação verbal, a saber: 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 mutuas que se estabelecem entre eles.

Esses componentes são descritos e relacionados, de forma que podemos estabelecer uma tipologia da interação didática na aula de língua materna, segundo Matêncio (2001). Conforme menciona, os falantes sabem como agir em eventos de uma mesma natureza e sabem que uma interação é um evento de comunicação, de construção de sentidos e relações sociais. Na sala de aula, a autora considera os objetivos da instituição, a posição hierárquica dos participantes, embora reconheça os ajustes individuais e coletivos que caracterizam qualquer evento social.

Ao tecer considerações acerca da interação didática em sala de aula, essa autora adota alguns postulados de Erickson (1982), para propor uma tipologia com base nos seguintes critérios: um evento que segue entre ritual e espontâneo; os conhecimentos envolvidos na produção da interação didática; o projeto didático; as relações de lugares e papéis; as diferentes dimensões comunicativas e operacionais. Há uma rigidez relativa quanto ao início e o final da interação, quanto aos objetivos estabelecidos, quanto à organização das etapas instrumentais da aula. Os movimentos em direção a um polo e outro do contínuo são determinados pelas circunstâncias da interação, haja vista as especificidades dos eventos e de seus participantes.

Com relação aos conhecimentos envolvidos na interação em sala de aula, Matêncio reconhece a ordem do oral e a ordem do escritural, com base em Dabene (1996), para ressaltar a instância de onde emerge o texto. Assim, o aluno deve ser capaz de distinguir a voz do professor, daquela do autor do texto evidenciada nos materiais didáticos.

Outro elemento que define a configuração da aula é o projeto de interação do professor, um plano interativo, tratando-se de um evento com objetivos orientados para a construção do conhecimento científico que vai se configurando ao longo da interação.

No tocante as relações de lugares e papéis, Matêncio (2001, p.91) assegura:

Para precisar o quadro da constituição da aula como um dos gêneros do discurso didático e situar os lugares e papéis do professor em relação à articulação entre seu projeto prévio e a interação efetivamente configurada, deve-se considerar a existência de três funções cardinais do professor – a de *informador*, a de *animador* e a de *avaliador* (propostas por Dabene, 1984; Dabene et alii, 1990) que irão motivar, ao longo do gerenciamento de uma aula, a produção de combinações quanto à articulação entre a ordem do oral e do escritural, bem como os ajustes nos ritmos acadêmico e social da interação.

As intervenções dos alunos podem ter como objetivo informar ao professor o que já sabem, dar continuidade ao evento, manifestar-se quanto ao conteúdo em estudo, podendo ocorrer por meio de perguntas e respostas.

No modelo de análise proposto, Matêncio (2001,93) se refere às diferentes dimensões comunicativas e operacionais, situando o nível comunicativo e o metacomunicativo. O primeiro representa a

ação discursiva realizada pela interação (de informar, demandar, avaliar). Já a análise do nível metacomunicativo remete ao gerenciamento da interlocução por meio de ações metacomunicativas, que agem tanto sobre o conteúdo comunicativo das intervenções como sobre sua pertinência.

Alguns exemplos de interações em sala de aula de graduação

A maior parte das considerações teóricas feitas tem como objeto de investigação a sala de aula no ensino básico, o que nos leva a pensar que algumas questões certamente ocorrem de forma diferenciada no ensino de graduação. A partir da discussão que estabelecemos, refletimos acerca de interação e ensino, a partir do *corpus* coletado, cujos dados são a seguir analisados.

Os exemplos de 1 a 4 fazem parte de uma aula que deveria ser desenvolvida por meio do debate regrado, porém, os alunos realizam ajustes e a interação ocorre sob o formato de uma exposição dialogada.

O exemplo 1 revela um momento da organização do espaço, do tempo e da forma como a interação deve ser desenvolvida, tendo em vista os propósitos pedagógicos anteriormente estabelecidos (Tardelli, 2002). Essa interação na aula de filosofia é orientada para a realização de um debate, a partir da leitura de textos sobre a linguagem, na visão de algumas correntes filosóficas. Há uma preocupação do professor em cumprir com o plano da aula e uma certa tensão inicial dos alunos para cumprir com as tarefas acadêmicas. O sistema de tomada de turnos ocorre mediante a colaboração dos envolvidos na tarefa, conforme as considerações de Erickson (1982), para cumprir a estruturas de tarefa acadêmica e social.

Exemplo 1.

Aula de Filosofia I

(O professor chega, cumprimenta os alunos e senta-se para organizar seu material. Há certo tumulto na classe, os alunos conversam simultaneamente. O professor começa a organizar a sala, as carteiras são dispostas de maneira que formam dois círculos: um menor, no centro, com dez alunos selecionados pelo professor (dois representantes de cada um dos cinco grupos que realizaram atividades grupais em aulas anteriores) e outro maior, com o restante da turma).

A1 ê::h ... professor ... num tô gostando dessa conversa não (..) qué isso?

A2 ah ... eu que sei
((incompreensível))

- A3 eu fiquei em que grupo? me lembro mais não
 A4 [racionalismo
 A3 [racionalismo ((risos))
 A5 Idealismo ... nós fomos do Idealismo ... não fomos?
 A3 vixe Maria ... olha ... num sei não num sei não
 ((vozes simultâneas incompreensíveis, risos))
 A5 eu tô agoniadinha
 A6 acho que o grupo faz pergunta pro povo ... né?
 A5 e eu que não trouxe a apostilha velha dele
 ((continuam as conversas simultâneas. O professor passa a convocar os
 alunos que vão formar o pequeno grupo))
 P uma pessoa que foi do grupo do materialismo
 A4 materialismo ((falando em voz alta))
 A5 [materialismo ((falando em voz alta))
 A5 materialismo ((convocando))
 P yes
 A5 não tá presente
 P pessoal ... do materialismo ... alguém por favor ... além de vocês três aí ... heim?
 A6 [tão chamando um dum grupo?
 A5 [bem dentro dessa roda ... eu vô bem ficar de fora?
 A6 heim? ... sim é um de cada grupo?
 A5 é um de cada grupo
 A6 i::h
 A5 já tem mais de um porque já tem dois quatro seis oito
 A6 espero que ele não chame eu
 ((vozes simultâneas incompreensíveis))
 A7 tô gostando disso não
 A6 tá parecendo mais um passa ou repassa ((ri))
 ((continuam as conversas simultâneas))
 A5 o Idealismo fala do que mesmo ... M.?
 A2 sobre::: e::h
 A5 eu não lembro mais uma palavra
 A2 o real SURge a partir do ideal ... o real É o ideal e o ideal é o real
 A6 só falta um pra ir pr'ali ((ri))

Do ponto de vista estabelecido por Matêncio (2001), na interação em foco há um planejamento discursivo que vai sendo concretizado enquanto as questões de ensino e aprendizagem vão sendo evidenciadas, conforme o excerto que constitui o exemplo 2. Conforme observamos, os alunos vão explicitando o que compreenderam da leitura realizada anteriormente e, nesse movimento, vão construindo o conhecimento científico.

Exemplo 2

Aula de Filosofia I

[...]

- A3 bom gente ... aí vamos iniciar ... tá? na apostila “A linguagem:” ... de B. ...
((incompreensível))
- A2 iniciando a apostila da “A linguagem”
- A3 apostila é “a linguagem” ... de B. ... todo mundo ... ((lendo))
primeiro capítulo “a linguagem nos abre a realidade”
- A9 então vamos partir do óbvio ... não é?
[isso aí tentando desvendar segredos ... o que é a linguagem?
- P [vocês podem ficar aí ... discutir o que ... o que ficou dessa leitura aí ...
entendeu?
não necessariamente tem que pegar pontos do texto ... não é?
- A9 o que eu proponho é isso primeiramente o que é a linguagem? O que nós
compreendemos como sendo a linguagem?
- A7 ((incompreensível)) o texto a linguagem (pelo que eu entendi ...) é a identidade
do ser humano (..)
- A9 [exatamente
- A7 [porque é o que diferencia ele do resto ...
- A10 é ... diferente das outras
- A11 [e a apostila/ a apostila diz que a linguagem é um conjunto de signos ... é um
sistema formado por signos
- A8 [e que servem para/ servem para a comunicação [do homem
- A9 [então o objetivo principal é
- A10 a comunicação
- A7 se a gente for pensar em tudo que a maioria das correntes filosóficas diz ... que é
o pensamento acima de tudo ... mas o pensamento só se dá por causa da
linguagem porque quando você pensa ... eu preciso ir à farmácia ... você precisa
das PALAvras ((vozes simultâneas incompreensíveis))
- A1 [pra poder/ pra poder
- A7 [organizar seu pensamento
- A1 é ((continuam as vozes simultâneas))
- [...]

O exemplo 3 da interação deixa transparecer as vozes que emergem dos textos estudados para o debate e as vozes dos alunos, o que revela a compreensão destes acerca do que é foco central da aula. Observamos, nesse sentido, que os alunos, assumem o gerenciamento da interação, papel que lhes é atribuído pelo professor, reelaboram as questões, realizam uma articulação entre a ordem do oral e do escritural, bem como ajustes no ritmo acadêmico e no social da interação (Matêncio, 2001).

Exemplo 3

Aula de Filosofia I

[...]

A1 tem uma frasezinha que eu não sei se é nessa apostila “A linguagem” ... ou se é “O homem, o que ele é?” ... diz assim ... que/ é uma afirmação ... que a linguagem ela é natura/ tem sua função natuRAL mas a sua origem ela é convencional porque vai ter aqueles que vão dizer que ela FOI surgida de Deus ... que Deus nos deu ... tá? Esse poder de linguagem ... e tem outros que vão dizer que não ... tá? Ela simplesmente surgiu:::u depois/ a na/ é::h a natureza que nos deu essa essa:: essa língua esse poder de linguagem ... eu acho que ainda no o hom/ o homem, o que ele é?

A7 eu vou/ eu vou dizer

A1 [quem é ele? quem é ele?

A7 [o que me pareceu mais óbvio ... numa/ numa:: opinião pessoal ... eu tava vendo um::dia num:: jornal ... não sei o quê ... as pessoas sempre estavam tentando descobrir por que é que as pessoas bocejam ao ver outra bocejando

A12 [é ... já

A7 é porque tem uma área do céle/ do cérebro que:: faz imitações ... então ... tem dizendo que os sons da fala da gente são/ a maioria são sons onomatopaicos ... tá?

A10 é

A4 é

A7 e quando o bebê que começa a falar ... ele começa a falar imitando os sons ...

A1 ele fica imi/ imitando as coisas ... é verdade

A7 então eu acho que seria mais fácil ... pra MIM ... pensar que fossem por imitação ... mas NA ((incompreensível)) vai evoluindo até se tornar convencional ... porque uma cadeira ... qual é o som que uma cadeira faz? nenhum ... ((risos)) ela tem o nome cadeira

A13 [pra isso teria que/ ter

A11 [deram o nome cadeira ... pronto ... isso aqui vai se chamar cadeira ... tá?

[...]

Do ponto de vista definido por Silva (2005) os dados revelam ocorrências de uma “aula expositiva interativa”, quando os alunos tem um papel mais ativo e criam um ambiente mais propício à aprendizagem, embora saibamos que o professor estabelece as seções de abertura, desenvolvimento e fechamento do evento. Do ponto de vista da caracterização proposta por Marcuschi (2005), essa interação evidencia aspectos semelhantes à aula “caleidoscópica”. Há um tema específico, pré-estabelecido, porém os alunos colaboram postulando o desenvolvimento do tópico acadêmico e trazem

conhecimentos que são reelaborados e reconstruídos no local da interação, como fica evidenciado no exemplo 4.

Exemplo 4.

Aula de Filosofia I

[...]

A13 quando falou da questão de o homem só pode ser inserido na sociedade [quando da fala

A1 [através da

linguagem ...

A3 mais ou menos isso que falaram

A12 foi

A13 é:: mais isso não significa que antes de uma criança ... por exemplo ... aprender a falar ... ela não se comunique ela não utilize a linguagem ...

A1 claro a linguagem a lin/ a linguagem falada e escrita ... ta? mas

A12 por que tem linguagem ... ta? verbal e não verbal

A10 é

A14 o bebê ... quando ta com fome ele ta :: a ((incompreensível))

A11 exatamente

A13 a fala esteja mais ligada ... a parte física do/ [da parte

A1 [e é porque a gente tem essa apreensão do que é a linguagem que a gente entende que o bebê está chorando e talvez ele queira ele queira comida

A13 é

A1 talvez ele queira ((incompreensível))

A12 chorar é uma [maneira

A3 [exatamente ... que nem o da minha irmã ... ta? que teve menino ... passou a noite todinha o menino chorando ... sem saber o que é ... quando foi olhar o menino tava:: o menino tinha feito coco ... como é que ele ia dormir sujo? ((risos da turma))

me alimpe ... não ... ele dizia me alimpe me alimpe ... ((risos)) pegava o menino no braço ... balançava e botava no berço e menino/ o menino chorando e chorando ... me alimpe me alimpe

A1 a linguagem maternal que sua irmã não aprendeu ((risos e vozes simultâneas))

[...]

Outra interação analisada, também de forma expositiva, se desenvolve predominantemente por meio da fala do professor e de sequências IRA (iniciação-resposta-avaliação), conforme as considerações de Garcez (2005). Trata-se de uma

exposição que se efetiva diferentemente do discurso colaborativo que caracteriza o evento anteriormente analisado. Neste caso, observamos que, em grande parte do tempo, o professor introduz uma pergunta acerca da temática que deve ser abordada, no caso, características do estado do Rio Grande do Norte; em seguida, os alunos respondem, e, por último, o professor avalia, fornecendo uma espécie de *feedback* aos participantes. O uso dessa estrutura canônica, conforme menciona Gracez (2005), revela uma interação bastante controlada pelo professor, que coloca em relevo os pontos necessários do conteúdo de ensino e aprendizagem.

Exemplo 5

Aula de Geografia Aplicada ao Turismo

[...]

P então (.) NEsse caso aí a gente tem (.) um mapa do Rio Grande do Norte representando a estrutura geológica do nosso estado (.) a estrutura geológica ela vai se referir à COMPOSIÇÃO rochosa (.) certo? vai se referir à composição rochosa do nosso território (.) então (.) rapidamente nós vamos observar aqui o quê? o RÓseo tá representando o terreno

A3 cristalino

P [cristalino.

essas outras cores todas elas estão agrupadas no/agrupadas no que nós chamamos de

terreno sedimentar (.) certo? então aqui pra vocês terem uma ideia/ vocês já tinham/já era do conhecimento de vocês (.) essa cartografia (.) do Rio Grande do Norte (.) a partir desses aspectos ambientais?

T não

P geologia (.) vegetação (.) não?

T não

P então vejam (..) vejam bem é fácil da gente expor aqui

que essa região corresponde a qual?

T Seridó:

P. [ao Seridó (.) num é?

então no Seridó (.)

quando a gente observa o mapa do Rio Grande do Norte (.) NO Seridó (.) do ponto de vista geológico ele está totalmente inserido na região de quê?

A4 [cristalino

P [ou nos terrenos o quê?

A4 [cristalinos

P [cristalinos (.) certo?

[...]

Considerando o uso da estrutura canônica, a participação do aluno é mais tímida, predominando o controle do tópico discursivo pelo professor, cujos turnos da fala são muito mais extensos do que os dos alunos. Do ponto de vista da proposta de Marcuschi (2005), essas interações possuem características das aulas ortodoxa e socrática, haja vista que o professor expõe um conteúdo e em alguns momentos os alunos colaboram; ademais, observamos que o professor não lança questões a determinados participantes, mas a todos eles, conforme observamos em 6.

Exemplo 6

Aula de Geografia Aplicada ao Turismo

[...]

- P é essa a configuração que nós temos no Rio Grande do Norte (.) se vocês tiverem alguma questão para perguntar (.) podem ficar à vontade (.) isso aqui é conteúdo que a gente dá no semestre todinho lá e a gente vai tentar fazer hoje em quatro aulas (.) a gente vai correr um pouco (.) né?
E:h (.) com relação ao relevo do Rio Grande do Norte (.) aí vocês poderiam perguntar o que é quê tem a ver a questão do relevo com geografia do turismo? (.)
- A6 mas o Turismo não ((incompreensível)) o espaço e o relevo não está inserido no espaço aí tudo isso faz sentido
- P faz sentido (.) mas será que não teria uma outra motivação (.) quando a gente analisa o relevo a gente pode observar o quê?
- A7 o tipo dos atrativos (.) ele vai variar
- A8 ((comentário incompreensível))
- P quem falou em atrativos? F. diga F. (.)
- A7 o tipo dos atrativos (.) de acordo com relevo ele vai mudar o clima (.) ele vai mudar (.) como aqui em Currais Novos ele já tem essa parte das serras (.) Lagoa Nova (.) em Caicó já não tem mais (.)
- P já é a depressão (.)
- A7 [é
- P exatamente (.) então (.) o relevo é um componente muito interessante para que vocês aprofundem as leituras do/ no sentido de COMpreender que território turístico é esse que vocês vão trabalhar (.) porque no nosso caso (.) a gente vai ver que outras características ambientais também interferem muito mas o relevo assume um papel MUITO importante (.) primeiro porque (.) a base do turismo do Rio Grande do Norte qual é? (.) qual é o turismo o ti/ tipo/ a modalidade de turismo predominante no Rio Grande do Norte?

A2 sol e mar
[...]

O excerto que faz parte do exemplo 7 evidencia que as relações entre alunos e professor poderão ser ajustadas de acordo com a necessidade do ensino e aprendizagem, com o tempo, com o espaço com o conteúdo (no sentido proposto por Tardelli, 2002). Nessa perspectiva observamos o que ocorre durante a interação, quando os alunos solicitam ao professor respostas relacionadas às necessidades a cada momento específico. Embora reconheçamos o papel de informador do professor (Matêncio, 2002), nesse caso, ressaltamos a diferença exercida na interação quando a informação necessária é uma reivindicação dos alunos.

Exemplo 7

Aula de Geografia Aplicada ao Turismo

[...]

- P olha (.) essa/esse amarelinho
é justamente a vegetação de praias e dunas que aparece na faixa (.) na planície litorânea que é uma das/um dos atributos turísticos do nosso território (.) né? (..) aí esse amarelo todo tão/tão imponente? aqui é/o que é que [corresponde?
- A1 [caatinga
- P ah (.) D. a velha caatinga (.) né?
a velha caatinga que a gente vai ter que REdescobrir (.)
a gente vai ter que reinventar a nossa percepção pra gente ver que ela também tem as suas potencialidades turísticas (.) né?
- A1 ((incompreensível)) xique-xique (.) algaroba ((incompreensível))
- P exatamente (.) a gente tem que reinventar nosso olhar (.) reinventar nossa percepção pra gente descobrir o que HÁ de belo (.) na vegetação da caatinga (.) tanto no seu tant/ como ela é (.) como é que a caatinga é?
- A1 a gente já tem um exemplo de valorização porque não na parte do Seridó porque tem turistas que vem pra cá e levam o xique-xique e colocam nas suas casas (.) na casa de praia em Natal (.) você vê muito (..)
- P sim (.) mas ele vem e leva (.)
- A1 É
- P mas a gente que está aqui
- A1 não valoriza (.) [pra mim
- P [então é isso que eu tô dizendo (.)
nós temos que reinventar nosso olhar e nossa percepção (.) né? (..) diga J.
- A11 professora eu queria que a senhora e:h ((incompreensível)) entre a serra da Borborema e/e o Seridó?
- A12 perto de Currais
- A13 esse pequeninim aí

P esse aqui?
 A1 i:sso
 [...]

O fragmento do texto a seguir, exemplo 8, pode ser compreendido como um movimento na direção de um discurso mais espontâneo na interação em sala de aula na graduação, possibilitado pelas relações mais estreitas estabelecidas entre alunos e professor. Como observamos, há momentos bem próximos ao que pode ser observado em eventos mais simétricos, a partir de questões bem-humoradas dos alunos, que transitam entre o discurso acadêmico e questões da vida cotidiana.

Exemplo 8

Aula de Geografia Aplicada ao Turismo

P EU tenho dificuldade de: a/ de acatar a ideia de que/ de que em Caicó o clima é sub-úmido (.) mesmo que seja seco (.) porque (.) historicamente a gente tem aprendido que o clima da nossa região ele é semi-árido (.) num é que o conhecimento seja congelado (.) num é aquela história lá das Índias em que as lamparinas estão congeladas no juízo da gente não
 A6 assistindo (.) heim (.) I.
 A7 assistindo heim?
 P assisto (.) Ave Maria (.) não (.) não é isso (.) tá entendendo?
 É porque eu não vejo mudança no comportamento pluviométrico do/da nossa região que justifique essa condição de que em Caicó se tornou mais úmido do que outrora (.) tá certo?

Os dados aqui analisados revelam que aulas são eventos interativos com controle institucional, tanto no que se refere ao tempo pedagógico, quanto ao espaço e ao conteúdo de ensino.

Considerações finais

A reflexão que fizemos possibilitou tecer alguns comentários acerca das interações analisadas e fazer algumas generalizações. Como todo evento interacional, a aula segue as regras da instituição, no que se refere ao tempo, ao espaço e ao conteúdo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o discurso que possibilita a construção do

conhecimento acadêmico é influenciado pelos meios pedagógicos, pela forma de organização do grupo, tendo em vista um plano previsto pela instituição.

Os dados analisados e nossa experiência enquanto professor sugerem que reconhecamos a exposição oral como abordagem comumente selecionada em aulas no ensino superior, podendo ocorrer sob formas diferentes de seminários, debates, entre outras possibilidades.

Essa escolha implica um direcionamento específico em relação às atividades pedagógicas, possibilitando o desenvolvimento de um discurso que evidencia os conhecimentos provenientes dos textos selecionados para a discussão, o saber acadêmico acumulado e atualizado nas aulas.

No entanto, esses limites institucionais não impedem que as interações transitem de um polo a outro, na direção de um discurso mais, ou menos ritualizado, haja vista decisões dos que se engajam em atividades específicas para ensinar, aprender, enquanto interagem socialmente.

Referências

CARVALHO, M. G. **Os bons e os maus – interação verbal e rendimento escolar – do discurso a prática**. Dissertação de Mestrado, UFMG, Belo Horizonte, 1993.

DABENE, L. Pour une taxonomie des operations metacommunicatives em classe de langue etrangere. In. **Etudes de linguistique applique**. Paris: Didier Erudition, nº 55, 1984, p. 39-46.

_____; CICUREL, F. et alii. **Variations et rituels em classe de langue**. Paris: Credif e Ratier, 1990.

ERICKSON, F. Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In. Wilkinson, I. C. (org.) **Communicating in the classroom**. New York, Academic Press, 1982, p. 153-181.

_____. Qualitative methods. In. LINN, R. L. e ERICKSON, F. (org.). In. Qualitative methods, vol. 2, New York: Macmillan, p. 75-194.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução do conhecimento, construção conjunta do conhecimento. In. **Calidoscopio**, vol 4, 1, jan/abr 2006, p. 66-80. Versão digital, disponível em http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/Publicacoes/Calid_v4n1/art07_garcez.pdf.

- KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les interactions verbales I**. Paris Armand Colin, 1990. (1990)
- MATENCIO, M. de L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. 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.
- NORTHCOTT, J. Toward na athnography of the MBA classroom: a consideration of the role of interactive lecturing styles within the context of one MBA programme. USA: **English for Specific Purpose**, 2001, 20, p. 15-37.
- SACKS, H; SCHEGLOFF, E. E; JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking in conversation. In. **Language**, nº 50, 1974, p. 596-735.
- SILVA, L. A. da. **Interação no discurso de sala de aula (PROJETO NURC)**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1997.
- _____. 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.
- TARDELLI, M. C. **O ensino da língua materna: interações em sala de aula**. Cortez: 2002.

PRECONCEITO LINGUÍSTICO – O DECLÍNIO COMEÇA NA ESCOLA

Maridelma Laperuta-MARTINS⁵⁶

Rosane de Andrade BERLINCK⁵⁷

Resumo: Este artigo expõe os passos de uma iniciante pesquisa cuja hipótese é que o preconceito linguístico apesar de surgir na sociedade, só pode ser combatido por meio da escola. Trata-se de um trabalho para desmistificar, por meio da escola, crenças e atitudes preconceituosas sobre a linguagem.

Palavras-chave: Preconceito Linguístico. Sociolinguística. Ensino. Gramática.

Abstract: *This article outlines the steps of an initiating research whose hypothesis is that the linguistic prejudice, in spite of emerging in society, can only be fought through school. It is a struggle to demystify, by the school, beliefs and biased attitudes about language.*

Keywords: *Linguistic Prejudice. Sociolinguistics. Teaching. Grammar.*

Introdução

Este texto tem por objetivo expor em que está se constituindo a minha pesquisa de doutorado, que se encontra em seu segundo ano, e que pretende, tendo como embasamento teórico a Sociolinguística, fazer uma discussão sobre o *preconceito linguístico* e sua relação com a escola, o ensino de língua portuguesa.

A pesquisa tem sua origem a partir das aulas de língua portuguesa e linguística dadas, por mim, no curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *campus* de Foz do Iguaçu, cidade onde está sendo realizada a pesquisa.

Durante as aulas que eu ministrava, era possível perceber o quanto os alunos chegam ao curso de Letras, em sua quase totalidade, esperando por aulas de teoria

⁵⁶ Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – *Campus* Araraquara-SP – Brasil – chomsky1928@yahoo.com.br

⁵⁷ (docente orientadora da pesquisa) Departamento de Linguística – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – *Campus* Araraquara-SP – Brasil berlinck.rosane@gmail.com

gramatical, ensino metalinguístico de gramática, exercícios de normas prescritivas da língua portuguesa. Junto com essa expectativa, havia (há) um sentimento de inferioridade com relação à fala de sua língua materna. Um sentimento de que não sabem português, não dominam sua língua. Vários eram os enunciados produzidos pelos alunos que mostravam esse sentimento de *inferioridade linguística*. Nas palavras de Mariane (2008), comentários como *não sei falar português direito, mal sei falar a minha língua, português é muito difícil* mostram uma mescla de um absurdo e de uma evidência: “Trata-se de um absurdo porque podemos nos perguntar como é possível alguém dizer que não sabe falar sua própria língua materna. E como é possível que isso se mostre para o sujeito como uma verdade, uma evidência sobre si mesmo?” (2008, p. 28). Isso tem feito com que eu, já há algum tempo, me questione sobre os motivos de esses alunos terem esses discursos sobre a língua que falam e sobre a relação que eles têm com a língua que falam. Onde estaria a origem desse sentimento de que a língua portuguesa – que é instrumento de comunicação, de interação deles com os outros indivíduos da sociedade em que estão inseridos, que os faz viver e se relacionar com essa sociedade, sem a qual esse relacionamento possivelmente não existiria – está posta num patamar acima das suas capacidades, como algo quase inatingível, mas que eles buscam atingir, por exemplo, fazendo o curso de Letras?

Também tem sido possível perceber que esses alunos, na verdade, são apenas representantes da sociedade em que vivemos. Eles refletem o sentimento que as pessoas têm, de um modo geral, no Brasil, com relação à língua que falam. Exatamente o mesmo: *não sei português; nossa língua é muito difícil*. E explicitam isso, sem se darem conta de que *vivem* dessa língua.

Esses questionamentos que (de modo subjetivo) eu tenho chamado de *inquietações*, fizeram-me querer não apenas buscar as gêneses de pensamentos e sentimentos incoerentes com a realidade natural da língua, mas também fazer algo para que isso seja modificado. Não utopicamente. Mas propor que, por meio da escola, das aulas cotidianas de língua portuguesa dadas em salas de aula de escolas públicas de Ensino Fundamental (E.F.), dentro dessa realidade, seja possível *ensinar* aos alunos fundamentos teóricos da Sociolinguística, por meio de atividades consoantes ao nível etário das turmas. Essas atividades seriam dadas de forma incisiva, num trabalho conjunto desta pesquisadora com os professores de língua portuguesa, dispostos a

participarem de grupos de discussão da teoria, preparação dessas atividades e aplicação das mesmas aos seus alunos.

Essa proposta de trabalho tem como hipótese que o chamado preconceito linguístico (que foi ultimamente muito debatido pela sociedade, mas infelizmente, com ausência de conteúdos elementares para uma discussão madura e inteligente do assunto⁵⁸) é, na realidade, social, tem origem na sociedade, mas somente por meio da escola é possível fazer um trabalho de conscientização desse preconceito e, conseqüentemente, de luta contra o mesmo.

Justificativa

Por mais que já se tenha falado e que as bibliografias sejam muitas sobre o que é preconceito linguístico (BAGNO, 2003), como ele acontece, uma inquietação com relação às suas origens e principalmente com uma possibilidade de neutralizá-lo tem sido uma constante em minha carreira acadêmica. Gostaria de discorrer um pouco a respeito dessa inquietação que vem aumentando, já há algum tempo, considerando um referencial teórico predominantemente sociolinguístico, que corrobora a possibilidade de neutralizar esse preconceito.

Início discorrendo sobre três pontos dessa minha inquietação, apontando-os, respectivamente, como: 1. os alunos de graduação em Letras e seus desejos de aprender gramática; 2. os professores de E.F. e de Ensino Médio (E.M.) e seu (quase) desconhecimento sobre conceitos da Sociolinguística; 3. a pessoa *comum*, aquele cidadão que não tem conhecimento específico sobre a linguagem, e seu senso (bastante) comum a respeito da língua portuguesa e suas implicações com o ensino.

Sobre o desejo que os alunos de graduação têm de saber, conhecer, dominar, entender gramática normativa, é possível afirmar que todos (sem exceção) que por mim passaram, no curso de Letras, queriam aulas de gramática para *aprender bem o português, para falar e escrever corretamente, para se comunicar melhor, porque não sabem português, ou para conseguir entender essa língua tão difícil.*

⁵⁸ Referência à polêmica sobre o livro didático referendado pelo MEC, constando informações sobre variação linguística que foi muito mal interpretado pela mídia e, conseqüentemente, pela população em geral.

Sabemos que é extensa a bibliografia que aborda direta ou indiretamente as definições de gramática: Possenti (1996), Travaglia (1997, 2003), Neves (1990, 2003, 2006), entre muitos outros, trazem valiosas contribuições, já há algum tempo, sobre tipos e definições de gramáticas, sobre como trabalhar gramática na escola e as inutilidades de um ensino *gramatiqueiro*.

Além dessas aspirações por *saber gramática*, ocorre, por parte desses mesmos alunos, uma resistência em aceitar (e talvez até entender) conceitos da Sociolinguística que desmistificam suas ideias. Textos como Weinreich, Labov e Herzog (1968) (que, como o próprio título do livro explicita, vão mostrar a existência de uma fundamentação empírica para a teoria de mudança linguística); Fonseca e Neves (1974); Trudgill (1974) e Labov (1972) são exemplos de que essa comunidade de alunos (futuros professores) sequer ouviu falar. Como diz Neves (2003, p.53): “Um conhecimento mínimo das descobertas da Sociolinguística, uma noção mínima dos conceitos de variação e mudança bastam para alijar das obras gramaticais a colocação explícita de preconceitos contra a *modernitas*”. Existe, entre eles, a confusão entre definições de *gramática normativa* e de *língua*; a dificuldade em aceitar a existência de várias gramáticas, inclusive a internalizada; e, o ponto crucial, a dificuldade em enxergar as implicações de conceitos como esses, no ensino de língua portuguesa para o nível Fundamental e até mesmo o nível Médio.

O segundo ponto de inquietação que tem me instigado é o (quase) desconhecimento de professores do ensino básico sobre esses conceitos da Sociolinguística e a também resistência dos mesmos em aceitá-la como uma *ferramenta*, uma base teórica importante para suas aulas. Isso é possível perceber nos cursos de formação continuada (meio de contato que tenho tido com esses professores) que ministro a eles todos os anos e, todos os anos, são praticamente os mesmos professores e, todos os anos, percebo o mesmo desconhecimento sobre questões que considero vitais e a mesma resistência por esses conceitos. O contato com os professores (sem generalizar, pois há muitos que têm interesse em reestruturar suas práticas pedagógicas) me fez ver que as atividades de gramática dadas aos alunos, quase sempre, resumem-se em atividades metalinguísticas. Conforme Neves (2003, p.150), atividades “para praticar o esporte de dar nome a certas palavras que nele ocorrem”.

Vários são os autores que trazem exemplos concretos desse tipo de atividade nas escolas e, o que se torna agravante, dadas *recentemente*. Antunes (2007) descreve um

exercício (que ela mesma enfatiza como *recém-proposta*) dado em uma escola de ensino fundamental, tendo como base (pré-texto) uma estrofe da composição *Comunhão* de Milton Nascimento, cujo objetivo era apenas nomear classes gramaticais: “escreva os substantivos abstratos do terceiro e do último verso”; “produza duas frases que contenham substantivos coletivos”; “que substantivo composto podemos formar com o substantivo chuva?” (p.126-127.). Chegam a parecer absurdos exercícios como esses, diante de tantas propostas de se trabalhar gramática normativa numa perspectiva epilinguística como as que há atualmente.

Mariani (2008) (já citada antes) escreve interessante artigo – na revista *Caderno de Letras* da UFF, dossiê *Preconceito Linguístico e Cânone Literário* – em que postula a origem do preconceito que os falantes brasileiros têm sobre sua própria língua (materna). Ela propõe a questão: “como é possível introjetar, ou melhor, naturalizar uma visão preconceituosa com relação ao próprio modo de falar?” (p.30). E a responde dizendo que: “Tal crença, ou suposição... e tal internalização foram possíveis em função de uma tradição legitimadora... de uma determinada forma de falar em detrimento de outra” (p.31). Ela expõe todo o percurso dos estudos da linguagem, desde os gregos (que sabiam da existência de outras línguas como também da variação que havia em sua própria língua! (p.32)), passando pelos romanos, até chegar ao Brasil, pontuando as questões que se referem à discriminação daqueles que não eram usuários das variedades oficiais da língua. Aqui no Brasil, no século XVIII, o chamado “Diretório dos Índios” torna-se um ato político que institucionaliza “a língua portuguesa com sua memória de filiação ao Latim” (p.36), silenciando a Língua Geral (falada na costa litorânea do país pelos índios e jesuítas) e seus falantes. São suas palavras finais no artigo:

Muitos brasileiros, então, não se identificam com o que é chamado língua nacional, não se identificam com essa representação que projeta um imaginário de unidade, sentem-se excluídos e, como os enunciados atestam, acabam por introjetar um preconceito contra seu próprio modo de falar. Há, em termos discursivos, uma contra-identificação (cf. PECHEUX, 1988 [1975] *apud* MARIANI (2008)) de grande parte dos brasileiros com a língua que fala.

Oliveira (2008), em artigo nessa mesma revista, também postula que esse pensamento sobre existência de desempenhos linguísticos superiores e inferiores está na origem da própria sociedade “e na sua híbrida formação étnico-cultural; está nas profundas distinções socioeconômicas que nos caracterizam; está na diversidade

geográfica nacional com suas cores locais e dialetos; está na presença de estrangeirismos, como marcas da globalização, enfim, está por toda a parte” (p.116). E Marta Scherre, em entrevista a Jussara Abraçado (ABRAÇADO, 2008, p.15), também afirma isso: “Eu diria que a fonte de dominação linguística está na sociedade. Penso que a escola nada mais é do que o reflexo da sociedade. O sistema escolar, na maior parte das vezes, apenas reforça o que a sociedade pensa e quer”.

A isso se refere o terceiro e último ponto de inquietação de minha parte: ao indivíduo que não tem contato com linguística, não é professor nem aluno, apenas passou pela escola, formou-se e não *admite certos erros de português* (mesmo sabendo, admitindo, que ele mesmo *não fala português corretamente*). Os comentários de pessoas com essas crenças podem ser vistos nos meios de comunicação e, atualmente, muito mais em meio eletrônico, como páginas da internet, sites de relacionamento (como o *Orkut, Facebook*), etc.; além das colunas de jornais e na própria televisão. O arcabouço bibliográfico sobre esse assunto é grande. A polêmica (graças às teorias linguísticas) também é. Por um lado, há os consultórios gramaticais, *gramatiqueros*, personalidades conhecidas na mídia e admiradas pela população em geral por “saberem bem o português”. Ao lado desses, pessoas comuns, com boa escolaridade (médicos, jornalistas, engenheiros, professores de outras áreas, que não a linguagem, dentistas, arquitetos, advogados etc.), que defendem a integridade da língua em colunas de jornais impressos e também na internet.

De outro lado, muito timidamente, estão os pesquisadores da linguagem que, de vez em quando, escrevem para um jornal ou revista, criticando e tentando mostrar as origens de uma expressão considerada errada, ou justificar o emprego de um termo inaceitável pelas pessoas. Ao lado desses, ninguém! Segundo Chambers, *apud* Roncarati (2008):

...as forças que prestigiam a variante *standard* são mais cristalinas: a academia e as gramáticas tradicionais proscovem usos mais coloquiais ... Pais de classe média defendem uma boa linguagem; professores corrigem o uso dos alunos; cartas ao editor deploram usos não prescritos; um falante desculpa-se pelo seu modo de falar errado ou por erros de ortografia ou gramática; não se reclama da hipercorreção na mídia ou da uniformidade de sotaque entre locutores de telejornais. *Mas as pressões sociais que defendem a variante não Standard não têm lobistas identificáveis* (p.51). (grifo meu)

Em Leite (2008, p.135), a autora também mostra como a mídia pode ser preconceituosa e intolerante quando usa pesos e medidas diferentes para julgar fatos idênticos, como nos exemplos que ela analisa: o jornalista que condena a criação linguística do ex-ministro Magri e valida a do ex-presidente Fernando Henrique, apenas por questões sociais e políticas, uma vez que as duas são linguisticamente equivalentes.

Recentemente, foi publicado e distribuído a escolas da rede pública, um livro didático, endossado pelo Ministério da Educação, que mostra a questão da variação e do preconceito linguísticos. Trata-se de *Por uma vida melhor* da coleção *Viver, aprender*. É um livro multidisciplinar, cuja autoria é de vários profissionais das diversas áreas do conhecimento, um livro usado na educação de Jovens e Adultos. Ele traz, num determinado capítulo, usando a sentença: “os livro ilustrado mais interessante estão emprestado”, uma explicação sobre concordância nominal em que chama a atenção para duas variantes linguísticas, a padrão (concordância dos substantivos com os determinantes) e a variante em que apenas o determinante se pluraliza, dizendo que se trata da variedade popular e que, “nesta variedade, basta que esse primeiro termo esteja no plural para indicar mais de um referente”⁵⁹. Na sequência, mostra como fica a sentença na variedade padrão e faz um comentário muito perspicaz sobre a questão do preconceito linguístico:

Mas você pode estar se perguntando: “Mas eu posso falar os livro?”, claro que pode. Mas fique atento porque dependendo da situação você corre o risco de ser vitima de preconceito linguístico. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. O falante, portanto, tem que ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião.

Mais adiante, sobre concordância verbal, ele mostra, com os exemplos “nós pega o peixe” e “o menino pega o peixe”, que, embora as duas frases tenham verbo no singular, qualquer pessoa sabe que na primeira frase, “há mais de uma pessoa envolvida na ação de pegar o peixe. E complementa: mais uma vez, é importante que o falante de português domine as duas variedades e escolha a que julgar adequada à sua situação de fala”.

Ora, a temática da variação e do preconceito linguísticos é muito bem exposta no livro. Contudo, a sociedade não teve esta mesma *opinião*. Surgiu uma polêmica sobre o

59 <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/V6Cap1.pdf>

assunto em noticiários de televisão, rádio, em sites de jornalismo e blogs com um senso comum sobre o assunto. Todos os textos acessados, por mais imparciais que tentassem ser, traziam um parecer final único: é um absurdo essa nova pedagogia de ensinar *errado* na escola.

São jornalistas e colunistas deixando suas opiniões, que mais são políticas do que educacionais, em virtude de o livro didático ter a *assinatura* do Ministério da Educação e, portanto, do governo. Isso faz com que os contrários à atual gestão federal critiquem as políticas públicas de qualquer natureza. Ser contrário à adoção de um livro didático para as escolas públicas é um bom exemplo disso:

O neoesquerdismo do miolo mole, na sua fase de apologia do pobrismo, desistiu dessa bobagem (aqui se referindo às teorias de Paulo Freire). Esses *vigaristas intelectuais* estão certos de que o povo desenvolveu valores que lhe são próprios, que o distinguem da chamada “cultura da elite”. E deve ser respeitado por isso. A chegada do *Apedeuta* ao poder, com a sua compulsão de fazer a *apologia da ignorância*, parece dar razão prática a essa estupidez. Até parece que a complexa equação econômica em que se meteu o petismo, tendo de conservar os fundamentos do governo anterior, foi comandada por *prosélitos do analfabetismo*. Não foi! Ao contrário! Quem cuidou da operação foram pessoas com sólida formação intelectual⁶⁰ (grifos meus).

Alexandre Garcia, no programa Espaço Aberto, da Globo News, do dia 18/05, deste ano⁶¹, defendeu o ensino da concordância como meio de facilitar ao aluno o *raciocínio lógico*. Como se falar sem concordância impedisse ou dificultasse o raciocínio lógico das pessoas. Faço essa observação em virtude do comentário de Leite (2008, p. 134): “é comum os intolerantes afirmarem que as falhas apontadas mostram defeitos maiores do outro, tal como a dificuldade de raciocínio, a falta de clareza na exposição das ideias, a dificuldade de pensar de modo organizado ou até mesmo, a incapacidade de pensar”.

É a *oposição* política do governo que se aproveita da polêmica gerada para criticar a *situação* – veja esse trecho da fala do senador Álvaro Dias (PSDB-PR) que defendeu o recolhimento dos livros didáticos:

60 <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/livro-didatico-faz-a-apologia-do-erro-exponho-a-essencia-da-picaretagem-teorica-e-da-malvadeza-dessa-gente>

61 <http://g1.globo.com/videos/globo-news/espaco-aberto-alexandre-garcia/v/convidados-debatem-sobre-as-polemicas-da-lingua-portuguesa/1512976/#/Todos%20os%20v%C3%ADdeos/page/1>

Acho que caberia a governadores e prefeitos devolverem esses livros, já que eles *deformam a gramática* e transformam um livro didático em panfleto eleitoral ... O ministério está sendo acusado de se transformar em comitê eleitoral, com livro didático com proselitismo político e *erros gramaticais grosseiros* que transformam a *ortografia em pornografia gramatical*⁶² (Grifos meus)

São professores famosos (por estarem sempre dando *assessoria* a um ou outro programa de televisão) de língua portuguesa, cujo modo de pensar, expresso nessa polêmica, não nos traz nenhuma novidade:

O que me irrita mais nessa história é que se fala tanto em preconceito e discriminação, mas acho que a discriminação maior é acreditar que a criança é incapaz de aprender plural e concordar verbo com sujeito. O ‘Soletrando’ [quadro do ‘Caldeirão do Huck’] está provando isso. Crianças são capazes de aprender questões ortográficas mais complexas⁶³.

É a Academia Brasileira de Letras (ABL) que, em nota oficial, discorda da posição do MEC, ratificando o ideal de que a *descrição* da língua deve ser função da ciência linguística, mas que à escola cabe unicamente a tarefa de tratar da *prescrição* dessa língua, o que mostra, de certa forma, um *desconhecimento* (?) dessa Academia sobre questões básicas da linguística aplicada⁶⁴:

Todas as feições sociais do nosso idioma constituem objeto de disciplinas científicas, mas bem diferente é a tarefa do professor de Língua Portuguesa, que espera encontrar no livro didático o respaldo dos usos da língua padrão que ministra a seus discípulos, variedade que eles deverão conhecer e praticar no exercício da efetiva ascensão social que a escola lhes proporciona⁶⁵

São comentários da população brasileira que acessa os sites e blogs e deixa seus recados mostrando muita indignação com uma atitude que não apenas *maltrata o idioma*, como *mata a gramática* e “afunda a educação”, além de aproveitar a situação para deturpar conceitos, como pode ser visto abaixo:

62 In: <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2011/05/17/haddad-falta-audiencia-do-senado-sobre-livros-didaticos-lider-do-psdb-pede-recolhimento-de-obras-com-erros-924480651.asp#ixzz1Mj6wWzOA>

63 <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2011/05/para-sergio-nogueira-livro-aprovado-pelo-mec-e-uma-inversao-de-valores.html>

64 Vide Bortoni-Ricardo (2006, p.133).

65 <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=11763&sid=727>

É incrível a nova postura do governo colocando em circulação essa cartilha com êrros (sic) de português e, ao mesmo tempo, taxando de preconceituosa a atitude de alguém tentar corrigir êsses (sic) mesmos êrros (sic). Infelizmente, no Brasil, a palavra preconceito está servindo para quase tudo, inclusive, nesse caso, para a defesa da ignorância como estilo de vida e, principalmente, como veículo de exploração política⁶⁶

Dentre a maioria quase absoluta de comentários desse tipo, nesses sites e blogs, há uma ou outra pessoa que se posiciona favorável ao uso do livro, mostrando-se esclarecida no que diz respeito a conceitos da Sociolinguística. Mas suas palavras parecem como as de um falante estrangeiro que não conhece a língua da terra onde está e tenta, inutilmente, se fazer entender na sua própria língua. Com exceção de alguns linguistas, como por exemplo, Marcos Bagno e Stella Maris Bortoni-Ricardo (que se expressaram em seus blogs)⁶⁷, as opiniões em comunidades específicas de linguagem (como a comunidade virtual da linguagem – CVL⁶⁸) ou Dante Lucchesi que escreveu um artigo para o Jornal “A Tarde⁶⁹” de Salvador (expondo as hipóteses de *semi-crioulização* do português brasileiro para a variação na concordância nominal e verbal), ou ainda Sírio Possenti em entrevista ao *Estado de S. Paulo*⁷⁰, não houve manifestação de quem realmente entende de linguística, *ao grande público*. Não é possível afirmar o motivo. O fato é que os linguistas não têm espaço na grande mídia para expor as questões da linguagem para a sociedade ao contrário de vários outros profissionais (médicos, advogados, jornalistas, engenheiros, cozinheiros, músicos, etc.) que expõem as questões de suas especialidades e também se acham no direito de falar, sem nenhum conhecimento específico, sobre linguagem.

Todo o exposto nos últimos parágrafos pode exemplificar qual é a maior das minhas *inquietações*. Apesar de todos os problemas por que passa a escola, tudo o que ainda falta fazer para que se obtenha um ensino-aprendizagem mais eficiente, *ela é a única instituição por meio da qual é possível divulgar, propagar ideias não preconceituosas sobre a linguagem*. Fora dela, não há como fazer isso. Não há espaço

66 <http://cbn.globoradio.globo.com/comentaristas/cony,-xexeo-viviane-mose/2011/05/13/TRANSFORMACAO-DA-LINGUA-NAO-DEVE-SER-ENSINADA-NAS-ESCOLAS.htm>

67 Marcos Bagno também deu uma entrevista junto com um professor Deonísio Silva da Faculdade Estácio de Sá e o professor Sergio Nogueira ao programa “Observatório da Imprensa” - <http://www.youtube.com/watch?v=M4367cC9Cjo>

68 <http://tech.groups.yahoo.com/group/CVL>

69 Jornal “A tarde”, Salvador-BA, 04/06/2011.

na mídia. Essa última polêmica sobre o livro didático provou isso. Tudo o que aparece em todos os meios de comunicação de massa é uma apologia a um ensino de língua portuguesa que privilegia os alunos que já chegam à escola falantes de uma variante culta e menoscaba os que não dominam essa variante.

Essa impossibilidade de fazer chegar às massas, à população em geral, conceitos da Sociolinguística contra o preconceito linguístico é minha maior inquietação. A origem do preconceito está na sociedade e não na escola, mas é *apenas* por meio da escola que se pode conseguir (ao menos, tentar) fazer alguma coisa contra ele.

A partir das hipóteses e questionamento expostos, estabeleci como objetivo geral da pesquisa em questão *contribuir para a mudança da formação de alunos de educação básica, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, de uma perspectiva metalinguística e de gramática normativa, para uma perspectiva de conhecimento e utilização de várias gramáticas, sob a luz da Sociolinguística, com ênfase na questão do preconceito linguístico.*

Subsídios teóricos

Tenho percebido que tanto os acadêmicos de cursos de graduação em Letras, como os professores de língua portuguesa, que adquirem certo conhecimento (superficial) da Sociolinguística, têm em comum uma grande dificuldade em transpor essa teoria para sua aplicação em sala de aula:

Concordo que quem deve refletir sobre o fenômeno de variação linguística é o linguista. O problema é que quem ensina língua portuguesa (que é o nosso caso) nas escolas, é o simples professor e não o linguista. Assim, o professor não reflete sobre essas coisas apenas se limita à atitude prescritivista⁷¹.

O excerto acima é o pensamento de um graduando prestes a se formar e iniciar (teoricamente) sua profissão. Ele já sabe que existe certa distância entre as teorias linguísticas que lhe são expostas na faculdade e a realidade do professor em sala de aula. Em várias das discussões, feitas em sala de aula (sobre textos que abordam temas como

70 <http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,analisa-e-opinar-sem-ler,722479,0.htm>

71 Resposta de um aluno do 4º ano do curso de Letras (2009) – UNIOESTE (campus Foz do Iguaçu), a uma pergunta feita em uma avaliação da disciplina optativa nomeada gramáticas: descrição, norma e uso, por mim ministrada.

respeito pela variedade linguística do aluno, ensino de uma língua portuguesa menos prescritiva, mais funcional, voltada para conteúdos que despertem as habilidades comunicativas dos alunos, que sejam necessários para suas práticas de interação e persuasão, que definam com um pouco mais de precisão o que é norma padrão, para que ela serve, que não se trata de a *única*, mas apenas mais uma entre outras que existem e são utilizadas, a quem interessa que essa norma padrão seja considerada única aceita, entre tantos outros temas como esses) uma solicitação dos alunos é constante: como *fazer isso, professora?*

Na opinião de Cyranka (2007), há um motivo para os professores de educação básica ainda trabalharem com atividades de língua portuguesa que não correspondem às expectativas geradas pelas teorias recentes em linguística:

...hoje, uma parcela considerável desses professores entende a necessidade de mudar as perspectivas de seu trabalho com a educação em língua materna, mas a *transição da teoria para a prática* ainda gera desconfortável sensação de incompetência *projetada na resistência* da parte de muitos, resistência essa que, entre outros fatores pode levar à cristalização de metodologias estéreis do ponto de vista do conhecimento da competência comunicativa dos alunos (grifos meus) (p.12)

Esse fragmento, assim como a fala do aluno acima descrita, parece justificar o modo como são ainda trabalhadas essas aulas. Na verdade, atualmente, grande parte desses professores quer assumir essas mudanças de paradigma, mas não sabe como, de fato, fazer acontecer essa passagem da teoria para a prática.

Proporcional ao fato de esses professores não saberem como aplicar a teoria à prática, existe uma *extensa bibliografia* que se propõe a ajudá-los nessa tarefa. Gostaria de elencar (apenas) alguns autores (brasileiros) que se propõem a isso, por meio de suas pesquisas.

Bagno (2001; 2007) são obras que podem até ser consideradas didáticas (apesar de toda teoria linguística nelas contidas) em virtude de como orientam o professor a planejar e trabalhar com pressupostos da Sociolinguística em sala de aula. No primeiro livro citado (*Português ou Brasileiro*), o autor propõe passos de um trabalho com pesquisa linguística para o professor executar com os alunos, cujo objetivo é compreender a existência das variedades linguísticas, inclusive da considerada culta, e que variedade culta não corresponde à norma padrão.

No livro de 2007, Bagno propõe uma *pedagogia da variação linguística*. Ele trata teoricamente, com uma linguagem acessível das questões da Sociolinguística Variacionista e relaciona isso ao ensino de língua portuguesa, dando contribuições à análise de livros didáticos que, há mais de vinte anos, vêm tratando da questão da variação linguística, utilizando, porém, textos artificiais que não retratam a realidade linguística do Brasil. É um livro que deve ser não apenas lido, mas *estudado*, esquadrihado pelo professor de língua portuguesa para um sólido embasamento das suas aulas.

Outra autora que merece destaque, sem dúvida, é Bortoni-Ricardo (2004, 2006). Segundo palavras de Bagno (2007, p.236): “esse livro [*Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em Sala de Aula*, de 2004] de Stella Maris é um esforço bem sucedido de aplicar a Sociolinguística à prática da sala de aula. A autora é pioneira no Brasil neste campo da ‘ação e reflexão’”. Em cada capítulo desse livro, Bortoni-Ricardo propõe atividades que fazem com que o professor incite seus alunos a refletirem sobre todos os tipos de variáveis e suas variantes (fonológicas, morfossintáticas, semânticas, lexicais) no nível linguístico, e suas relações com as variantes extralinguísticas. Estimula o professor a pesquisar, sempre junto com os alunos, as características sociolinguísticas da sociedade brasileira e ainda sugere uma série de referências bibliográficas que acrescenta conhecimento de linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa e noções gerais da teoria da variação sobre a questão do preconceito linguístico. Neste livro, Bortoni-Ricardo propõe a substituição de termos como variedades padrão, não padrão pela utilização do que ela chama de *contínuos* (o contínuo *rural – urbano*; o contínuo *oralidade – letramento*; e o contínuo de *monitoração estilística*), em virtude de não haver fronteiras rígidas que separem os falares: “as fronteiras são fluidas e há muita sobreposição entre esses tipos de falares” (Bortoni-Ricardo, 2004, p.53).

Nós Chegamos na Escola, e Agora? (2006) é o outro livro de Bortoni-Ricardo que pode ser chamado de uma verdadeira aula de Sociolinguística aplicada ao ensino de língua portuguesa. Nesse livro, a autora “oferece aos leitores excelente fundamentação teórica e adequada exemplificação de entrevistas sociolinguísticas, eventos de oralidade, análise de erros, episódios comunicativos reveladores de problemas sociais e comunitários” (capa do livro). Tudo numa luta contra o preconceito com relação a questões (fenômenos) linguísticas/os que são erroneamente considerados erros. No capítulo deste livro que se intitula *Tem a sociolinguística efetiva contribuição a dar à*

educação, a autora elenca seis princípios que ela considera fundamentais para a implementação da sociolinguística educacional, entre os quais, um que é extremamente relevante para o desenvolvimento da pesquisa que ora se propõe: *o processo de conscientização crítica de professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete*.

Para Bortoni-Ricardo, “a prática desses princípios, no seio de uma pesquisa permanente e séria sobre a influência da variação linguística na aquisição de estilos monitorados da língua, poderá apresentar respostas ao aparente impasse da sociolinguística na atualidade” (Bortoni-Ricardo, 2006, p.133).

A própria Maria Helena Moura Neves (já citada antes (NEVES, 2003)) tem uma extensa bibliografia (acessível a professores do ensino básico e a alunos de graduação) que toca na questão da necessidade de se obter um tratamento científico do uso da gramática na escola. Já em 1990, em *Gramática na Escola*, a autora conversava sobre os problemas que afligem o professor de português quanto ao ensino de gramática, mostrando que o funcionalismo é uma abordagem que pode fazer acontecer um ensino de gramática para *além da gramática*.

No livro de 2003, a autora dedica um capítulo inteiro para mostrar a “limitação a que se submeteu uma determinada tradição de ensino de gramática” (p.131) e as diversas possibilidades de incorporar as reflexões linguísticas no próprio material selecionado, utilizando as tiras humorísticas que são (mal) aproveitados em livros didáticos. Muito interessante, ainda nesse livro, a distinção que Neves faz sobre certas dicotomias que têm cercado a noção de gramática: *certo x errado; uso x norma padrão; língua falada x língua escrita e prescrição x descrição*. No que se refere à primeira dicotomia, é categórica em afirmar que certo e errado só são possíveis em campos legislados, ou seja, é no mínimo *ingenuidade*, falta de conhecimento, dizer que certas expressões, uso de determinadas variantes estão erradas, porque não existe uma *lei* à qual é possível recorrer para comprovar isso.

Em seu mais recente livro *Ensino de língua e vivência de linguagem – temas em confronto*, de 2010, no capítulo *linguagem e ação escolar – alguns aspectos da gramática de usos na escola*, Neves elenca 8 propostas cujos objetivos são satisfazer as reais necessidades do aluno em sala, não utilizando texto como pretexto para ensino de normas, mas extraindo do texto a gramática (NEVES, 2010, p. 171-196)

Irané Antunes (2007) compôs *Muito além da gramática*. Com esse texto, a autora tem intenção de fazer chegar até o cidadão comum (e não apenas aos professores de língua portuguesa) uma compreensão mais ampla do que sejam as questões linguísticas, mais prática do que sejam os usos da linguagem e mais científica do que seja o ensino de gramática. Trata-se de um livro muito acessível e que, por isso, não deveria ser desconhecido do professor de língua portuguesa. Fala sobre os tipos de gramática⁷², a diferença entre língua e gramática, as (falsas) relações que se faz entre saber gramática (normativa) e saber falar e escrever, discute a questão da norma, entre outras questões, de forma simples e que, ainda assim são ignoradas por muitos professores e muito mais pela sociedade como um todo.

Esses livros, até aqui referidos, são recentes. Isso, em princípio poderia significar que os temas *linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa, ensino de gramática, preconceito linguístico e ensino*, sejam, de certa forma, também recentes para o universo de alunos de graduação em Letras e professores de E. F. e E. M. Entretanto, como se sabe, isso não é verdade. Esses temas já são objeto de pesquisa linguística há tempos. A prova são textos, resultado de inquietação e investigação de linguistas, que já estão no *mercado* há varias décadas.

Trabalhos como os de Luft (1985), Perini (1986, 1997), Possenti (1996) mostram que essa discussão sobre o ensino de gramática na escola é antiga. Mostram que as pesquisas sobre o tema estão adiantadas. Mostram que existe vasto material bibliográfico à disposição para a consulta de o professor interessado em atualizar seus conhecimentos sobre o assunto e modificar suas aulas, transformando sua realidade linguística e de seus alunos, no que se refere a conceitos sobre linguagem.

Além dessas ricas referências e, falando especificamente sobre a questão do preconceito, não posso deixar de citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nesses, podemos constatar a *legislação* sobre a necessidade de considerar as variedades do português falado e escrito, sobre a necessidade de a escola se livrar de mitos sobre a língua para uma educação de qualidade.

Oliveira (2008, p.126) afirma que “numa perspectiva assim assumida, não há lugar para atitudes preconceituosas e discriminatórias. A atual proposta pedagógica nacional é, pois, clara em sua postura político-acadêmica de legitimação de todas as manifestações linguísticas em uso no Brasil”. No decorrer desse artigo, então, a autora

72 Vide Possenti (1996)

expõe atuais propostas de redação na Universidade Federal Fluminense, mostrando que os concursos vestibulares já solicitam do aluno conhecimento sobre variação linguística. Assim, o raciocínio dessa autora é que, se esse conhecimento é exigido em vestibulares, isso significa que os alunos (de ensino médio, pelo menos) devem ter em seus currículos conteúdos sobre o tema e os professores, por sua vez, devem dar atividades que o desenvolvam. E, desse modo, não há espaço para preconceitos, uma vez que as variantes linguísticas são devidamente reconhecidas como variantes e não como erros. Ótimo. Entretanto, nossa experiência, como reportamos acima, não nos diz a mesma coisa...

Apesar de toda a referência bibliográfica acima citada⁷³ que discorre sobre o ensino de língua portuguesa, dando ênfase à questão da gramática, sob a luz de teorias linguísticas atuais e contra o preconceito linguístico; apesar de constar dos PCNs a exigência de um trabalho com variantes linguísticas, ainda (como verificamos no início deste texto e como é possível constatar empiricamente) não é possível conferir um trabalho na escola que condiga com isso tudo. Minha pergunta final: *Por quê?* Por que com tanta teoria, com tantas propostas de ensino epilinguístico, de gramática sob uma perspectiva não apenas normativa, considerando-se as variantes linguísticas, com tantos livros que abordam a questão do preconceito linguístico à luz de teorias científicas da linguagem, como a Sociolinguística, explicando devidamente as razões linguísticas e sociais de um falante optar (inconscientemente) por uma determinada variante e não outra, enfim, qual o motivo de ainda não serem conhecidas outras gramáticas que não a normativa, na escola, de se estigmatizarem determinadas variantes, de a noção de *erro* ainda ser categórica na escola?

Procedimentos metodológicos

Com base nas definições constantes de Gil (2002), está sendo realizada uma pesquisa aplicada, ou seja, aquela que *objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos*, de abordagem qualitativa cujo foco está na interpretação da ação social. Bortoni-Ricardo (2009, p.32) afirma que:

⁷³ Material de excelente qualidade, fruto de grandes pesquisas e que, obviamente, não encerram o tema, uma vez que há muito mais do que isso escrito e ao qual não nos reportamos neste artigo por questão de espaço.

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes (...) a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele não é um relator passivo, mas um agente ativo.

E continua seu texto, afirmando serem as escolas espaços privilegiados para a realização da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista. A mesma autora, expõe (p. 33) que existe um conjunto de métodos e práticas que são utilizados na pesquisa qualitativa de cunho interpretativista: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista. Dessas, práticas, a *observação participante* é o método de pesquisa que está sendo utilizado nesta pesquisa. Segundo Boterf (1985, p.52);

Considerando as limitações da pesquisa tradicional, a pesquisa participante vai, ao contrário, procurar auxiliar a população envolvida a *identificar por si mesma os seus problemas, a realizar a análise crítica destes e a buscar as soluções adequadas*. Deste modo, a seleção dos problemas a serem estudados emerge da população envolvida, que os *discute com especialistas apropriados*, não emergindo apenas da simples decisão dos pesquisadores. (Grifos meus)

Resumindo, trata-se de uma pesquisa será aplicada, de abordagem qualitativa, cujo foco está na interpretação da ação social, que, por sua vez, possui como método a observação participante.

Desse modo, neste momento, estou realizando: 1. a formação de grupos de estudo com professores do E.F. sobre a Teoria Sociolinguística, com textos que estão sendo lidos e discutidos pelo grupo todo, sendo a aplicabilidade da teoria em sala de aula amplamente debatida; 2. a composição de sequências de atividades de ensino, com base nessa teoria.

Num segundo momento, será realizada: 1. a aplicação dessas atividades de ensino aos alunos dos professores participantes, pelos mesmos, com a nossa observação e 2. a verificação da funcionalidade dessas atividades com os alunos, depois de terem sido aplicadas, por meio de observação, diários e entrevistas.

Antes, porém, aplicamos um teste de crenças (adaptado de Cyranka, 2007) e realizamos uma entrevista semi estruturada com cada um dos professores participantes com intuito de comparar o que pensa cada um deles, sobre as temáticas da linguagem,

língua portuguesa no Brasil, gramática, normas e preconceito linguístico, agora e como serão suas crenças e atitudes depois do trabalho concluído.

Resultados alcançados até o momento

Neste primeiro semestre de 2011, iniciei e concluí a seleção dos professores que participarão da pesquisa. São, no total, sete profissionais que atuam dando aulas de língua portuguesa para o E.F. em escolas públicas de Foz do Iguaçu. Todos são professores formados em Letras e se dispuseram a participar da pesquisa integralmente.

Os textos da Teoria Sociolinguística (e afins) que nortearão o grupo de estudos com os professores participantes, que já estão sendo lidos e discutidos, também foram selecionados neste primeiro semestre. Estão sendo realizadas reuniões quinzenais, de aproximadamente 3 horas cada. Assim, teremos um total de 8 encontros até o final de novembro. Por isso, serão 8 textos discutidos, um em cada encontro, os quais, no total, abarcariam os 5 (por mim, chamados) eixos temáticos, a seguir: 1. *A língua portuguesa no Brasil – origens, fatos históricos, principais características, a questão do multilinguismo*; 2. *“Variedades linguísticas, avanços e entraves”*⁷⁴ (incluindo discussões sobre os livros didáticos e a questão do certo e errado na língua portuguesa e no ensino de língua portuguesa); 3. *A gramática e o ensino de gramática na escola – a metalinguagem no ensino de língua portuguesa (incluindo discussões sobre os livros didáticos)*; 4. A questão da *norma* – as normas “cultas, curtas e ocultas”⁷⁵; 5. O *preconceito linguístico* propriamente dito, sua negação, o real preconceito social envolvido e os motivos por que ainda há um ensino que reforça e enaltece o preconceito linguístico.

A seleção dos textos não se deu de modo fácil. Como discorrido anteriormente, há uma grande produção bibliográfica sobre o tema geral da pesquisa e sobre esses cinco eixos acima descritos, que se entremeiam pela própria natureza de suas proposições. Embora o grupo com o qual estou trabalhando seja de professores de língua portuguesa, o fato de não terem conhecimento sobre os temas (ou o terem superficialmente), faz surgir a necessidade de que os textos sejam também para iniciantes no assunto. Os autores/pesquisadores já citados anteriormente, entre outros, têm produções que se

74 Alusão a Dionísio (2005).

75 Alusão a Bagno (2005) e a Faraco (2008)

enquadram nesse requisito e por isso, elenco a seguir, os títulos (e seus respectivos autores) que estão embasando as discussões sobre os eixos temáticos propostos e auxiliarão na composição da sequência de atividades de ensino: 1. *Afinando conceitos* In: FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008; 2. *Preconceito linguístico: doa-se lindos filhotes de poodle* In: SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Doa-se lindos filhotes de poodle – variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005; 3. *Gramática, uma área de muitos conflitos*. In: ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática – por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007; 4. *Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico*. OLIVEIRA, Gilvan Muller de. In: MOURA, H. M. M.; SILVA, F. L. (org.) *O direito à fala – a questão do preconceito linguístico*. Florianópolis: Insular, 2002; 5. *A Educação afetada pela intolerância ou preconceito da linguagem*. In: LEITE, Marli Quadros. *Preconceito e intolerância na linguagem*. São Paulo: Contexto, 2008; 6. *Variedades Linguísticas: avanços e entraves*. DIONÍSIO, Ângela Paiva. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português – múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005; 7. *Mas o que é mesmo variação linguística?* In: BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso – por uma pedagogia da variação linguística*. 3ª. Ed. São Paulo: Parábola, 2009; 8. *Por uma reeducação sociolinguística*. In: BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso – por uma pedagogia da variação linguística*. 3ª. Ed. São Paulo: Parábola, 2009.

Ainda neste semestre, foram elaborados o *teste de crenças* e o questionário que embasa as entrevistas semi-estruturadas.

O *teste de crenças*, como já comentado, tem por objetivo dar-nos algumas informações preliminares sobre o pensamento que os professores têm sobre questões linguísticas que estão sendo objeto de discussão e estudo durante a pesquisa. Os resultados desse teste serão confrontados com as respostas dadas pelos professores ao questionário, durante as entrevistas semi-estruturadas. Tanto um (o teste de crenças) como o outro (questionário) só terão resultados cabais quando das discussões nos grupos de estudo (quando os professores estão tendo oportunidade de se manifestar mais espontaneamente sobre o assunto) e, principalmente, nas aulas em que aplicarão as atividades de variação e mudança linguística.

Considerações Finais e Encaminhamentos futuros

Neste artigo, expus, resumidamente, em que está se constituindo minha pesquisa sobre a existência de preconceito linguístico nas crenças e atitudes de professores e alunos de E.F. e em como ela está tomando forma, uma vez que tem como hipótese que seja apenas por meio da escola, de um trabalho *incisivo* de conscientização de questões básicas da Teoria Sociolinguística aos professores e alunos, que seja possível a desmistificação de suas crenças sobre a linguagem.

Neste momento, como dissemos, estamos realizando os grupos de estudo/discussão e composição das sequências das atividades de ensino. No primeiro semestre de 2012, os professores entrarão em sala de aula para a aplicação das atividades, quando serão realizadas entrevistas com os alunos. No final do 1º semestre de 2012, serão realizadas novas entrevistas com os professores e com os alunos para a comprovação ou não da nossa hipótese inicial.

Referências

ABRAÇADO, J. Entrevista com Maria Marta Pereira Scherre sobre preconceito linguístico, variação linguística e ensino. **Cadernos de letras da UFF: preconceito linguístico e cânone literário**, Niterói, v. 36, p. 11-26, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.

_____. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 22. ed., 2003.

_____. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna** – a sociolinguística em sala de aula. 2ª. Ed. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Nos chegemo na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. 2ª. Ed. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **O professor pesquisador** – introdução à pesquisa qualitativa. 2ª. Ed. São Paulo: Parábola, 2009.

- BOTERF, Guy Le. *Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **Repensando a pesquisa participante**. 2ª. Ed. São Paulo: 1985.
- CYRANKA, L. F. M. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora-MG**. (2007). (Tese) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.
- FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (Orgs.) **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1974.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. SP: Atlas, 2002.
- LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.
- LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.
- LUFT, C. P. **Língua e liberdade**, o gigolô das palavras, por uma nova concepção da língua materna. São Paulo: L&PM Editores, 1985.
- MARIANI, B. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. **Cadernos de letras da UFF**: preconceito linguístico e cânone literário, Niterói, v. 36. p. 27-44, 2008.
- NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. SP: Contexto, 1990.
- _____. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. **Texto e gramática**. SP: Contexto, 2006.
- _____. **Ensino de língua e vivência de linguagem – temas em confronto**. São Paulo: Contexto, 2010.
- OLIVEIRA, M. R. de. Preconceito linguístico, variação e o papel da universidade. **Cadernos de letras da UFF**: preconceito linguístico e cânone literário, Niterói, v. 36. p. 115 - 129, 2008.
- PERINI, M. **Para uma nova gramática do português brasileiro**. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1997.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- RONCARATI, C. Prestígio e preconceito linguísticos. **Cadernos de letras da UFF**: preconceito linguístico e cânone literário, Niterói, v. 36. p. 45 - 56, 2008.
- TRAVAGLIA, L. C. Gramática padrão: suas bases e ampliação das mesmas. **Língua e linguagem em questão**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.
- _____. **Gramática: ensino plural**. 9. ed., S.P.: Cortez, 2003.
- TRUDGILL, P. **Sociolinguistics: an introduction**. Great Britain, Penguin Books, 1974.
- WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. *Empirical foundations for a theory of language change*. In: Lehmann, W. e Malkiel, Y. ed. **Directions for historical linguistics**. Austin: University of Texas Press: 1968

ALICE KINGSLEIGH: HEROÍNA OU REBELDE VITORIANA?

Maria Angélica Seabra Rodrigues MARTINS⁷⁶

Resumo: A personagem central da obra Alice no País das Maravilhas (1865), de Lewis Carroll será abordada, neste artigo, a partir da adaptação cinematográfica da obra efetuada por Tim Burton em 2010, observando-se o encaminhamento dado pelo cineasta a um argumento vitoriano, cuja ênfase na construção da heroína aproxima-se dos moldes femininos atuais, considerando-se as estruturas do inconsciente que levam a personagem a adquirir sabedoria e a desenvolver a coragem e a capacidade de decidir seu próprio destino. Como suporte teórico-metodológico serão utilizados os estudos proppianos e greimasianos sobre a construção do herói, além dos estudos psicanalíticos junguianos acerca da individuação.

Palavras-chave: Construção do herói. Psicanálise. Antropologia. Semiótica. Intertextualidade.

Abstract: *In this paper the central character from the book Alice in Wonderland (1865) by Lewis Carroll will be analyzed, from Tim Burton's sighting in the adaptation for the movies (2010), by observing the analysis of a Victorian argument made by the filmmaker and his emphasis on the construction of a heroine with a characterization of the female pattern at the present time, considering the structures of the unconscious that lead the character to acquire knowledge, to develop the courage and the capacity to decide her own destiny. As a theoretical and methodological support, the proppian and greimasian studies of the construction of the hero and the psychoanalysis studies by Carl Jung about the individuation will be used.*

Keywords: *Construction of the hero. Psychoanalysis. Anthropology. Semiotics. Intertextuality.*

Introdução

A figura do herói é inerente a todas as culturas humanas. Seus feitos são transmitidos aos jovens nos ritos de iniciação pelos anciãos das tribos, a fim de que adquiram as responsabilidades relativas a seu papel na sociedade em que estão inseridos. Muitas das estórias folclóricas relatam os feitos de determinado herói, que

levaram a modificações em comportamentos ou que solucionaram conflitos em determinadas tribos, muitas vezes expondo-se a perigos que poderiam lhes custar a própria vida, mas que se mostraram capazes de conduzir a uma evolução humana e moral desse indivíduo e do povo por ele representado.

À medida que a narrativa se desenvolve, surgem elementos capazes de auxiliar o indivíduo em formação a entender as pressões do id (mente pré-consciente), oferecendo possíveis soluções, de acordo com os requisitos de sua mente consciente (ego) ou inconsciente (superego), temporárias ou permanentes, para problemas que o perturbam. Ao focar problemas humanos universais, as narrativas folclóricas (e os contos de fadas) auxiliam a abordagem de problemas existenciais como morte, envelhecimento, limites da vida, segundo Bettelheim (1987), que devem ser enfrentados, como a questão do mal, tão presente quanto a virtude e que estão figurativizados nas propensões desenvolvidas por todo ser humano, as quais devem ser enfrentadas e os problemas morais solucionados de forma a promoverem a integração do indivíduo ao meio social, de forma equilibrada.

Ao fornecer a problemas cotidianos uma roupagem que aborde temáticas apresentadas de forma figurativizada, tais histórias propiciam que situações complexas sejam vivenciadas em um mundo de fantasia, o “lá-então”, em que tudo é possível. Ao observar as lutas e bravatas do herói (ou heroína) da história, enfrentando monstros, bruxas, florestas encantadas, o ego em formação se identifica com esse herói e compreende que também é capaz de se libertar de suas dificuldades, caso atue de maneira correta e seja persistente. A necessidade da fantasia estaria relacionada ao fato de a criança possuir um ego frágil, em processo de construção; dessa forma, deve visualizar em um contexto exterior a ele os desejos que não consegue dominar, a fim de que possa obter algum tipo de controle sobre os mesmos. (BETTELHEIM, 1980, p.71)

A personagem Alice será analisada neste artigo, a partir do filme de Tim Burton (2010), observando a interpretação do diretor às obras de Lewis Carrol (*Alice no País das Maravilhas*, de 1865, e *Alice através do espelho o que ela encontrou por lá*, de 1871), observando-se o encaminhamento dado pelo cineasta a um argumento vitoriano, cuja ênfase na construção da heroína aproxima-se dos moldes femininos atuais, considerando-se as estruturas do inconsciente que levam a personagem a adquirir

⁷⁶ MARTINS, Maria Angélica Seabra Rodrigues docente do Departamento de Ciências Humanas da FAAC – Faculdade de Arquitetura, Arte e Comunicação, Unesp-Bauru-SP

sabedoria e a desenvolver a coragem e a capacidade de decidir seu próprio destino. A simbologia dos elementos apresentados será observada à luz da antropologia e da psicologia (individuação junguiana), utilizando como instrumental teórico metodológico as teorias do discurso, a partir das relações envolvendo os sujeitos enunciadore, a intertextualidade e a carga ideológica que se manifesta no contexto dessa nova versão.

Alice: a heroína no limiar de uma nova era

A estória de Alice no País das Maravilhas, na versão cinematográfica de Tim Burton (2010) apresenta uma nova versão do herói, feminina, adulta, e que marca o alvorecer de um novo século, em que mudanças significativas irão determinar o novo papel da mulher na sociedade. Alice é aquela que ousa romper limites, opondo-se aos ditames da restritiva sociedade vitoriana e decidir seu próprio destino como mulher.

Dependendo do contexto em que estiver inserido, o herói tanto poderá representar a complexidade psicológica e ética da condição humana, quanto transcender essa mesma condição, ao assumir virtudes que o ser humano comum dificilmente consegue atingir, como a fé, a coragem, a determinação e a paciência. Dessa forma, ousa ir além, destacando-se do comum dos mortais e, por isso mesmo, é por eles amado (ou odiado). A Alice de Tim Burton será observada como a que representa as mudanças de uma era, um reflexo do super-homem de Nietzsche, liberto de todas as amarras impostas pela época, sem arrependimentos e sem falsos moralismos.

O conceito de herói remete ao herói clássico grego, que fornecia o modelo de conduta para a sociedade de sua época e era guiado por ideais nobres e altruístas como liberdade, fraternidade, sacrifício, coragem, justiça, moral, paz. Seu périplo em direção à heroicidade envolvia adquirir a *hybris* ou temperança, marca característica do verdadeiro herói. Hércules e Ulisses despenderam longo tempo e muitas ações para a alcançarem, e, no caso do primeiro, também o direito à divindade, por meio do martírio pelo fogo; no caso do navegador, as muitas peripécias para domar sua prepotência e obter de Poseidon, a quem ofendeu, a permissão para voltar para seu *oikos*, seu lar, o que somente ocorre com a interferência de Zeus.

No caso de Alice, os acontecimentos que envolveram o século XIX e que surgem na obra de Lewis Carroll, por meio das marcas deixadas no discurso pelo enunciador, serão retomadas no intertexto estabelecido por Tim Burton, a partir de **Alice no País**

das Maravilhas (1865) e **Através do espelho e o que encontrou por lá** (1871), enfatizando aspectos que o enunciador considera pertinentes, a partir da visão que o homem do século XXI tem das transformações vividas pela mulher, em decorrência dos acontecimentos que pontuaram a segunda metade do século XIX, e o século XX. Se a visão do primeiro escritor está contextualizada no universo vitoriano, a do diretor perpassa uma visão abrangente dos acontecimentos, produzindo um modelo de heroína com características marcadamente feministas.

Se o herói grego constituía um reflexo da sociedade de seu tempo, a Alice de Tim Burton é aquela que evidencia mudanças significativas no universo feminino, a partir da visão de um indivíduo de época posterior ao ocorrido e que imprime sua marca a seu discurso. Dessa forma, se revela ao receptor elementos que remetem ao contexto de época em que esse discurso foi escrito, de certa forma à revelia do autor, também não deixa de apresentar a interpretação do diretor acerca desses fatos, o que remete a Bakhtin, quando afirma que existe na linguagem “vozes sociais e históricas, que lhe dão determinadas significações concretas e que se organizam no romance em um sistema estilístico harmonioso(...)”(BAKHTIN, 1988, p. 106) o que leva a identificar a língua como “uma opinião plurilíngue concreta sobre o mundo”(IDEM). Existe, portanto, a inter-relação entre dois enunciados: o do contexto de época pesquisado e o transformado pelo roteirista e recriado pelo diretor, em discursos que dialogam entre si, produzindo efeitos de sentido que, ao mesmo tempo em que contam uma estória, também a contam com a marca do enunciador/diretor, construindo uma visão plurilíngue do mundo, no conceito bakhtiniano:

O diálogo das linguagens não é somente o diálogo das forças sociais na estática de suas coexistências, mas é também o diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, daquilo que morre, vive, nasce; aqui a coexistência e a evolução se fundem conjuntamente na unidade concreta e indissolúvel de uma diversidade contraditória e de linguagens diversas. (BAKHTIN, 1988, p.159)

Dessa forma, segundo a teoria bakhtiniana, o discurso seria observado como mecanismo dinâmico, em que “todos os termos de um texto vêm inseridos em múltiplas situações, em diferentes contextos linguísticos, históricos e culturais”, segundo Lopes (2003, p.70), o que leva à pluralidade de sentidos em um texto, a sua construção dialógica. Kristeva ao retomar Bakhtin e considerar no texto a noção de sujeito, do destinatário e dos textos externos, observa que essas três dimensões

realocam em dois eixos as relações entre o sujeito e o destinatário (horizontal) e o espaço onde as palavras se manifestam em direção ao corpus literário (vertical), encontrando outra esfera de existência, isto é, tornando-se discurso.

Por meio da leitura ocorre a apropriação de um texto por outro, em que se cria uma nova significação; dessa forma, “toda sequência está duplamente orientada: para o ato de reminiscência (evocação de uma outra escrita) e para o ato de intimação (a transformação dessa escritura)” (KRISTEVA, 1978, p.121). Nesse processo Kristeva retoma o dialogismo bakhtiano, analisando-o tanto sob a ótica da subjetividade, quanto da comunicatividade, substituindo a noção de intersubjetividade pela de intertextualidade (cf. LOPES, 2003, p.71), conceito por ela criado em 1969. Com base nesse direcionamento, a noção de “pessoa-sujeito da escritura” cede espaço à da “ambivalência da escritura” (KRISTEVA, 1978, p.121). Dessa forma, um texto dialoga com outros textos, **embora também reflita as vozes de seu tempo, os hábitos, os valores, as crenças e a história de um grupo social, seus anseios e temores.**^[77] Retomando Eichembaum (1970):

A obra de arte é percebida em relação com as outras obras artísticas, e com ajuda de associações que são feitas com elas. Não apenas o pastiche, mas toda obra de arte é criada paralelamente e em oposição a um modelo qualquer. A nova forma não aparece para exprimir um conteúdo novo, aparece para substituir a velha forma que perdeu seu caráter estético. (cf. LOPES, 2003, p.73)

Segundo Zani (2003), como o conceito de dialogismo extrapola a literatura e a história de suas fontes, manifestando-se no interior de produções artísticas e culturais variadas (pintura, cinema, música, literatura), em uma polifonia “onde vozes subexistem, como uma relação intertextual” (p.126), capaz de se estender por vários meios e períodos, refletindo a intertextualidade tanto desempenhos anteriores do próprio autor, quanto as influências de outros autores, o que se manifesta por meio da projeção da enunciação no enunciado, e que faz da comunicação um “exercício dialógico” (LOPES, 2003, p.73), polifônico e “visceralmente ideológico” (IDEM), à medida que o enunciador imprime seu direcionamento ao constructo de seu texto-discurso.

Dessa forma, observa-se que Tim Burton imprime a sua versão de Alice à possibilidade de o sujeito/mulher vitoriana reagir contra os reguladores sociais da época, o que seria inadmissível, naquele contexto histórico-social, mas que constitui um eco da

modernidade do século XXI, estabelecendo uma releitura da obra de Lewis Carroll, em que a garota que cai na toca do coelho pode apenas sonhar com um mundo diferente de fantasias. Com base nas transformações sociais e históricas que perpassam os séculos XIX e XX, modificadoras do papel da mulher, levando-a a assumir sua participação enquanto sujeito, em um novo mundo em que o feminismo se impõe, o intertexto apresenta a Alice Kingsleigh atual manifestando rebeldia, traços de reação ao sistema em que a história está inserida, evidenciando que não aceita as imposições, desde o não uso do corpete e das meias em uma ocasião especial, até a não aceitação imediata do casamento com um lorde, ambição máxima das donzelas da sociedade de seu tempo. Tim Burton mantém o corpus básico de Carroll, ambientando sua estória em um suposto futuro da Alice original, com traços de contemporaneidade, o que Lopes (2003) denominaria “visceralmente ideológico”.

O dialogismo entre o texto literário de Carroll e o de Burton perpassa a retomada do tema do primeiro, revestindo-o de um novo investimento ideológico, possível para o homem do século XXI, que pode retomar a obra original, apresentando na ficção um salto de apenas treze anos, quando na realidade sua Alice transporia mais de um século, o que justifica também a “muiteza” (coragem, ousadia, na colocação do Chapeleiro Maluco) de que se investirá a personagem ao longo da estória. Nessa releitura da Alice de Lewis Carroll, observa-se a carnavalização bakhtiniana, que se manifesta em um “mundo de ponta-cabeça, em que se suspendem todas as regras, as ordens e proibições que regem as horas do tempo de trabalho na ‘vida normal’, segundo Lopes (2003, p.77), “quando a ordem, o bom senso, as leis e as hierarquias que organizam nosso mundo cotidiano são virados para o avesso, e as distâncias firmemente estabelecidas pelas convenções são abolidas” (IDEM), impondo-se um novo modo de relações humanas, que surge em oposição às relações sociais: “A conduta, o gesto e a palavra do homem se libertam da dominação das situações hierarquizadas (camadas sociais, graus, idades, fortunas) que as determinam inteiramente fora do Carnaval e se tornam excêntricas, deslocadas do ponto de vista da lógica da vida habitual”. (BAKHTIN, 1970, p.170)

A sugestão de que o *modus operandi* dessa nova Alice será diferente é apresentado logo no início, quando, ao invés de meninas brincando no jardim, como na obra de Carroll, surge uma reunião de homens de negócios e uma Alice criança que, acordando após um pesadelo, surpreende a conversa dos adultos e a fala emblemática do

[⁷⁷] Grifo nosso

pai que marcará seu percurso ao longo da estória: “A única forma de alcançar o impossível é acreditar que é possível”. O diálogo com o pai acerca do medo da loucura, ao lhe contar o sonho com o coelho de paletó, a lagarta azul e o pássaro dodô evidencia um “exercício polifônico” em uma visão diferenciada do mundo, pois em um contexto onde não seria adequado incentivar-se a fantasia nas crianças, uma vez que a própria infância não deveria ser estimulada, mas rapidamente transposta, segundo Ariès (1981), o pai diz a Alice não se preocupar com o inadequado, pois entre as pessoas que conheceu as malucas eram as mais interessantes:

ALICE: -- Será que estou louca?

PAI: -- Receio que sim. Você é louquinha. Maluca. Pirada. Mas vou lhe contar um segredo: as melhores pessoas o são. (...)

Treze anos após, o dialogismo se manifesta, no contato com o mundo do futuro noivo, que tenta dominar sua imaginação:

HAMISH: -- Por que gasta seu tempo pensando em coisas impossíveis?

ALICE: -- Papai dizia que acreditava em seis coisas impossíveis antes do café.

É o choque de dois universos em que o mundo em tons pastel, marcado pelas convenções sociais hierarquizadas do noivo irá contrastar vivamente com as cores fortes e com o inesperado do País das Maravilhas. Alice foge do convencional, ao ser inquirida pelo noivo com um pedido de casamento para o qual não tem uma resposta, no momento, e “mergulha na toca do coelho”, um mundo que existia em sua imaginação, em que a paisagem é desafiadora, as cores fortes e as convenções não são respeitadas (o Chapeleiro Maluco caminha sobre a mesa posta para o chá para recebê-la, a rainha descansa seus pés sobre um porco, ao invés de uma almofada, por exemplo).

A polifonia surge nesse mundo em tons pastéis onde tudo aparentemente é perfeito, como marca das situações contraditórias: uma irmã feliz segundo as convenções, mas traída pelo marido; um noivo lorde, expectativa de toda donzela, mas em um noivado arranjado, sem relações afetivas; uma moça de dezenove anos que foge de um pedido de casamento, quando o maior risco para toda moça da época era não encontrar um noivo... Mas, como afirma Bakhtin, todo discurso ideológico que

representa o lado pretensamente sério da vida é manipulatório, o discurso que se constrói entre o lado de fora e o de dentro da toca do coelho objetivam manifestar no sujeito Alice a possibilidade de transformar sua capacidade em estado virtual de se rebelar em atualização, ao transformá-la de inconformada em heroína, o que ocorrerá em seu percurso no País das Maravilhas para provar a todos que é a “verdadeira” Alice, ou seja, a que aprendeu, quando criança, a capacidade de ir contra o sistema e de passar de potência ao ato.

Segundo Lopes (2003), a ficção da modernidade “nasce do encontro de vozes diferenciadas que se somam, se interenunciam, se contradizem, se homologam e se infirmam umas às outras – em síntese, se relativizam mutuamente” (p.76): “o resultado é que a intertextualidade nasce da percepção da disjunção existente entre essas duas vozes, essas duas consciências, esses dois discursos, homólogos narrativos das contradições profundas que coexistem a cada instante dentro e fora de uma mesma coletividade” (IDEM)

Dessa forma, Tim Burton apresenta um discurso em que dois textos se contradizem, de maneira a que um surge como uma inversão jocosa, paródica, ridícula do outro, segundo a visão cotidiana do mundo, dentro do que Bakhtin denominaria *carnevalização*, a tal ponto que não se sabe qual seria o verdadeiro e qual o falso, ou qual o real e qual o imaginário, nos mundos de Alice, o que lhe deixa a opção da escolha.

A competencialização do herói

Além de Bakhtin, outros estudiosos que se dedicaram à visão funcionalista da língua, os chamados formalistas russos, também renovaram a metalinguagem crítica, fornecendo novos modelos de análise do texto literário. Entre eles destacam-se Jakobson, e seus estudos sobre as funções da linguagem, particularmente a relação entre a emotiva e a poética; Eikhenbaum e Tomachevski, analisando elementos como a entoação e o ritmo no verso e na prosa; Tynianov, com uma metodologia para os estudos literários (LOPES, 2010); e Propp, apresentando um estudo da estrutura dos contos fantásticos (ou maravilhosos), por meio da observação das repetições que observou nos mais de 400 contos populares russos analisados:

O fato de que os contos são compostos sempre dos mesmos elementos serve a Propp como prova de sua origem comum. A *Morfologia* o leva a vislumbrar o fator social que constitui a protoforma subjacente ao conto: é o caso do ritual de iniciação como fonte arcaica dos motivos do conto mágico. A lei da metamorfose, fundamental na morfologia goethiana, vem completar o paralelismo entre essas duas manifestações. As duas morfologias - a de Goethe e a de Propp - representam a busca de leis capazes de descrever a repetição dos fenômenos e também a causa da repetição. Longe de um interesse abstrato pela composição literária, a morfologia proppiana fundamenta-se nessa repetição presente nos contos russos. (LOPES, 2010, p.13)

Propp observou que certas estruturas, principalmente as relativas à natureza oral dos contos, permitia-lhes que fossem transmitidos através dos séculos, sem que sua essência desaparecesse, apesar da interferência do narrador, podendo alterar certos elementos para adaptá-lo à compreensão de seu público, características do conto que Jolles (1976) denomina “formas simples” e que permitia que fosse compreendido por todos. Ao se isolar as partes elementares de um conto, surgia uma morfologia, ou seja, “uma descrição do conto maravilhoso segundo as partes que o constituem, e as relações destas partes entre si e com o conjunto” (PROPP, 1984, p.25). Por se tratar de uma narrativa breve, objetiva e compacta, em sua estrutura importava saber *o que* fazem as personagens (IDEM, p.26), pois o conto maravilhoso atribui ações iguais a personagens diferentes, o que permite o estudo desses contos “a partir das funções dos personagens” (p.25), entendendo-se por função “o procedimento de um personagem, definido do ponto de vista de sua importância para o desenrolar da ação” (p.26)

Propp (1984), também identificou um modelo abstrato presente nas estruturas desses contos, capazes de produzir o “efeito narrativa”, manifestando-se, em princípio, na inversão da situação inicial: assim, a uma situação inicial de carência, envolvendo o herói, segue-se a liquidação dessa carência; se houver a ruptura de um contrato, termina com o restabelecimento desse contrato, por exemplo. Greimás, na linha estruturalista, retoma os estudos de Propp e observa que as sequências propostas estão abrigadas em uma estrutura, cujo padrão marca o percurso do herói, em um modelo triádico das provas performativas, que denominou **prova qualificante**, em que ocorre a aquisição da competência por parte do sujeito (querer e dever, poder e saber); **prova principal**, ou performance do sujeito e muitas vezes um lugar de confrontação com um anti-sujeito; e a **prova glorificante** ou lugar de reconhecimento do sujeito, isto é, a sanção do contrato estabelecido.

Na década de 60, Greimás concluiu que o percurso do sujeito articulava, de forma regular, quatro percursos encadeados: *manipulação, competência, performance e sanção*. Na manipulação, um destinador (um sujeito que *faz fazer*) exerce sobre um destinatário (sujeito operador) um fazer persuasivo, induzindo-o a um *querer* ou a um *dever fazer*, mediante a apresentação do objeto de sua ação e levando-o a um *fazer-criar*. Dessa forma, estabelece-se entre ambos um contrato fiduciário, que no final do percurso será sancionado pelo destinador como positivo ou negativo. (BARROS, 1990)

Em *Alice no País das Maravilhas* (2010) de Tim Burton, o não conformismo de Alice, atuando como destinador, a induz a um querer-fazer/não aceitar o casamento arranjado, o que a leva a empreender a fuga para adquirir a competência (ou prova qualificante) para, na condição de donzela da era vitoriana, renunciar a seu papel social de mulher submissa a um casamento como única opção feminina. Dessa forma, a estória introduz um improvável argumento – para a época – o da escolha da mulher por uma profissão exclusivamente masculina (dirigente de uma empresa de navegação), ao invés da vida como mãe de família e dama da sociedade, uma marca deixada no discurso pelo enunciador Tim Burton.

O percurso que a leva a se tornar heroína é o desenvolvido no País das Maravilhas, o “lá-então” de que fala Bettelheim (1987). Alice-adulta tem que se fazer diminuta para entrar nesse reino, em que a temática remete à infância e à época de fantasias estimuladas pelo pai (agora falecido). Observa-se no líquido que a faz encolher a figurativização do retorno a um tempo em que se alcançava o impossível, meramente acreditando-se ser possível, por isso ela toma o conteúdo do frasco onde está escrito “Drink me” e encolhe; da mesma forma come o pedaço do bolo (Altenstrudel), quando precisa crescer para pegar a chave sobre a mesa.

Nesse novo mundo aonde Alice-adulta chega, o tempo-espaco não são marcados como no mundo exterior, por isso o questionamento apresentado pelos habitantes do Mundo Subterrâneo quanto a ela ser a mesma que um dia estivera lá. Segundo Pinel (2003), a trajetória do herói relaciona-se a seu posicionamento diante dos acontecimentos do mundo, caminhando do egoísmo para o alocentrismo, ou seja, em sua evolução aprende a ter os outros como seu centro de interesse. Nesse percurso, suas atitudes envolvem adquirir conhecimento sobre os fatos, motivar-se a ocupar o lugar ou a desempenhar a função esperada, mostrar-se pronto a novos aprendizados (com humildade), ser audacioso (ter coragem), e fazer por merecer. Nesse percurso,

compreende o sentido da vida e o valor do coletivo, o que o motiva a não mais pensar de forma egocêntrica. Dessa forma, ao ser apresentada a Absolem, o guardião do Oráculo – um pergaminho mágico que revela presente, passado e futuro – quando lhe indagam se é a Alice verdadeira, a lagarta, como o arquétipo do velho sábio, responde: “Não totalmente”, ou seja, Alice precisaria, como afirma Pinel, aprender a ter os outros como seu centro de interesse, desenvolver o altruísmo, para poder se tornar digna de portar a espada Vorpal e matar o Jaguadarte no Gloriandei.

A heroína irá desenvolver seu percurso a partir das provas que enfrentará para se qualificar até desempenhar sua prova glorificante, quando realiza o esperado: matar o Jaguadarte e libertar o reino da Rainha Branca, destruindo a Rainha Vermelha. No terreno do “aqui-agora”, irá se competencializar para realizar sua performance principal: ser capaz de matar o Jaguadarte, seu medo maior, para enfrentar o mundo exterior e realizar a sanção positiva, do ponto de vista do destinador.

A primeira prova é a do confronto com o Capturandum, animal semelhante ao puma, batedor dos guardas da Rainha Vermelha. Alice não acredita ser real o que está passando, mas parte de um sonho, então não se move e se belisca (como o pai a ensinara) para acordar, mas é ferida pelas garras do animal, o que configura, segundo a análise de Propp (1984, p.35), o dano, que determina “o nó da intriga”, inserindo Alice no contexto da estória, pois precisa ser auxiliada pela ratinho alfaiate (adjuvante) que arranca um olho do animal com sua agulha, para que Alice possa fugir. Entretanto, esse ferimento também acrescenta um outro aspecto ao conto, pois antecipa a função em que o herói é marcado (*marca, estigma*), que lembrará a personagem durante toda a trama, de que não está vivendo um sonho.

Ao fugir, Alice e os gêmeos Tweedledee e Tweedledum – personagens originais de outra obra de Lewis Carroll, *Através do espelho e o que Alice encontrou por lá* (1871) – chegam a uma encruzilhada em uma cena que traça um intertexto com o filme *O mágico de Oz* de 1939, na qual há duas placas com indicações confusas: Sub sul (SNUD) e Subleste (QUEAST), que remetem à confusão da própria mente da futura heroína. Nesse momento, ocorre a segunda prova, quando os meninos são levados por um grande pássaro JubJub e Alice fica só, tendo que enfrentar o medo da solidão em terras desconhecidas. Motivada pelo desejo de ir em auxílio dos gêmeos, Alice embrenha-se em uma floresta escura, com árvores retorcidas – marca de Tim Burton – quando surge o Gato de Cheshire, como adjuvante, que cuida de seu ferimento, apenas

para que não infeccione, embora não o faça desaparecer, e a conduz ao Chapeleiro Maluco e à Lebre de Março.

Um aspecto interessante abordado quanto a esse encontro é que se Lewis Carroll trata da questão do tempo, com a discussão à mesa girando em torno de o relógio do Chapeleiro não estar funcionando direito para marcar o dia, quando deveria marcar a hora, no século XIX, no filme de Tim Burton, a questão da loucura é abordada com a ruptura da noção de valores espaciais: o Chapeleiro vem saudar Alice que chega com o gato, atravessando *por sobre a mesa vitoriana posta para o chá*; da mesma forma, a lebre despeja o líquido em uma xícara com o fundo quebrado; e Alice, diminuída por um líquido dado pelo Chapeleiro, para escondê-la dos guardas da Rainha Vermelha, é colocada *dentro de um bule de chá*.

Nesse universo contraditório, cabe ao Chapeleiro revelar a Alice seu papel, recitando-lhe o mito presente no oráculo, primeiramente em linguagem cifrada: “Estava briluz e os silvos tovos gireavam e gimbolavam no vabar. Tão mimíssicos eram os borogovos que os momequis foram transgabar”.

Como ela não compreende a linguagem cifrada, continuou: “O jaguadarte com olhos de fogo. Mandíbulas que mordem e presas que agarram. Cuidado com o Jaguadarte, filho. E o frumioso Capturandum. Ele empunhou sua espada Vorpal: a Lâmina Vorpal que fura quem a encara. Ele o deixou morto, mas com a cabeça. Ele retornou galopando vitorioso.”

O Chapeleiro revela a Alice que o mito é sobre ela, mas a futura heroína recua: “Eu não mato. Então tire isso da mente”, ou seja, o sujeito Alice ainda não desenvolveu a competência do poder-fazer, para conseguir realizar sua performance principal.

Como resposta, agindo como destinador de uma ação, o Chapeleiro procura manipular Alice, a partir da intimidação, despertando-lhe um dever-fazer: “Mente? Você não mata (jocosos). Tem alguma ideia do que a Rainha Vermelha fez?” . Alice procura se defender: “Eu não conseguiria se quisesse”. Então ele retorna à manipulação por meio da provocação: “Você não é mais a mesma de antes. Você era muito mais... muitais. Perdeu sua *muiteza*”. Ao que ela responde, aceitando a provocação: “Minha muiteza?”. O Chapeleiro responde, apontando-lhe o peito: “Aí dentro. Falta algo”. Estabelece-se o fazer-creer entre destinador e destinatário, quando Alice pede-lhe que conte o que a Rainha Vermelha fez, embora ele a advirta não ser uma estória bonita; ela

lhe pede que também fale sobre o ataque do Jaguadarte ao reino da Rainha Branca e a destruição.

Após a narração dos fatos, chegam os soldados da Rainha Vermelha e, para que Alice escape, o Chapeleiro a coloca (ainda diminuta) na aba de sua cartola e a atira na outra margem do lago, dizendo-lhe para fugir para o reino da Rainha Branca. Ocorre a terceira prova, pois no dia seguinte, após ter passado a noite escondida sob a cartola, Alice é encontrada pelo cão Bayard, a serviço da Rainha Vermelha, que se mostra amigável e lhe conta que o Chapeleiro foi pego. Ao invés de se salvar, Alice pede ao cão que a leve ao encontro da inimiga, em Salazen Grum, para salvar o amigo, ocorrendo nova prova de altruísmo. Alice cavalga o cão como se fosse um corcel de um herói e desenvolve nova performance secundária.

A prova seguinte a espera na chegada ao castelo, cercado por um fosso onde boiam cabeças dos inimigos, justificando o mote (e a crueldade) da Rainha Vermelha: “Cortem-lhe a cabeça!”. Alice deve pisar sobre elas para transpô-lo, municiando-se de coragem, ela vence essa prova e penetra nos jardins do palácio, justamente no instante em que a rainha joga críquet com um ouriço como bola. Alice liberta o animalzinho, em um ato heróico, realizando performances secundárias, ainda como pequenina, mas que a preparam para o Gloriandei, cujo papel principal – o de heroína – ainda não aceita.

No jardim, pede ao coelho branco um pedaço do doce que a faz crescer e, como fica muito alta, utiliza-se desse fato como um ardil, ao ser encontrada pela rainha, dizendo-lhe ser uma fugitiva da terra de Afensa, pois crescera muito e os seus não mais a aceitavam. Dessa forma, enquanto destinatador, utiliza a sedução por meio de um saber-fazer sobre a rainha/destinatário e obtém a sanção positiva, pois a tirana se identifica com ela, devido ao tamanho de sua cabeça e a acolhe como “protegida”, estabelecendo-se entre ambas um contrato fiduciário.

Nesse episódio há um intertexto a ser considerado com a Odisseia de Homero, pois Ulisses também se utilizou de um ardil semelhante, para entrar nos muros de Troia, dentro de um enorme cavalo. A Alice diminuta ou em tamanho normal (reconhecível), não poderia fazê-lo, mas imensa, pode entrar, incógnita (*chegada incógnito*, na teoria de Propp), o que, o que permite o desencadeamento das outras funções: um falso herói apresenta pretensões infundadas (*pretensões infundadas*), que se traduz pelos planos da Rainha Vermelha e do Valete de dominarem no Gloriandei e de Alice se tornar a nova protegida da Rainha.

Na sequência, é proposta à futura heroína uma tarefa difícil (*tarefa difícil*): Alice deve tomar a espada Vorpal guardada pelo temível Capturandum; por meio da sedução, o destinador Alice, utilizando-se de um saber-fazer, devolve ao animal o olho que lhe fora anteriormente arrancado pelo ratinho e obtém a adesão do destinatário, que por meio de um querer-fazer permite que ela pegue a chave pendurada em sua coleira e abra o baú onde está a Vorpal. A sanção desse percurso do sujeito é, portanto, positiva, e Alice dá mais um passo rumo a sua heroicidade. A tarefa é realizada (*realização da tarefa*).

O Chapeleiro e o Ratinho são condenados à decapitação pela Rainha Vermelha, mas organizam uma revolução, no momento da execução da pena, conclamando o povo à luta contra a tirana, no que são atendidos. Alice surge na praça montando o Capturandum e, em meio à confusão, o ratinho grita “Fuja, Alice!”, momento em que o herói é reconhecido (*reconhecimento*), também ocorrendo na sequência o *desmascaramento* do malfeitor, quando o Chapeleiro chama a rainha de Cabeçuda e mostra que toda a corte usava disfarces (narizes, orelhas, barrigas postiças) para ficarem feios e serem aceitos pela tirana.

Ao chegar a Marmoreal, Alice executa nova performance, entregando à Rainha Branca a espada Vorpal, dizendo-lhe que a devolvia a quem ela de fato pertencia. Entretanto, ocorre uma tentativa de manipulação do destinador/rainha sobre Alice, quando afirma que a armadura já estava completa, faltando apenas o campeão que a vestiria para enfrentar o Jaguadarte e olha significativamente para Alice, o que sugere a provocação segundo um saber-fazer, atribuindo ao destinatário/Alice um dever-fazer. Entretanto, como parte de seu processo persuasivo de levar o destinatário primeiramente a crer nas razões do destinador, Mirana dissimula, rapidamente acrescentando que Alice é um pouco mais crescida do que esperava (para usar a armadura). O destinatário/Alice, induzido, em parte, pela manipulação do destinador/rainha, conta que sua altura se devia ao excesso de Altestrudel, então Mirana prepara-lhe uma poção para que retorne ao tamanho normal.

A função o herói recebe nova aparência (*transfiguração*) apresenta-se na roupa com que Alice surge vestida: túnica e calças compridas, como um príncipe hindu, em um lugar onde reina a extrema feminilidade nos vestidos, nos gestos, na aparência e na voz suave. Dessa forma, o tema da transformação do indivíduo em heroína está figurativizado no abandono das vestimentas femininas, contra as quais ela já esboçara

descontentamento no mundo exterior, ao não vestir o corpete e as meias para a festa. No Mundo Subterrâneo não há o regulador social que a impede de assumir, agora, seus desejos, o que fica evidente no próprio reconhecimento de seu ego, no contato a seguir com Absolem, que também está finalizando seu processo de transformação, fechando-se em um casulo:

ALICE: Absolem? Por que está de cabeça para baixo?

ABSOLEM: Cheguei ao fim desta vida.

ALICE: Você vai morrer?

ABSOLEM: Transformar-me.

ALICE: Não vá. Preciso de sua ajuda. Não sei o que fazer...

ABSOLEM: Não posso ajudá-la se você nem sabe quem é, menina idiota.

ALICE: Eu não sou idiota! Meu nome é Alice. E moro em Londres. Minha mãe se chama Helen e minha irmã, Margaret. Meu pai se chamava Charles Kingsleigh. Ele tinha um projeto de viajar ao redor do mundo e nada o deteve. Eu sou filha dele. Eu sou Alice Kingsleigh.

ABSOLEM: Alice, finalmente! Você era tão tola quando esteve aqui pela primeira vez. Pelo que me lembro, chamava de “País das Maravilhas”.

Alice então se recorda dos acontecimentos de sua infância no mesmo local, tornando-se um sujeito agora competencializado segundo um poder e um saber-fazer, estando apta a vestir a armadura e a empunhar a espada Vorpall. Contrariando as expectativas dos amigos, Alice/heroína chega montando o Capturandum, a fim de realizar sua performance principal: matar o Jaguadarte. Segundo Resende (2010): “A lagarta é um ser rastejante que fica independente na forma de borboleta. Pode-se dizer que Alice “rasteja” em sua vida, ao contrário do dinamismo e brilho que alcança ao final da aventura.”⁷⁸

No campo de batalha, confrontam-se as irmãs Iracebeth, a irascível Rainha Vermelha, tema da fúria e do descontrole do mal, figurativizados no nome e na aparência (cabelos vermelhos, testa larga, roupas de época) em Elizabeth I, rainha da Inglaterra; e Mirana, nome de provável origem latina, significando mulher sábia,

⁷⁸ <http://apsiqueemundo.blogspot.com/2010/07/alice-no-inconsciente-coletivo-2-parte.html>

admirável, tematizando o Bem, o que está figurativizado nos gestos contidos, na fala suave, no temperamento controlado e na presença do branco e do azul, cores suaves; Entretanto, também apresenta atitudes dissimuladas, a preferência por tratar com seres mortos, batom, unhas e sombrancelhas negras, em um vivo contraste com o branco predominante no reino marmóreo, sugerindo um outro traço de sua personalidade, trazido ferreamente sob controle.

O confronto com o Jaguadarte é marcado pelo encorajamento a partir da recordação do pai das seis coisas impossíveis, que ela atribui a seu próprio percurso no Mundo subterrâneo e vai recitando, enquanto enfrenta o monstro:

Seis coisas impossíveis. Conte-as, Alice. Um: há uma poção que faz você encolher. Dois: e um bolo que faz você crescer [ataca o animal e corta-lhe a língua; ele a joga no chão com a cauda]. Tres: animais podem falar. Quatro, Alice!: Gatos podem desaparecer! Cinco: existe um lugar chamado País das Maravilhas. Seis: eu consigo matar o Jaguadarte.

Retomando Jung, Rezende (2010) esclarece que quanto mais largo o campo da consciência, quanto mais o indivíduo se conhecer, maior será o livre arbítrio, mais possibilidades se apresentarão e poderão ser concretizadas pelo eu: “O eu possui o livre-arbítrio – como se afirma, mas dentro dos limites do campo da consciência” (JUNG, 1990a, p. 4, cf, RESENDE, 2010)

Alice, um sujeito devidamente competencializado segundo um poder e um saber-fazer, realiza sua performance principal, mata o Jaguadarte, obtendo a sanção positiva, e devolve o Reino à Rainha Branca. Entretanto, como a competencialização também envolve adquirir a capacidade de agir por si mesma e de improvisar quando necessário, contrariando o oráculo, que dizia que ela matara o Jaguadarte mas não lhe cortara a cabeça, Alice imprime sua marca ao momento presente e, de um salto, pula sobre o pescoço do monstro e com um único golpe decepa-lhe a cabeça com a Vorpal, o que causa estranhamento aos amigos. Dessa forma, a nova Alice está preparada para deixar o Mundo Subterrâneo, pois adquiriu a coragem, a persistência e a sabedoria necessárias para construir próprio seu futuro.

A grande batalha e o universo junguiano

A temática do Bem e do Mal está figurativizada, no campo de batalha, tanto nas cores, quanto no aspecto de cada jogo: no de xadrez, com peças brancas a descoberto, vence o raciocínio, a sabedoria; no de baralho, cartas vermelhas, a trapaça, o que será visível, quando Iracebeth, ignorando a proposta de paz de Mirana, apresenta sua maior arma, o Jaguadarte.

O excesso de racionalismo da cabeça volumosa, que impede o controle das emoções (Iracebeth não consegue lidar com o ciúme do relacionamento dos pais com a irmã, por isso faz cobranças carregadas de ira a seu redor); e o lado extremamente feminino de Mirana, que precisa de um cavaleiro que vista a armadura, pois é incapaz de matar qualquer ser vivo; sob a ótica junguiana, Iracebeth e Mirana representam o *animus* e a *anima* exacerbada, entre esses dois arquétipos Alice deve aprender seu próprio autocontrole.

Segundo Resende (2010):

(...) Alice confronta os dois opostos de si mesma – Iracebeth e Mirana – e leva o melhor dos dois, apesar deles acabarem se separando novamente. Mas o conhecimento advindo do seu embate ficou e transformou a personagem. Sua *persona* acaba se constituindo como uma armadura, que precisa usar para saber se impor aos circundantes e tomar as rédeas da sua vida. A ênfase agora recai em Mirana, que passou a reinar no mundo subterrâneo. (...) a Rainha Branca fornece uma *persona* de guerreira e encarna também o feminino. Como símbolo do Si-mesmo detém os opostos em si, e usa de dons sobrenaturais. Apoiava uma mulher em uma época de preconceitos, rigidez e pressões, e fornece-lhe os instrumentos interiores para seu sucesso.⁷⁹

A simbologia presente nesses dois aspectos torna-se patente na busca de Alice pelos momentos em que esteve com o pai – seu exemplo de *animus* empreendedor, destemido, audaz – uma vez que no universo vitoriano em que vivia estava a mulher cercada de normas e regras que impediam o desenvolvimento da racionalidade, pautando seus atos em uma *persona* marcada por atitudes suaves (porém irrealis), similares às da Rainha Branca. Já a atitude típica da Rainha Vermelha, no universo junguiano vista como aquela que não consegue desenvolver a *persona*, o trato social,

⁷⁹ <http://apsiqueemundo.blogspot.com/2010/07/alice-no-inconsciente-coletivo-2-parte.html>

geralmente é temida, não desejada. O coelho branco que surge no momento de decisão no mundo real é o símbolo que indica a Alice o momento de resgatar sua capacidade de ação, sua “muiteza”, ou seja, a capacidade de reagir, de colocar-se contra os ditames da sociedade e seguir seu próprio destino.

Segundo Jung (2008), quando um arquétipo surge em um sonho, na fantasia ou na vida, ele fornece ao indivíduo uma força que gera fascínio ou impele à ação. O ser humano possuiria “uma psique pré-formada de acordo com sua espécie, a qual revela também traços nítidos de antecedentes familiares” (JUNG, 2008, p.90) determinada a partir de formas de função denominadas por ele “imagens”, que expressam não apenas a forma da atividade a ser exercida, mas também, simultaneamente, a situação típica na qual se desencadeia a atividade:

Tais imagens são “imagens primordiais”, uma vez que são peculiares à espécie, e se alguma vez foram ‘criadas’, a sua criação coincide no mínimo com o início da espécie. (...) Uma vez que tudo o que é psíquico é pré-formado, cada uma de suas funções também o é, especialmente as que derivam diretamente das disposições inconscientes. A esta pertencem a fantasia criativa. Nos produtos da fantasia tornam-se visíveis as ‘imagens primordiais’ e é aqui que o conceito de arquétipo encontra sua aplicação específica (IDEM)

(...) arquétipos são possibilidades herdadas para representar imagens similares, são formas instintivas de imaginar. São matrizes arcaicas onde configurações análogas ou semelhantes tomam forma (...) Resultariam do depósito das impressões superpostas deixadas por certas vivências fundamentais, comuns a todos os humanos, repetidas incontavelmente através dos milênios (SILVEIRA, 1978, p.77)

As vivências típicas a que se refere Jung estão relacionadas às emoções e fantasias causadas por fenômenos da natureza, pelas experiências com a mãe, pelos encontros do homem com a mulher (e vice-versa), pelas jornadas difíceis como a travessia de mares e de grandes rios, pela transposição de montanhas etc. Tais vivências constituiriam disposições herdadas que, inerentes à estrutura do sistema nervoso, seriam capazes de construir “representações análogas ou semelhantes”, as quais, funcionando como um nódulo de concentração de energia em estado potencial, atualizam-se na forma de imagens arquetípicas, que muitas vezes se manifestam nos sonhos, sendo instintivamente reconhecidas nos contos de fadas e nas histórias folclóricas. No caso de Alice, a toca do coelho simboliza a fuga dos padrões conhecidos, para que possa entrar em contato com seu rico universo interior, em busca de saídas para a situação de

desagrado em que se encontra. Entretanto, a ruptura com tais padrões exigirá um afastamento dos elementos da “caverna”⁸⁰ em que esteve aprisionada, para encontrar a si mesma, sua força interior e fazer valer sua vontade.

Como protagonista da estória, Alice, representa o ego, aquilo que o indivíduo conhece sobre si mesmo ou, como afirma Jung, o ego “é o sujeito de todos os atos conscientes da pessoa” (1990A, p. 1, cf. RESENDE, 2010). Tais atos corresponderiam a ações baseadas no uso da própria vontade e com objetivos bem definidos, por isso é através dele que o indivíduo pode ou não mudar seu destino e também por isso somente Alice pode matar o Jaguadarte (IDEM), optando por cortar-lhe a cabeça, o que não estava determinado anteriormente, no oráculo, pois seu ego ainda não estava formado.

Dessa forma, deve desenvolver um percurso rumo à heroicidade, enfrentando diferentes desafios, rumo a sua individuação. Nesse trajeto, encontra diferentes auxiliares e oponentes que a auxiliam ou instigam em momentos críticos. Assim, é conduzida por um adjuvante, o sorridente Gato de Cheshire, quando está para errar o caminho; é aconselhada pela lagarta Absolem (arquétipo do velho sábio), que também lhe sinaliza o momento de se transformar, ao passar de verme a borboleta (símbolo de transformação: morte e vida, liberdade), evidenciando que Alice estaria pronta para aceitar novos desafios no mundo exterior, assumindo sua própria vontade. Tim Burton enfatiza o inconsciente sombrio, com figuras que o marcam como a um pesadelo, como o estranho Valete de Copas (o protetor da Rainha Vermelha), as árvores ressequidas, o céu enevoado, o contraste entre o branco e o negro no reino da Rainha Branca, e entre o vermelho e o negro no reino da Rainha Vermelha, uma tirana a quem faltam emoções adequadamente desenvolvidas.

O colorido do ambiente e a maquiagem/aparência exacerbadas dos personagens de sonho do País das Maravilhas, como a do Chapeleiro Maluco; a cabeça enorme da Rainha Vermelha; e o negro dos lábios, contrastando com a palidez cadavérica da Rainha Branca, em nada se parece com os tons pastéis do mundo exterior. Esse conjunto de elementos simboliza os medos mais profundos que essa Alice terá que enfrentar para se tornar adulta e uma heroína capaz de retornar, enfrentando os ditames da era vitoriana, assumindo não o papel esperado para uma mulher – casar e ser submissa ao marido – mas se tornar uma dirigente de uma companhia de navegação e viajar por todo o mundo.

⁸⁰ Referência ao “Mito da Caverna” de Platão

Se o sangue do Jaguadarte corresponde ao prêmio obtido pela façanha alcançada e o meio pelo qual ela será transportada ao mundo exterior, e que Alice bebe sem temor, o mesmo não acontece com Iracebeth ao receber a notícia de seu exílio para o mundo exterior, um mundo que exigia o equilíbrio das emoções, competência que ela não possuía; dessa forma se desespera ao saber que não terá a seu lado o valete, para a proteger dos excessos de sua própria falta de habilidade no trato social.

Conclusão

Alice desenvolve o percurso do herói, em seu mundo interior, o que a qualifica para desempenhar a rebeldia que irá expressar em seu retorno, transformada: não mais a menina medrosa e rebelde, mas a mulher decidida e compromissada com seu futuro. Dessa forma, deixa o mundo conhecido, os hábitos segundo os quais foi criada e em cujos valores sua moral se desenvolveu, para descobrir o sentido da vida que lhe fora transmitido pelo pai, quando criança, por meio da magia e do estímulo à fantasia, em uma época em que o comum era o estímulo ao oposto, ou seja, como a infância não era cultuada, os indivíduos aguardavam a idade adulta para se manifestarem, o que não ocorre com Alice e o pai.

Penetrar na toca do coelho, ao fugir, no momento em que é dada em casamento a um rapaz com quem não simpatiza, simboliza o retorno às lembranças de uma época em que tinha o poder de decisão. Dessa forma, as personagens que encontra no País das Maravilhas representam aspectos de seu universo interior: o Chapeleiro Maluco, o medo de sua própria loucura, que a desafia; a Lebre maluca, que age de forma totalmente desconexa, a ruptura com os padrões da época; a Rainha Vermelha, o excesso de racionalidade (*animus*) e a tirania; a Rainha Branca (*anima*), etérea, mas incapaz de tomar atitudes – a própria lady vitoriana – que precisa de Alice para que seja seu Cavaleiro.

Observa-se uma luta entre o delicado e vulnerável papel feminino, esperado da mulher da época, e a necessidade de assumir seu lado guerreira para poder modificar seu destino e exercer seu livre arbítrio. Sob a ótica junguiana, os arquétipos da *anima* e do *animus* necessitam entrar em equilíbrio, bem como seu ego, para que Alice seja um indivíduo completo: sendo feminina, mas capaz de tomar suas próprias decisões. Dessa forma, a protagonista/sujeito pode, finalmente, adquirir as competências necessárias à

obtenção de sua heroicidade: sabedoria, comedimento, capacidade de perdoar, humildade, astúcia, recebendo a sanção positiva do destinador “busca do self” que a motivou a ir à procura de seu mundo interior.

Referências.

BAKHTIN, M. *La Poétique de Dostoievski*. Paris, Seuil, 1970.

_____. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: HUCITEC, 1988.

BARROS, D. L. P. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990.

BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Porto Alegre: ArtMed, 1987.

CHEVALIER, J.; GHEEBRANT, A. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991

KRISTEVA, Julia. *Semeiotike: recherches pour une sémanalyse*. Paris: Coleção Points-Essai, Éditions du Seuil, 1978, p.120/121.

LOPES, E. Discurso literário e dialogismo em Bakhtin. IN: BARROS, D. L. P; FIORIN, J. L. *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 2003.

JOLLES, A. *Formas simples*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo, Cultrix, 1976.

JUNG, C.G. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *Tipos psicológicos*. Petrópolis: Vozes, 2009

LOPES, M. Propp e Jakobson: dois momentos do formalismo russo. *Revista Galaxia*, v. 10, São Paulo, n. 19, p. 10-23, jul. 2010. http://www.fcsh.unl.pt/invest/edtl/verbetes/F/formalismo_russo.htm. Acesso em 20/01/2011.

PINEL, H. *Educadores de rua*. Belo Horizonte: NUEx-PSI, 2003.

SILVEIRA, N. *Jung – vida e obra*, 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

ZANI, R. Intertextualidade: considerações em torno de dialogismo. *Revista Em Questão*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 121-132, jan./jun. 2003.

<http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/revistaemquestao/article/viewFile/3629/3418>. Acesso em 13/02/2011

A CONSTITUIÇÃO DO *ETHOS* NO BLOG: O TEXTO JORNALÍSTICO EM FOCO

Cirlei Izabel da Silva PAIVA⁸¹

Sandro Luis da SILVA⁸²

Resumo: Reflete-se sobre a constituição do *ethos* discursivo em um *blog*, considerando o caráter dialógico deste gênero, que proporciona a participação do leitor em sua construção por meio de uma prática discursiva. Foi escolhido um artigo de opinião veiculado no *blog* de Guilherme Scalzilli, o qual dialoga com um texto da *Folha de S.Paulo* (10/06/2009) sobre a presença da polícia militar na USP, em junho/ 2009, e os comentários dos leitores. A análise evidencia que o texto e o comentário dos leitores caracterizam o *ethos* dos autores, revelando a ideologia de cada um. O estudo está pautado em Bakhtin (2003), Maingueneau (2003, 1993), Fiorin (2003), Komesu (2005) e Koch (1998).

Palavras-chave: *Blog. Jornal. Ethos. Formação Discursiva.*

Abstract: *This paper reflects on the constitution of ethos narrated in a blog, considering the dialogistic character of this genre, which provides the participation of the reader in its construction through a discursive practice. An opinion article has been chosen from William Scalzilli's blog, in which he discourses with a text from Folha de Sao Paulo (10/12/2009) about the presence of the military police at USP, June/ 2009 and the readers' comments. The analysis shows that the text and the readers' comments characterize the ethos of the authors, revealing each one's ideology. The study is based on Bakhtin (2003), Maingueneau (2003, 1993), Fiorin (2003), Komesu (2005) and Koch (1998).*

Keywords: *Blog. Newspaper. Ethos. Discursive Formation.*

Considerações Iniciais

Não há como contestar que mudanças significativas ocorreram, de uns anos para cá, nas relações sociais, as quais se traduzem em formas de interação social entre os

⁸¹ Departamento de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, Brasil, ciluvictor@ig.com.br

diferentes indivíduos nos mais variados grupos sociais. O cidadão convive com uma dinâmica cada vez mais acentuada das transformações sociais, políticas, econômicas, culturais, configurando um novo cenário a cada momento. Se pensarmos historicamente no processo de comunicação, podemos afirmar que o homem procurou nas diferentes fases do seu processo de desenvolvimento comunicar-se, seja na pré-histórica por meio de gestos e da arte rupestre, seja na Antiguidade por meio do teatro, seja no Mundo Contemporâneo pelos infinitos meios de comunicação que estão presentes em nosso cotidiano. Podemos afirmar que o processo de comunicação sempre esteve presente na vida humana, que através dele o homem vivenciou diferentes situações que revelaram descobertas, misérias, conflitos, ou seja, momentos em que se construiu uma imagem do cidadão pelo outro.

A cada cenário que se constrói a partir das relações interpessoais, é possível constatar como se processa a comunicação e, nesse sentido, o avanço tecnológico trouxe mudanças significativas nas formas de construção e transmissão das mensagens. Muitas são as formas de comunicação que se configuram na sociedade. Levando-se em consideração esse novo contexto, é lícito afirmar que o processo comunicacional objetiva a interação entre os sujeitos. A comunicação se processa por meio da linguagem, que procura atender diferentes situações de enunciação. Dentre essas, podemos citar aquela que ocorre por meio das novas tecnologias digitais, as quais vêm transformando e ampliando as possibilidades das práticas discursivas.

A *internet* promoveu um novo ambiente para a interação social, facilitando uma comunicação *on line* e instantânea, diminuindo distâncias, permitindo trocas de arquivos, enfim, uma comunicação do indivíduo com o mundo. Ela promoveu um maior fluxo de informações na sociedade, disponibilizando, como dito anteriormente, diversas formas de ver e viver a comunicação social, interagindo com os pares e, conseqüentemente, com a realidade. Sem dúvida, esse fato leva o ser humano a (re)pensar e (re)definir as relações sociais, assim como a imagem que o homem constrói de si e do outro com quem interage.

Esse processo de comunicação passa a cada dia por transformações revolucionárias. Várias são as ferramentas que a *internet* oferece para o homem se comunicar: *emails*, *blogs*, *msn*, *orkut*, dentre outros. O *blog*, por exemplo, que, a partir

⁸² Departamento de Educação da Universidade Nova de Julho (UNINOVE/SP), São Paulo, Brasil, vitha75@gmail.com

de 2000, invadiu a internet como um novo gênero, caracterizou-se, naquele momento, como mais uma nova forma de as pessoas se comunicarem e está presente ainda hoje na sociedade, constituindo-se em uma rede social. Este gênero textual visa a um “fazer ver e ser visto” por diferentes interlocutores. Trata-se de um gênero por meio do qual se imagina tudo dizer. É a busca do outro e, nessa busca, o autor sujeita-se a tudo. O *blog* é uma mistura de algo genial e criativo, de maluco e visionário. O indivíduo se mostra ao seu interlocutor, permitindo que este construa uma imagem do outro a partir do discurso constituído no/pelo texto.

Segundo Komesu (2005), os *blogs* são efeitos de poder de uma sociedade que positiva suas ações na consolidação da ideia de liberdade de expressão do indivíduo, que tudo pode falar a respeito de uma faceta íntima de sua personalidade em público.

Poderíamos, então, nos perguntar: mas, afinal, o que é um *blog*? A definição clássica afirma que é um diário mantido por qualquer um na *internet*. Segundo reportagem da *Revista Época*, de 07/08/2006, edição nº 428, “a palavra parece ter surgido pela primeira vez em 1997, quando o internauta John Barger chamou seu diário pessoal na rede de “*weblog*”, algo como “registro na web”. Em 1999, outro navegante resolveu fazer uma brincadeira. Quebrou o termo em dois, para gerar o trocadilho “*we blog*”, ou “nós *'blogamos'*”. Aí a palavra “*blog*” pegou”.

O *blog* passou a ser sinônimo de qualquer diário ou registro mantido na internet. O internauta vai lá, escreve um texto, publica uma foto, um filme e põe *links* para o que mais julgar interessante na rede.

Em relação ao discurso, recorreremos a Bakhtin (2003), para quem todo discurso não é obra fechada e acabada de apenas um indivíduo; ele se constitui em um processo heterogêneo, encontro de discursos entre “eu” e “tu”. Estabelece-se uma relação dialógica entre discursos, o que caracteriza a heterogeneidade discursiva.

Nos limites deste texto, o discurso será entendido como toda atividade de comunicação de um locutor, numa dada situação enunciativa, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzidos em tal situação, como também de seu interlocutor, num determinado “aqui” e “agora”.

Em relação ao *ethos*⁸³, Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 220) consideram que o termo emprestado da retórica antiga designa

A imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário. Essa noção foi retomada em ciências da linguagem e, principalmente, em análise do discurso no que se refere às modalidades verbais da apresentação de si na interação. O *ethos* faz parte, como o *logos* e o *pathos*, da trilogia aristotélica dos meios de prova. Adquire em Aristóteles um duplo sentido: por um lado designa as virtudes morais que garantem credibilidade ao orador, tais quais a prudência, a virtude e a benevolência; por outro, comporta uma dimensão social, na medida em que o orador convence ao se exprimir de modo apropriado a seu caráter e a seu tipo social. Nos dois casos trata-se da imagem de si que o orador produz em seu discurso, e não de sua pessoa real.

Levando-se em consideração a passagem transcrita acima, é possível inferir que no *blog* o locutor leva seu interlocutor a construir uma imagem do locutor por meio do discurso que é elaborado na interação entre eles.

Vale lembrar que, segundo Maingueneau (2010, p. 80), “para mostrar como, num mesmo movimento, a enunciação constrói certa ‘imagem’ do locutor e configura um universo de sentido que corresponda a essa imagem”. O locutor acaba por valer-se de determinadas estratégias de comunicação, seja por meio da linguagem verbal, seja por meio da não-verbal.

O produtor de um texto busca, (in)conscientemente, persuadir o seu interlocutor, a fim de que este venha a aderir à ideia colocada no texto. Nesse sentido, o *ethos* discursivo – do qual tratamos neste artigo – exerce um papel fundamental para além do enunciado; é com o sujeito apreendido em seu movimento, em seu estilo pessoal que o interlocutor entra em contato com o produtor, por meio do texto, aderindo (ou não) às ideias do produtor do texto.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre as práticas discursivas constituídas no artigo de opinião, postado no *blog* do articulista Guilherme Scalzilli, no qual ele comenta o conteúdo de uma notícia veiculada pela *Folha de S. Paulo*, em 10 de junho de 2009. Procuramos analisar a constituição do *ethos* do autor do *blog* e de seus leitores,

⁸³⁸³ Respeitando os limites deste trabalho, vamos nos ater à concepção de *ethos* discursivo, tendo em vista que nosso olhar recai diretamente sobre a Análise do Discurso, embora tenhamos consciência da complexidade que este termo assume, como, por exemplo, em termos filosóficos.

por meio das postagens feitas no nesse suporte, no qual se registram três comentários sobre o artigo do Scalzilli.

Dialogando com a teoria...

Para este trabalho, utilizou-se o método de revisão da literatura, dentro de uma abordagem qualitativa, o que exigiu leituras prévias sobre a temática que se pesquisou.

Segundo Silva (2003, p.56), esse método pode contribuir da seguinte maneira:

A fundamentação teórica ilumina o problema com a discussão de novos enfoques, dados, informações, esclarecendo melhor a matéria em exame. São os suportes teóricos que sustentam o problema. Há pontos convergentes e divergentes encontrados em livros e artigos de revistas que tornam a investigação mais dinâmica; por isso, a revisão é discussão do que foi encontrado.

É indiscutível o crescimento da internet nos últimos anos, com um funcionamento e estrutura bastante diferente da lógica dos “mas media” que floresceram e prosperaram no século XX. Por meio dessa ferramenta, desenvolveram-se possibilidades de relações humanas numa perspectiva multidirecional.

Dado esse novo contexto em que se configura a Era da Informação, nosso olhar recai, como dito anteriormente, para o estudo do *blog*, na tentativa de evidenciar que neste gênero textual o indivíduo também leva o interlocutor a construir o *ethos* do enunciador por meio de um diálogo.

Para Bakhtin (2003), a linguagem é interação social. O sujeito, ao se manifestar, deixa em seu texto marcas profundas de sua realidade, de sua ideologia e, conseqüentemente, daquela do grupo a que pertence, de seu núcleo familiar, de suas experiências, além de pressuposições sobre o que o interlocutor gostaria de receber, levando-se, sempre, em consideração o contexto em que está inserido, sua ideologia, sua visão de mundo que interfere (in)diretamente na produção de seu discurso.

De acordo com Fiorin (2003, p. 32),

A cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva, que é um conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de mundo. Essa formação discursiva é ensinada a cada um dos membros de uma sociedade ao longo do processo de aprendizagem linguística.

Quando o indivíduo fala, seu discurso é uma representação de sua ideologia. Por isso, afirma-se que o discurso é social e apresenta uma forma de se ver o mundo não do indivíduo, mas do grupo ao qual ele pertence.

Nesse sentido, como afirma Bakhtin (2004, p.123),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Com o surgimento dos *blogs*, os produtores textuais expõem suas opiniões e deixam-nas abertas para discussão. Estabelece-se, então, uma prática pautada no diálogo. Nesse sentido, podemos recorrer, mais uma vez, a Bakhtin (2003), pois o filósofo russo afirma que a linguagem promove interação. Para ele, todo enunciado é uma resposta a um já-dito. E é exatamente isso que encontramos no *blog*: uma resposta para um já-dito em uma dada realidade.

Por meio da comunicação estabelecida entre os interlocutores do *blog*, caracteriza-se o movimento de interação social, em que os sujeitos constituem os seus discursos por meio da(s) palavra(s) alheia(s) de outro(s) sujeito(s), a(s) qual(is) ganha(m) significação no seu discurso interior e, simultaneamente, gera(m) as réplicas ao dizer do outro, que por sua vez vão mobilizar o discurso desse outro, e assim por diante. Dessa forma, a noção de interação verbal via discurso é gerada pelo efeito de sentido originado pela sequência verbal, pela situação, pelo contexto histórico-social, pelas condições de produção e de recepção, e também pelos papéis sociais desempenhados pelos interlocutores.

A dimensão dialógica para Bakhtin é onipresente, o que mostra que ela deve ser um dos focos principais na interpretação do texto. Encontramos o dialogismo mostrado (o qual se refere a todas as formas de representação que um discurso dá de outro, explicitamente, por meio de marcas textuais) e o dialogismo constitutivo (modo de construção do discurso por meio da incorporação de outros sobre o mesmo objeto, podendo ou não ser percebido como tal pelos sujeitos interlocutores).

Para Maingueneau e Charaudeau (2004, p.172), o termo discurso

Não adquire sentido a não ser no interior de um universo de outros discursos, através do qual ele deve abrir um caminho. Para interpretar

o menor enunciado, é preciso colocá-lo em relação com todos os tipos de outros, que se comentam, parodiam, citam. Cada gênero de discurso tem sua maneira de gerar as multiplicidades das relações interdiscursivas(...). O próprio fato de situar um discurso em um gênero (a conferência, o jornal televisado, ...) implica que ele é colocado em relação ao conjunto ilimitado de outros.

É preciso lembrar que a noção de *ethos*, segundo Maingueneau (2008), implica a observação da dimensão de todo o ato de comunicação, ou, mais precisamente, da enunciação. Pensar no *ethos* é pensar em uma noção essencialmente empírica. De acordo com Auchlin (apud Maingueneau, 2008, p.12)), “o *ethos* responde a questões empíricas efetivas, que tem como particularidade serem mais ou menos co-extensivas ao nosso próprio ser...”

Na constituição do *ethos* interagem fenômenos de ordem muito diversa: os índices sobre os quais se apoiam os interlocutores, desde a escolha lexical até o planejamento textual, passando pelo ritmo e modulação. O *ethos* se elabora por meio de uma percepção complexa, mobilizadora de afetividade daqueles que participam da enunciação, que tira suas informações do material linguístico e do ambiente.

Nesse sentido, é possível pensarmos na relação *ethos* / *blog*, tendo em vista que o conteúdo do *blog* é produzido por pessoas interessadas em assuntos quaisquer, destinado a outras que compartilham do mesmo “interesse”, por isso, Mayfield (2008) os classifica como uma mídia social, ou seja, os *blogueiros* compartilham de características comuns. É característico, pois, dessa relação, o dialogismo, como apontamos anteriormente.

Por isso, é fundamental entender o discurso como o meio através do qual é possível compreender que a nossa participação nas mais diferentes esferas da vida social determina quem somos, como avaliamos o outro e como pensamos que esse outro nos avalia, desencadeando um processo ininterrupto de (re)construção do *ethos*.

O *blog*, por ser um gênero textual com conteúdo bastante pessoal, traz informações específicas, o que atinge um público mais limitado. No entanto, os participantes interagem com comentários, posicionamentos, pontos de vista em relação a um determinado fato. Ao postar sua mensagem no *blog*, o sujeito acaba por revelar sua identidade, o seu modo de ver a realidade e como se posiciona diante de um determinado fato. Sem dúvida, o *blog* acaba por revelar no discurso as práticas sociais, levando o interlocutor a construir uma imagem diante do outro num determinado contexto. À medida que essa imagem vai sendo construída, entrando em permanente

diálogo com o outro, abre-se um espaço para (re)construção de novas imagens do indivíduo face ao olhar do seu interlocutor.

Com o passar do tempo, os *blogs* assumiram novas funções. O que era constituído basicamente por uma exposição da vida pessoal – uma espécie de diário – anônima ou não, assumiu também um carácter jornalístico, no qual o autor opina sobre determinado fato em destaque na sociedade, ou ainda, o produtor textual passa a veicular notícias, o que tem revolucionado o fazer jornalístico, além de quebrar o monopólio da informação pela mídia convencional.

Nesse contexto, observamos que as pessoas ao postarem suas mensagens expressam sua ideologia. De acordo com Fiorin (2003), a ideologia acaba por explicitar uma ordem social, as condições de vida do homem, as relações que ele mantém com seus pares. O autor ressalta ainda que a ideologia está contida no social.

De acordo com Amossy (2005, p.9), “todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si”. Nosso estudo procura analisar a constituição do *ethos* presente no *blog* de Guilherme Scalzilli, seja do autor do *blog*, seja dos participantes do mesmo, por meio das postagens. Analisamos o *ethos* como um modo operacional, a fim de observar o modo de dizer de formações discursivas em confronto.

Em relação ao *ethos*, Maingueneau afirma:

Uma análise do discurso como eu a pratico não pode apreender o *ethos* da mesma maneira que uma teoria da argumentação, ou uma teoria do discurso de inspiração psico-sociológica (...). O importante, quando se é confrontado com essa noção, é, pois, definir por qual disciplina ela é mobilizada, com qual ponto de vista, e no interior de qual rede conceitual. (2005, p.71)

O *ethos* é um efeito do discurso. Ele se constitui em um elemento flutuante, como afirma Maingueneau (2005), uma vez que a partir da enunciação é que ele se configura. Assim, a noção de *ethos* é fundamentalmente discursiva, pois ele se constrói por meio do discurso, num processo interativo de influência sobre o outro. E é, ainda, híbrido, pois revela um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação sócio-discursiva. Refletir sobre o *ethos* é refletir sobre o processo da adesão do sujeito a um determinado discurso.

Como afirmamos, o discurso caracteriza-se por uma esfera predominantemente social. Assim, uma formação discursiva não é um espaço fechado; ela não pode ser buscada na sua relação consigo mesma, mas por uma análise que coloque em foco o

primado do interdiscurso, isto é, o que estrutura a análise é a relação de uma formação discursiva com outras formações discursivas com as quais dialoga e/ou polemiza.

De acordo com Bakhtin (1997), o sujeito constitui-se por um conjunto de relações sócio-históricas, propondo um entrelaçamento entre sujeito e objeto. O autor russo desenvolveu o conceito de dialogismo, cujo sentido é interpretado como o elemento que instaura a natureza interdiscursiva da linguagem na medida em que se refere ao permanente diálogo entre as diferentes vozes, que nem sempre é harmonioso.

Formações Discursivas, *Ethos* e *Blog*

Para observarmos a formação discursiva e a constituição do *ethos*, elegemos como objeto de estudo o *blog* de Guilherme Scalzilli, disponível no site da revista *Caros Amigos*. O autor é historiador e escritor, mas assume, na perspectiva do leitor, o *ethos* de um jornalista ao publicar artigos tanto na versão impressa da revista quanto em seu *blog*, no qual há um espaço, denominado “comentários”, para que os internautas dialoguem com seus textos.

O texto objeto deste estudo - um artigo de opinião postado por ele no dia 11 de junho de 2009 e quatro postagens comentando tal artigo, o qual traz como conteúdo um posicionamento por Guilherme Scalzilli em relação ao episódio que ocorreu na USP – o confronto entre estudantes e polícia do Estado de São Paulo, em junho de 2009.

Os gêneros, para Bakhtin (2003), têm uma forma relativamente estável, que os interlocutores reconhecem e usam. Vale lembrar que a linguagem só se realiza em gêneros. A linguagem é o meio pelo qual o ser humano socializa-se com o mundo em que está inserido. O autor russo evidencia que a consciência é engredada pelas relações que o ser humano estabelece com o outro no meio social, mediadas pela linguagem, e, conseqüentemente, por meio dos gêneros que se constituem em entidades sócio-discursivas e em formas de interação social.

É importante lembrar que, segundo Komesu (2005), ao se referir à amplitude e maneira de se expressar no *blog*, todo ato de linguagem será avaliado conforme o contexto social e cultural no qual o indivíduo está inserido, referindo-se ao sistema de faces. A noção de face é fundamental na análise de interações, uma vez que todo sujeito possui duas faces complementares – a negativa e a positiva – sendo que esta é a que se

procura manter ou mesmo melhorar. Assim, tanto a maneira de se expressar quanto a amplitude do conteúdo são “limitadas” para que se preserve a face positiva do sujeito.

O texto “Governando na porrada”, de Guilherme Scalzilli, caracteriza-se por artigo de opinião, uma vez que o autor expõe seu ponto de vista em relação ao conflito que aconteceu na Universidade de São Paulo, posicionando-se claramente contra a ação da Reitoria, o que já é revelado no título do artigo.

Podemos ressaltar, ainda, que o texto apresenta marcas da intertextualidade do *blog*, pois, no último parágrafo do texto, há *link* (como sugere a expressão a “alguém alertava”) para um texto, do próprio Scalzilli, no qual ele se posiciona radicalmente contrária a uma lei que proíbe, em São Paulo, o fumo em locais públicos.

Ele inicia o texto com a frase “Querem nos fazer acreditar...”, usando a 1ª. pessoa do plural, o que já sugere uma aproximação do leitor que está envolvido na situação a que se refere o autor. Este recurso acaba por revelar um *ethos* que deseja compartilhar sua indignação com tal postura da reitora que, segundo o autor, obedece à “prepotência desses burocratas demo-tucanos que destroem o Estado de São Paulo há décadas”. Na verdade, o texto serve de pretexto para criticar a política adotada pelo governo de São Paulo. Constrói, assim, um *ethos* em que se evidencia a face de “cidadão crítico” em relação à política nacional, com o uso de argumentos que demonstram conhecimento de causa, o que lhe proporciona credibilidade diante de seus leitores.

A imagem que é criada pelo discurso apoia-se em um conjunto difuso de representações sociais avaliadas positiva ou negativamente, em estereótipos que a enunciação contribui para confrontar ou transformar, como afirmar Maingueneau (2008). Scalzilli procura criar uma imagem negativa não só da reitora da USP, como também do próprio governador Serra. Ele deseja a adesão do leitor, buscando um escoramento recíproco entre a cena da enunciação e o fato que ocorreu na Universidade; o autor procura persuadir o leitor, fazendo com que este compartilhe de suas ideias e de seu posicionamento.

Como apontamos, o *ethos* não corresponde exatamente àquilo que o autor diz de si, mas à imagem que é criada durante a enunciação. É o dizer sem ter dito que possibilita a eficácia do *ethos*, seu poder de despertar a adesão de seu interlocutor, que é levado a se identificar com o discurso produzido, incorporando o modo de ver do autor. E é exatamente isso que Scalzilli procura fazer em seu texto.

A este artigo, foram postados 3 comentários – dois favoráveis ao articulista, um contrário, o qual provoca a intervenção de Scalzilli, gerando um posicionamento explícito do articulista, como demonstraremos. É possível inferir que nem sempre as pessoas que participam do *blog* são favoráveis às ideias dos autores.

O primeiro comentário se limita a concordar com as ideias de Scalzilli, visto que ele, por meio de um neologismo – “Tiranoserra” – explicita a característica tirânica do governador.

A postagem do outro interlocutor, que também concorda com Scalzilli, faz uso de uma expressão que resume seu olhar sobre o fato: “barbárie”. Ou seja, a atitude da reitora da USP é cruel, feroz, selvagem. Ainda retoma momentos históricos nos quais, para ele, a democracia também justificou a barbárie no Brasil.

O autor organiza sua estratégia discursiva em função de um jogo de imagens, a imagem que ele faz do *ethos* de seu interlocutor, levando este a acreditar na situação a que se refere. Na verdade, procura criar um efeito de verdade, valendo-se de adjetivos que envolvam o leitor, sensibilizando-o face ao autoritarismo da reitora que por meio dos “desmandos” e da ação de “tropa, munida de escudos e capacetes, montada em cavalos” reprime um protesto de professores e estudantes.

Observamos que o autor inicia o texto com uma narrativa-descritiva e, em seguida, argumenta que tal fato “seria cômico não fosse tão próximo e assustador”. Como afirma Maingueneau (2008), um locutor, ao produzir seu texto, procura ativar uma representação de si mesmo, a fim de controlá-la e persuadir o leitor.

O poder de persuasão de um discurso deve-se, em parte, ao fato de levá-lo a se identificar com o movimento de um corpo, seja ele esquemático ou investido de valores historicamente especificados.

O dialogismo, na concepção de Bakhtin (1992), é o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem, além de estabelecer a relação entre o eu e o outro. O artigo de Scalzilli, ao dialogar com a notícia de jornal, apresenta um caráter apreciativo, estabelecendo uma relação de sentido com o texto jornalístico.

Segundo Brait (1997), o dialogismo, na concepção bakhtiniana, pode ser interpretado como elemento que instaura a natureza interdiscursiva da linguagem, na medida em que diz respeito “ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, que existe entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” (p. 98).

O comentário contrário à posição do articulista julga a intervenção como uma ação justificada da reitora da USP. Ele constrói a argumentação de maneira consistente. Para ele, a invasão “em qualquer lugar do mundo em que impere o estado de direito (...) é caso de polícia”.

As proposições deste comentário levaram Scalzillia, ironicamente, a intervir e a questionar as colocações de seu leitor. O *blog*, assim, torna-se um texto com pontos de vista distintos sobre um mesmo tema, o que caracteriza uma das formas do dialogismo bakhtiniano, como apontamos anteriormente. Instaura-se, na verdade, a representação das relações discursivas que se estabelecem entre o eu do articulista e o outro nos processos discursivos instaurados pelos sujeitos.

Considerações Finais

Como vimos, o *blog* se alimenta de comentários dos leitores. Mas, na produção digital, as informações são difundidas sem intervenções, diretamente do autor para o leitor (e vice-versa), diferentemente do que acontece com a resposta do leitor em jornais ou revista, quando, em geral, acontece horas ou dias após a postagem da mensagem original.

Bakhtin (1992) procurou delinear uma sociologia do discurso, chamando a atenção para o fato de que o discurso verbal, em qualquer esfera da vida, não pode ser compreendido fora da situação social que o engendra, não existindo isoladamente na medida em que participa do fluxo social em um constante processo de interação social e troca com outras formas de comunicação. E isso foi evidenciado no *corpus* que serviu de análise para este texto.

Vale lembrar a importância do texto (e, por consequência da linguagem e do discurso) numa perspectiva dialógica, em que ele é sempre o resultado do diálogo com outras vozes. Até mesmo no texto de Scalzilli, que motiva o posicionamento dos leitores e, por isso, a construção de uma imagem, apresenta-se como diálogo com outro texto, no caso, a notícia jornalística veiculada no jornal *Folha de S. Paulo*, em 10/06/2009.

O *blog* que se constituiu em *corpus* de nosso estudo evidencia alguns dos elementos que permeiam a teoria bakhtiniana, que entende a linguagem como processo de interação social, fundamentando-se em alguns princípios que procuramos explicitar em nossa análise: o diálogo com o outro, a unidade das diferenças (noção de que a

linguagem é heterogênea) e a discursividade (referente ao gênero do discurso, no caso, o *blog*).

Vimos que um dos atributos do *blog* é a possibilidade imediata de o leitor dialogar com o texto, dando visibilidade aos sujeitos que participam da interação e do dialogismo que caracteriza o texto. Ele é essencialmente dialógico, como verificamos nas postagens do *blog* de Scalzilli. Além do gênero dialogar com a própria realidade em que estão inseridos os sujeitos, o texto permite a presença de várias vozes em seu interior. Vozes que são citadas, comentadas, criticadas. O que confirma a proposição bakhtiniana sobre o caráter essencialmente dialógico e a constituição de um *ethos* que se mostra na produção textual, levando o leitor a criar uma imagem daquele que enuncia.

Referências

- AMOSSY, R. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: AMOSSY, R. (Org.) **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. Trad. Dilson Ferreira da Cruz; Fabiana Komesu, Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005. p. 9-28.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1992.
- _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRAIT, B. Bakhtin e natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: _____ (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997. p.91-102.
- CHARAUDEU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.
- FIORIN, J. L. **Linguagem e Ideologia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- Folha de São Paulo**. São Paulo. São Paulo, 10 de junho de 2009.
- KOMESU, F. C. *Blogs* e as práticas de escrita sobre si na Internet. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lacerda, 2005.
- MAINGUENEAU, D. Problemas de *ethos*. In: POSSENTI, S.; SOUZA-E-SILVA, M. C. P. (Orgs.) **Cenas de enunciação**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 52-71.
- _____. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, A. R. (Org.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11-29.
- MAINGUENEAU, D. Ethos e apresentação de si nos sites de relacionamento. In: POSSENTI, S.; SOUZA-E-SILVA, M. C. P. (Orgs.) **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 52-71.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

AS PROJEÇÕES FIGURATIVAS E SEU “NOVO” *STATUS* NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM E NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Thais Fernandes SAMPAIO⁸⁴

Resumo: Este artigo apresenta e discute os aspectos centrais da Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2002]; LAKOFF, 1987,1993) e da Teoria Integrada da Metáfora Primária (LAKOFF; JOHNSON, 1999). Contrapomos essas teorias à concepção tradicional de metáfora como figura de linguagem, enfatizando o estatuto cognitivo que a Linguística Cognitiva lhe confere. Consideramos, ainda, as discussões sobre a interação entre Metáforas e Metonímias (BARCELONA, 2003) e a questão do Escopo da Metáfora (KÖVECSES, 2002). O artigo é concluído com algumas considerações acerca do papel das projeções figurativas no ensino de língua materna.

Palavras-chave: Metáfora conceptual. Metonímia. Linguística Cognitiva.

Abstract: *This paper presents and discusses the key aspects of the Conceptual Metaphor Theory (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2002]; LAKOFF, 1987,1993) and Integrated Theory of Primary Metaphor (LAKOFF; JOHNSON, 1999). We contrast these theories to the traditional conception of metaphor as figure of speech. We also examine the discussions about the interaction between metaphor and metonymy (BARCELONA, 2003) and the issue of the Scope of Metaphor (KÖVECSES, 2002). The conclusion section brings some reflections on the role of figurative language in mother tongue teaching.*

Keywords: *Conceptual metaphor. Metonymy. Cognitive Linguistics.*

"Com as palavras todo cuidado é pouco, mudam de opinião como as pessoas."

(José Saramago, *As Intermittências da Morte*)

A advertência de Saramago nos parece bastante apropriada para iniciarmos este artigo. Dizemos isto porque, nos textos em que discute uma nova teoria da metáfora, Lakoff (1987; 1993) nos lembra que uma mudança de teoria é, necessariamente, acompanhada de uma mudança no significado de determinada terminologia. No caso do termo *metáfora*, normalmente não atentamos para o fato de que seu uso em discussões

⁸⁴ Departamento de Letras, Faculdade de Letras, UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerias, Brasil.
thais.fernandes@ufjf.edu.br

teóricas e nos meios não acadêmicos foi definido em relação a uma teoria específica, que, de tão difundida e não questionada, consolidou a sua definição como *a definição correta* de metáfora.

Tradicionalmente, os estudos sobre metáfora reverenciam Aristóteles como o primeiro autor a apresentar uma teoria sobre a metáfora e destacam sua influência sobre tudo que foi escrito depois acerca do tema. Trabalhos mais modernos, entretanto, costumam criticar Aristóteles, responsabilizando-o pelo tipo de tratamento – *equivocado* – que a tradição ocidental reservou à metáfora ao longo do século XX. Finalmente, outros estudiosos, como Leezenberg (2001), acreditam que o que Aristóteles escreveu sobre metáfora é pouco, tanto para justificar a reverência de uns quanto a crítica de outros. E o mesmo aconteceria com os escritos de outros estudiosos, daquela que Leezenberg (2001) considera a *Pré-História da Metáfora*, como Abd al-Qâhir al-Jurjâni ou Giambattista Vico.

De todo modo, mais relevante do que uma investigação detalhada sobre as origens dos estudos sobre a metáfora (e uma possível atribuição de mérito ou culpa), nos parece mais interessante a identificação e a caracterização daquela que foi a abordagem predominante sobre o tema, ao longo do último século dos estudos da linguagem. Tal identificação e caracterização nos servirão de ponto de partida para a apresentação da “Teoria da Metáfora Conceptual” (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2002]; LAKOFF, 1987; 1993), que é a teoria de metáfora abraçada pela Linguística Cognitiva Contemporânea. Também abordamos, neste artigo uma outra projeção figurativa – a metonímia – e a sua relação com a metáfora. Além disso, tratamos, ainda que brevemente, da questão do escopo da metáfora, nos termos propostos por Kövecses (2002).

Ainda hoje, apesar dessa nova abordagem ter começado a se desenvolver já no final do século passado, a noção mais comum de metáfora, tanto nos círculos acadêmicos como na mente popular, é a de que metáfora é uma figura de linguagem, na qual uma coisa é comparada à outra, por afirmações do tipo "A é B". Como resumido por Zoltán Kövecses (2002, p. vii), esse conceito tradicional pode ser caracterizado por cinco pontos:

(i) a metáfora é uma propriedade das palavras e, portanto, um fenômeno estritamente linguístico;

- (ii) a metáfora é usada com algum propósito artístico ou retórico;
- (iii) a metáfora se baseia numa comparação que estabelece semelhanças entre duas entidades;
- (iv) a metáfora é um uso consciente e deliberado das palavras e demanda um talento especial, que, normalmente, é exclusivo dos grandes poetas ou oradores eloquentes;
- (v) a metáfora é uma figura da linguagem sem a qual podemos viver perfeitamente bem, pois ela só deve ser usada para "efeitos especiais", não sendo uma característica inevitável da comunicação humana.

Essa é a visão de metáfora que direcionou o tratamento da questão por muito tempo. E é por conta dessa visão, tão profundamente arraigada, que, ao apresentar a metáfora como objeto de estudo, chegamos a ouvir comentários do tipo: "*Ué, você faz Literatura? Achei que você fosse da Linguística!*".

O fato é que, desde o final do século passado, a metáfora e a metonímia vêm conquistando um novo *status* nos estudos da linguagem. Atualmente, pelo menos no âmbito da Linguística Cognitiva, já é consenso que (KÖVECSES, 2002, p. viii):

- (i) a metáfora é uma questão de conceitos e não de palavras;
- (ii) a função da metáfora é facilitar o entendimento de certos conceitos; ela não tem uma função simplesmente artística ou retórica;
- (iii) frequentemente, a metáfora não é baseada em similaridade;
- (iv) a metáfora é usada, sem qualquer esforço, na linguagem cotidiana de pessoas comuns; e não apenas em situações específicas, por pessoas especialmente talentosas;
- (v) longe de ser um supérfluo, embora agradável, ornamento linguístico, a metáfora é um processo inevitável no pensamento humano.

Esse desafio à noção tradicional foi apresentado pela primeira vez de modo coerente e sistemático por Lakoff e Johnson, em 1980, com o livro *Metaphors we live by* (em português, *Metáforas da vida cotidiana*, 2002). Esses autores seguiram o caminho analítico aberto por Reddy (1979), em artigo publicado um ano antes. A partir da análise rigorosa de enunciados linguísticos em inglês, Reddy identificou a *Metáfora do Conduto* (*The Conduit Metaphor*, 1979), que, segundo sua análise, estruturaria o

modo de conceptualizar a comunicação e, conseqüentemente, influenciaria os pensamentos e a ação dos falantes da língua inglesa. Assim, Lakoff e Johnson, numa pesquisa mais ampla, também analisaram um grande número de expressões linguísticas e inferiram um sistema conceptual metafórico subjacente à linguagem, que, de fato, teria influência sobre o nosso modo de pensar e sobre o nosso modo de agir. Consideremos os exemplos abaixo:

(1) *A **taxa de mortalidade** das pequenas empresas no Brasil é de assustar: cerca de 50%, segundo o Sebrae, **morrem no primeiro ano de vida** - o que torna arriscadíssimo trabalhar para qualquer uma delas. Em geral, os casos de falência prematura acontecem com o sujeito* (Revista Você S. A.)

(2) *O panorama das empresas está cheio de **esqueletos** de boas ideias que **morreram** por serem **órfãs**. Uma vez que quase sempre surgem sem o apoio da empresa, segundo Smith, elas geralmente carecem de um campeão.* (Revista Exame)

(3) *O segredo é não dar seqüência e deixar o assunto **morrer**. É aquele velho ditado às avessas: quem não procura não acha.* (Revista Cláudia)

(4) *O cinema não **morreu** com o videocassete, o rádio não **sucumbiu** à televisão, e todos vão **sobreviver** à internet. Mas os hábitos mudam com velocidade cada vez ... 24/08/2006 12:25* (Revista Exame)

Esses enunciados, como indicam as referências, não foram encontrados em nenhuma grande obra da literatura nacional nem no discurso de algum mestre da oratória. São exemplos de linguagem comum e revelam o nosso modo de conceptualizar *empresas, ideias, assuntos* e outras *criações humanas*. Algumas das metáforas que aparecem em nossa linguagem cotidiana são extremamente comuns, do tipo que se classifica, às vezes, de *metáforas mortas*. Trata-se de metáforas tão convencionalizadas, tão desgastadas pelo uso, que teriam deixado de ser metáforas. Quanto a isso, Kövecses (2002) faz uma observação bastante pertinente:

Essa noção de "metáfora morta" deixa de lado um ponto importante: o que está profundamente arraigado, dificilmente notado e, portanto,

usado sem qualquer esforço é exatamente o que está mais ativo em nossa mente. O fato de certas metáforas serem altamente convencionalizadas e usadas automaticamente não significa que elas perderam seu vigor [...]. Ao contrário, elas estão vivas no sentido mais importante – elas governam nosso pensamento – elas são "*metaphors we live by*". (KÖVECSES, 2002, p. xi, tradução nossa)

Nessa nova perspectiva, o termo metáfora adquire um novo sentido: *é um mapeamento parcial entre domínios do sistema conceptual*. Para entendermos como se dá esse mapeamento e o que os linguistas cognitivistas querem dizer quando afirmam que as metáforas governam nosso pensamento e influenciam nossas ações, consideremos o ponto de partida dessa revolução no modo de entender e estudar a metáfora – a Teoria da Metáfora Conceptual.

A Teoria da Metáfora Conceptual

O livro *Metaphors we live by* (LAKOFF; JOHNSON, 1980) foi, como já observamos, um marco nos estudos sobre a metáfora, pois forneceu subsídios para que essa questão fosse revisitada sob uma nova perspectiva. Nesse livro, os autores: (i) demonstram que muitos dos nossos conceitos básicos (como quantidade, tempo, ação, etc.) são compreendidos metaforicamente, (ii) discutem a sistematicidade das metáforas; (iii) propõem uma classificação básica das mesmas; (iv) questionam os pressupostos básicos da teoria tradicional de metáfora. Após a análise de inúmeros exemplos, os autores concluem que a metáfora desempenha um papel importante na nossa compreensão do mundo, da cultura e de nós mesmos.

Em 1993, em seu trabalho *The Contemporary Theory of Metaphor*, Lakoff retoma a discussão sobre os aspectos principais dessa teoria, apresentando-a de forma mais coesa. Nesse texto, partindo da análise do enunciado em inglês "*Our relationship has hit a dead-end street.*", afirma que este enunciado mostra o amor sendo conceptualizado como uma viagem e prova (com outros exemplos do tipo: *Look how far we've come. We can't turn back now. We're at a crossroads.*) que este não é um caso isolado na língua inglesa.

A ocorrência de enunciados como os abaixo demonstra que essa forma de conceptualizar o amor também faz parte do sistema conceptual dos falantes de português:

(5) *É aliviador quando isso ocorre, pois a relação se fortalece e as pessoas percebem que são capazes de proceder com maturidade. Mas o tempo pode também ser o arquiteto de um **beco sem saída** para o relacionamento, a depender de como o casal lida com as pequenas situações do dia-a-dia e da atitude que um assume perante o outro na lida com o simples e o rotineiro.*
(http://www.senado.gov.br/sf/senado/portaldoservidor/jornal/jornal74/comportamento_a_mor.aspx)

(6) *2 viajantes e 2 sonhadores q podem **embarcar juntos** num feliz namoro.*
(<http://princesinha.weblogger.terra.com.br/index.htm>)

(7) *Casais podem querer formalizar a união porque tiveram filhos, perceberam que a **relação chegou** a um novo patamar ou simplesmente querem comemorar o fim de uma bem sucedida busca de alguém especial.*
(http://delas.ig.com.br/materias/182001-182500/182253/182253_1.html)

(8) *Andrezza e Júlio Quero deixar expressos os meus votos de alegria **no caminho que começarão a percorrer juntos**. Permitam-me lembrá-los que, o casamento tem que ter como base sempre a confiança, a amizade, o amor e acima de tudo a cumplicidade!*
(http://www.sardenbergpoesias.com.br/livro_visitas.php?livro=5&di=68)⁸⁵

Diante da constatação os enunciados analisados não representavam um caso isolado, Lakoff se coloca dois questionamentos básicos:

(i) Existiria um princípio geral que governaria o modo como essas expressões linguísticas sobre viagem são usadas para caracterizar o amor?

⁸⁵ Esses exemplos foram encontrados através de um *site* de busca (www.google.com.br) e são usados aqui para ilustrar a ocorrência, em português, de enunciados semelhantes aos analisados por Lakoff (1993).

(ii) Existiria um princípio geral que governaria o modo como os nossos padrões de inferência sobre viagens são usados para raciocinar sobre o amor quando tais expressões são usadas?

Segundo ele, a resposta para os dois questionamentos é sim. Haveria, inclusive, um único princípio geral que resolveria as duas questões: a metáfora conceptual – envolvendo a compreensão de um domínio de experiência (nesse caso, *o amor*), em termos de um domínio completamente diferente (nesse caso, *a viagem*).

Em termos mais técnicos, a metáfora é, nessa perspectiva, o mapeamento parcial de um domínio-fonte em um domínio-alvo, de modo que o segundo domínio é parcialmente compreendido em termos do primeiro. Insistimos no caráter parcial desse mapeamento porque nenhuma projeção metafórica dá conta de todos os aspectos do domínio-alvo em questão. A nossa concepção de amor, por exemplo, não é exclusivamente fundamentada na nossa experiência sobre viagens. E, por outro lado, não é todo o nosso conhecimento sobre viagens que é projetado para o domínio do amor; a projeção é sempre seletiva. Enfim, esse mapeamento nos ajuda a compreender alguns aspectos dos relacionamentos amorosos, mas não todos eles.

De qualquer forma, tal mapeamento é rigidamente estruturado e prevê uma série de correspondências ontológicas, nas quais entidades do domínio-fonte correspondem sistematicamente a entidades do domínio-alvo. Essa sistematicidade das projeções figurativas nos leva ao que Lakoff (1993) chama de “Princípio da Invariância”. A hipótese de Lakoff é que "os mapeamentos metafóricos preservam a topologia cognitiva (ou seja, os esquemas imagéticos) do domínio-fonte, de um modo consistente com a estrutura inerente ao domínio-alvo" (1993, p.10). Nesse sentido, o Princípio da Invariância deve ser entendido em termos de restrições das correspondências fixas, pois, segundo Lakoff, não se trata de *pegar* o esquema imagético da fonte e *colar* no alvo. Pelo contrário, a ideia é que, se observarmos as correspondências já existentes, veremos a aplicação deste Princípio. Por exemplo, em projeções que envolvem o esquema de trajeto, os pontos de origem são mapeados em pontos de origem, os destinos em destinos, o trajetador em trajetador, e assim por diante.

De fato, o Princípio da Invariância não é ponto pacífico nas discussões acerca de metáforas, nem mesmo no âmbito da Linguística Cognitiva. Entretanto, de modo geral,

as diferentes posições a respeito preservam a noção de *projeções seletivas, marcadas pela coerência de padrões inferenciais e lexicais projetados da fonte para o alvo*.

Utilizando a notação apresentada em Lakoff e Johnson (1980 [2002]) – DOMÍNIO-ALVO É DOMÍNIO-FONTE – teríamos, nesses primeiros exemplos analisados por Lakoff, realizações linguísticas da metáfora conceptual O AMOR É UMA VIAGEM. Tal metáfora engloba o conjunto de correspondências ontológicas (inclusive as potenciais) que caracterizam esse mapeamento específico:

O AMOR É UMA VIAGEM

- A relação amorosa corresponde ao veículo;
 - As metas comuns dos amantes correspondem aos seus destinos comuns na viagem;
 - As dificuldades no relacionamento correspondem aos obstáculos na viagem;
- etc.

Nesse ponto, Lakoff (1993) nos chama a atenção para o fato de que o nome do mapeamento não deve ser confundido com o mapeamento em si. O nome O AMOR É UMA VIAGEM representa, como já dissemos, todo o conjunto de correspondências ontológicas que caracterizam correspondências epistêmicas, através do mapeamento do nosso conhecimento acerca de viagens sobre o nosso conhecimento acerca de amor. Os nomes das metáforas têm, normalmente, uma forma proposicional, mas as metáforas, nessa teoria, não são proposicionais; elas são conjuntos de correspondências conceptuais.

Nesse texto de 1993, Lakoff revela que foi convencido de que a metáfora não é uma figura de linguagem, mas uma maneira de pensar, pela análise da metáfora O AMOR É UMA VIAGEM e pela metáfora do conduto identificada e analisada por Reddy (1979). Segundo Lakoff, esses dois casos teriam evidenciado três características importantes da metáfora, incompatíveis com a visão tradicional da mesma: (i) a sistematicidade das correspondências linguísticas; (ii) o fato de a metáfora governar o raciocínio e o comportamento baseado nesse raciocínio; (iii) a possibilidade de se compreender novas realizações em termos de correspondências já convencionalizadas.

Assim, diante dessa nova maneira de conceber a metáfora, a Linguística Cognitiva assume como um de seus pressupostos básicos que muito do modo como realizamos julgamentos subjetivos (sobre importância, similaridade, moralidade, etc.) e

do modo como conceptualizamos nossas experiências subjetivas (de desejo, afeição, raiva, etc.) vem de outros domínios de experiência, principalmente dos domínios sensório-motores. E para tentar entender por que existe um grupo tão grande de metáforas conceptuais, como elas são aprendidas, quais os mecanismos que nos permitem pensar metaforicamente e outras questões do tipo, Lakoff e Johnson (1999) reúnem quatro linhas diferentes de investigação para propor o que eles chamarão de “Teoria Integrada da Metáfora Primária”.

A primeira dessas linhas de investigação é a “Teoria da Fusão” de Christopher Johnson. A ideia de Johnson (apud LAKOFF; JOHNSON, 1999) é que na primeira fase da vida humana as experiências e os julgamentos subjetivos estão tão regularmente fundidos às experiências sensório-motoras que, durante algum tempo, a criança não consegue distinguir as duas coisas quando elas acontecem juntas. Isso faz com que, nesse período, sejam construídas automaticamente associações entre domínios de experiência distintos. Por exemplo, para uma criança pequena, a experiência subjetiva de afeição está tipicamente correlacionada à experiência sensório-motora do aquecimento do colo. Assim, as associações construídas, durante o período da fusão, entre a experiência subjetiva do afeto e a experiência sensório-motora do aquecimento farão com que, mesmo depois de sermos capazes de distinguir os dois domínios, falemos em *sorriso caloroso*, *cumprimento frio* ou *recepção morna*.

A segunda linha de investigação é a “Teoria da Metáfora Primária” de Joe Grady, que toma como base a teoria da fusão de Johnson. Para Grady (1997), as associações interdomínios, formadas ao longo do período da fusão, dão origem às metáforas primárias, que formam pares entre experiências e julgamentos subjetivos, de um lado, e experiências sensório-motoras de outro.

Essas metáforas primárias seriam, na teoria de Grady (1997), como partes metafóricas atômicas da estrutura molecular das metáforas complexas. Nesse sentido, seria através da integração de metáforas primárias que construiríamos as metáforas complexas.

A terceira linha de investigação aproveitada por Lakoff e Johnson é a “Teoria Neural” de Srinivas Naranayan, segundo a qual (apud LAKOFF; JOHNSON, 1999) as associações do período da fusão seriam realizadas em um nível neural com ativações simultâneas, resultando em conexões neurais permanentes. Tais conexões formariam a base anatômica das ativações fonte-alvo que constituem os vínculos metafóricos.

Finalmente, a quarta linha de investigação vai dar conta do processo de formação das metáforas complexas. A “Teoria da Mescla Conceptual” de Fauconnier e Turner (2002) mostra, entre outras coisas, como a coativação de domínios conceptuais distintos pode, sob determinadas condições, formar novas conexões interdomínios, promovendo novas possibilidades de inferência. Esse é, na teoria de Grady (1997), o processo através do qual metáforas complexas são formadas a partir de metáforas primárias. De fato, a teoria da mesclagem tem desempenhado papel extremamente relevante nos estudos atuais sobre metáforas, principalmente, no que diz respeito à criação e à compreensão de metáforas complexas.

Para Croft e Cruse (2004), inclusive, o modelo inicial de Lakoff e Johnson (1980 [2002]) não captura aquele que, para eles, é o traço mais característico da metáfora: o de que ela envolve não apenas a ativação de dois domínios e não apenas correspondências entre eles, mas envolve também uma integração desses domínios e, muitas vezes, a emergência de novos elementos e/ou novas inferências. E esse traço é, como vimos, capturado pela teoria da mesclagem.

De fato, a proposta de Fauconnier e Turner é que os espaços de *input* que dão origem ao espaço mescla podem estar ligados um ao outro por meio de uma relação fonte-alvo, isto é, podem constituir um caso de metáfora conceptual. De modo geral, constituem metáforas primárias que, via processo de integração conceptual, dão origem a metáforas complexas.

A Metonímia e sua Interação com a Metáfora

Na visão de Antonio Barcelona (2003a), a teoria cognitiva da metáfora e da metonímia se encontra diante de três desafios. O primeiro deles diz respeito às importantes mudanças pelas quais a teoria está passando, o que envolve tentativas de fornecer definições mais precisas desses termos – principalmente em relação às metonímias –, novas propostas de distinção entre metáfora e metonímia e a busca pelas bases experienciais das mesmas. O segundo desafio está relacionado à investigação sobre a interação entre metáfora e metonímia. E, finalmente, o terceiro desafio está ligado às novas tendências na aplicação da teoria cognitiva da metáfora e da metonímia, como o desenvolvimento de técnicas operacionais para a identificação de metáforas nos

textos e a continuação da investigação sobre a interação entre metáfora/metonímia e gramática.

Embora seja reconhecida como um mecanismo imaginativo tão importante e recorrente no pensamento humano como a metáfora, a metonímia, de modo geral, tem recebido menos atenção da Linguística Cognitiva. Segundo a definição de Barcelona (2003a), a metonímia é uma projeção conceptual através da qual um domínio de experiência (o alvo) é parcialmente entendido em termos de um outro domínio de experiência (a fonte), com a ressalva de que esses domínios devem estar incluídos num domínio experiencial comum mais amplo. Nos termos de Gunter Radden (2003), a diferença entre metonímia e metáfora é que a primeira é o mapeamento entre elementos de um mesmo domínio conceptual e a segunda é o mapeamento de um domínio conceptual em um outro domínio completamente diferente.

A noção de domínio conceptual que aparece nessas definições é exatamente o que cria, para alguns estudiosos, um problema na distinção entre metáfora e metonímia, conforme argumenta Barcelona (2003a). Do modo como são concebidos pela Linguística Cognitiva Contemporânea, os domínios cognitivos têm um carácter enciclopédico, incluindo tudo que uma pessoa sabe sobre uma determinada área de experiência. Desse modo, eles não apresentam limites precisos e podem variar de pessoa para pessoa, o que tornaria imprecisa a distinção entre metáfora e metonímia com base na distinção entre dois domínios cognitivos.

Nesse caso, o que Barcelona sugere é que consideremos a questão da *consciência da separação* entre dois domínios. Com isso, a metáfora seria o mapeamento de um domínio em outro, ambos sendo convencional e conscientemente reconhecidos e classificados como domínios distintos. Quando tal reconhecimento consciente não fosse possível, teríamos um caso de metonímia.

De todo modo, para Barcelona (2003a), as metáforas e metonímias são tipos fundamentais de modelos cognitivos, são experiencialmente motivadas e podem ser usadas para propósitos pragmáticos imediatos. E essa concepção de metáforas e metonímias como "modelos" sublinha sua estabilidade como parte do nosso equipamento cognitivo.

Uma questão que vem atraindo a atenção de muitos linguistas cognitivos é a motivação metonímica da metáfora. Segundo Barcelona (2003a), há muito tempo se notou que muitas metáforas são conceptualmente motivadas por uma metonímia. Seria o

caso, por exemplo, de reconhecer nas metáforas TRISTEZA É PARA BAIXO/ FELICIDADE É PARA CIMA a metonímia EFEITO COMPORTAMENTAL DA EMOÇÃO PELA EMOÇÃO ou, mais genericamente, EFEITO PELA CAUSA.

Em relação a esse tema, Barcelona (2003b) apresenta uma hipótese que pode ser considerada radical. Este autor afirma que *todo mapeamento metafórico pressupõe um mapeamento metonímico anterior*; ou ainda, que as sementes de qualquer transferência metafórica serão encontradas numa projeção metonímica. Nesse sentido, Barcelona (2003b) identifica dois tipos principais de motivação metonímica para as metáforas. No primeiro tipo, assume-se que um modelo metonímico do domínio-alvo do mapeamento metafórico motiva e restringe a escolha do domínio-fonte. Como exemplo, o autor cita as instanciações metafóricas "cores berrantes" e "música doce", nas quais, segundo sua análise, as metáforas conceptuais são motivadas e restringidas pelo modelo metonímico do alvo. O segundo tipo seria aquele em que a metáfora nasce como uma generalização de uma metonímia. O exemplo analisado por Barcelona, nesse caso, é o da metáfora TRISTEZA É PARA BAIXO, na qual, através de um processo de generalização, o domínio-fonte da metonímia seria reduzido ao domínio puramente espacial, que, então, se tornaria o domínio-fonte da metáfora TRISTEZA É PARA BAIXO.

Radden (2003), por outro lado, propõe que, ao invés de separar definitivamente metáfora e metonímia, seria possível pensar num *continuum*, do qual a metáfora e a metonímia seriam as categorias prototípicas que ocupariam seus extremos. O espaço intermediário, ao longo do *continuum*, seria ocupado pelas chamadas *metáforas com base metonímica*. A metáfora com base metonímica seria um mapeamento envolvendo dois domínios conceptuais reconhecidamente distintos, mas fundamentados em um domínio conceptual comum, recuperável via análise.

De qualquer modo, independente da hipótese assumida, todos reconhecem que essa é uma fértil área de pesquisa, ainda bastante inexplorada. As duas hipóteses – a de Barcelona e a de Radden – carecem de confirmação empírica, o que só será conseguido com pesquisas que se proponham a investigar até que ponto uma rede metafórica de uma língua é motivada por uma rede metonímica correspondente.

A Questão do Escopo da Metáfora

Nos trabalhos sobre metáfora realizados na linha da Linguística Cognitiva, encontramos vários estudos de caso que mostram um domínio-alvo sendo caracterizado por inúmeros domínios-fonte. Em Lakoff (1987), por exemplo, há um estudo que mostra que o conceito de raiva, em inglês, é caracterizado por diferentes domínios-fonte, como:

RAIVA É CALOR

RAIVA É INSANIDADE

RAIVA É UM Oponente

RAIVA É UM ANIMAL PERIGOSO

Essa diversidade de domínios-fonte para caracterizar um determinado domínio-alvo é justificada pelo fato de nossos conceitos abstratos envolverem inúmeros aspectos distintos e cada pareamento fonte-alvo – sendo uma projeção parcial – destacar apenas alguns desses aspectos.

Entretanto, Kövecses (2002) propõe uma outra possibilidade de análise. Para ele, o fato de que um único domínio-fonte poder caracterizar vários domínios-alvo nos coloca uma interessante questão empírica e teórica: a quantos e a que tipos de domínios-alvo um único domínio-fonte se aplica? É essa a questão que ele chamará de Escopo da Metáfora – "O conjunto de casos, isto é, os domínios-alvo, aos quais um dado conceito fonte se aplica" (p.108).

Suas ideias acerca do tema são apresentadas a partir da análise do domínio-fonte CONSTRUÇÃO e, em seguida, suas hipóteses são aplicadas ao domínio-fonte FOGO. As metáforas envolvendo o domínio CONSTRUÇÃO que Kövecses afirma ter encontrado, após análise de enunciados em inglês, são:

TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES
 RELACIONAMENTOS SÃO CONSTRUÇÕES
 UMA CARREIRA É UMA CONSTRUÇÃO
 UMA EMPRESA É UMA CONSTRUÇÃO
 SISTEMAS ECONÔMICOS SÃO CONSTRUÇÕES
 GRUPOS SOCIAIS SÃO CONSTRUÇÕES
 UMA VIDA É UMA CONSTRUÇÃO

Dadas tais metáforas, Kövecses sugere que todos os domínios-alvo conceptualizados em termos de construção podem ser entendidos como *sistemas complexos abstratos* (segundo sua definição, domínios não físicos, com muitas partes que interagem entre si de modo complexo). A partir disso, generaliza suas observações sobre esse conjunto de metáforas, propondo uma metáfora mais abrangente – SISTEMAS ABSTRATOS COMPLEXOS SÃO CONSTRUÇÕES –, que englobaria todos os casos especificados acima.

Resumidamente, a ideia de Kövecses é que os domínios-fonte metafóricos parecem ter um certo espaço de aplicação (alguns têm um amplo escopo, aplicando-se a vários domínios-alvo; e outros têm um escopo mais restrito). Contudo, sua hipótese é que, independentemente da abrangência do escopo de um determinado domínio-fonte, a sua seleção impõe um *foco principal de sentido*, ou seja, cada domínio-fonte ilumina apenas um ou um número limitado de aspectos do alvo. Sua análise objetiva mostrar que a seleção do domínio-fonte CONSTRUÇÃO, por exemplo, seja qual for o domínio-alvo envolvido, demonstra uma preocupação com a criação de um sistema abstrato estável e, no caso do FOGO, a seleção indica uma preocupação com a intensidade da situação.

Esse foco principal de sentido é, segundo Kövecses, constituído pelo conhecimento central sobre uma determinada entidade ou evento dentro de uma comunidade de fala. Com isso, Kövecses defende que a contribuição de um domínio-fonte para um domínio-alvo é composta de material conceptual convencionalmente predeterminado por uma comunidade de fala, e não de material aleatoriamente selecionado.

A projeção do foco principal de sentido no alvo é feita através daqueles que Kövecses chama de *mapeamentos centrais*. Como vimos, as metáforas conceptuais

pressupõem um conjunto de correspondências ontológicas entre fonte e alvo. A sugestão de Kövecses é que, dentre todos os mapeamentos que ocorrem, alguns são mais centrais do que outros. No caso da metáfora SISTEMAS ABSTRATOS COMPLEXOS SÃO CONSTRUÇÕES, as correspondências fonte-alvo podem ser visualizadas da seguinte maneira:

FONTE	ALVO
(a) construção	→ sistema complexo
(b) construir	→ criar ou desenvolver um sistema
(c) as fundações da construção	→ as bases do sistema
(d) o construtor	→ o criador do sistema
(e) a força da construção	→ a estabilidade ou força do sistema
(f) a estrutura física	→ a estrutura abstrata

Como o foco principal de sentido dessa metáfora é a construção de um sistema forte e estável, Kövecses reconhece como seus mapeamentos centrais: (b) construir → criar ou desenvolver um sistema; (e) a força da construção → a estabilidade ou força do sistema; (f) a estrutura física → a estrutura abstrata. Assim, os mapeamentos centrais são aqueles que projetam no alvo o foco principal de sentido da fonte. Em seu estudo, Kövecses identifica quatro importantes características dos mapeamentos centrais:

(i) Conceptualmente, eles promovem o surgimento de outros mapeamentos, mapeamentos entre constituintes básicos ou vínculos metafóricos;

(ii) Culturalmente, eles refletem as principais preocupações humanas em relação ao domínio-fonte em questão (p.ex. construir uma casa forte/resistente);

(iii) Quanto à motivação, eles são os mais experiencialmente motivados – tanto cultural como fisicamente;

(iv) Linguisticamente, eles dão origem às expressões linguísticas que dominam a metáfora.

Seguindo essa proposta de Kövecses, uma pesquisa sobre o uso metafórico do léxico da morte no Português do Brasil (SAMPAIO, 2007), constatou que o uso metafórico das unidades lexicais do campo semântico da Morte apresenta um foco principal de sentido, qual seja, "o fim". Especificamente, nas projeções analisadas,

verificou-se que a Morte é conceptualizada como o fim de uma escala de intensidade (*Ela **morre de medo** de se separar*), o fim da existência de uma entidade (*Meus guias afirmam que **as religiões** vão **morrer** porque estão dividindo as pessoas*), o fim da atividade (*Marcus pensou em dar ré ou em inventar que **o carro tinha morrido***) e o fim da presença (*Isso não significa que **o PC esteja morto**. As vendas mundiais chegam a 200 milhões de unidades*).

Certamente, os resultados obtidos no citado estudo não representam uma confirmação definitiva da hipótese de Kövecses (2002) sobre o escopo da metáfora e seu foco principal de sentido. Contudo, esse estudo indica que a hipótese merece ser testada e que a investigação da metáfora nessa nova perspectiva pode ajudar a revelar instigantes aspectos do nosso sistema conceptual.

O papel das projeções figurativas no ensino de língua materna

As questões aqui discutidas acerca do importante papel de projeções figurativas como a metáfora e a metonímia nos estudos sobre a linguagem não configuram exatamente uma novidade. Como vimos, os textos precursores dessa nova abordagem – Reddy (1979) e Lakoff; Johnson (1980) – estão completando três décadas. Contudo, não é difícil verificar que a visão tradicional de metáfora ainda persiste no meio acadêmico e, especialmente, no âmbito do ensino de língua materna. Nessa visão, a linguagem figurada é considerada a linguagem tipicamente poética; característica que serviria, inclusive, de diferenciação básica entre a linguagem cotidiana e a linguagem literária.

Via de regra, quando as projeções figurativas, como a metáfora e a metonímia, são levadas para a sala de aula (o que só acontece raramente, já que os professores estão normalmente preocupados em trabalhar os conteúdos “mais importantes”), não são tratadas como projeções conceptuais. De fato, o tratamento reservado à metáfora e à metonímia é um tratamento formal, que não ultrapassa o limite (extremamente raso) da metáfora e da metonímia linguística. Ou seja, o aluno é treinado para reconhecer metáforas/ metonímias linguísticas, em exercícios como o que vemos a seguir.⁸⁶

1- Nas frases abaixo identifique as metáforas:

- a) “As moças eram tentadoras frutas maduras.” (Castro Alves)
- b) “...ele era triste ainda no descampado, no sertão da vida.” (Guimarães Rosa)
- c) “O sol implacável era um chicote no lombo.” (Jorge Amado)
- d) “O mundo é um búzio oco.” (Mário Quintana)

No gabarito oferecido, encontramos a seguinte resposta para o exercício:

- a) Moças = tentadoras como frutas maduras
- b) Descampado = sertão da vida
- c) Sol implacável= chicote no lombo
- d) Mundo = búzio

Esse tipo de abordagem, como já afirmamos, baseia-se na concepção de metáfora como comparação. Essa é, inclusive, a (única) concepção que aparece no dicionário Houaiss (2002), por exemplo. Este dicionário define metáfora como a “designação de um objeto ou qualidade mediante uma palavra que designa outro objeto ou qualidade que tem com o primeiro uma relação de semelhança”. Esta concepção é, ainda, como afirmamos, a que predomina na abordagem da metáfora no âmbito do ensino, como demonstram as duas definições abaixo, retiradas de duas gramáticas bastante usadas no Ensino Médio.

Metáfora. É o desvio da significação própria de uma palavra, nascido de uma comparação mental ou característica comum entre dois seres ou fatos (CEGALLA, 1997, p.554).

A metáfora ocorre quando uma palavra passa a designar alguma coisa com a qual não mantém nenhuma relação objetiva. Na base de toda metáfora está um processo comparativo (PASQUALE; ULISSES, 1999, p.533).

Considerando essas definições e o exemplo de atividade acima apresentado, cabe a indagação: será que a relação de *semelhança* é suficiente (ou até mesmo válida) para explicar a metáfora linguística que aparece em “*As moças eram tentadoras frutas maduras*”, por exemplo?

Na verdade, ao não ultrapassar o nível da metáfora linguística, o professor deixa inexplorado um mundo de possibilidades no trato da linguagem em sala de aula, pois, como afirma Miranda:

a metáfora não é uma mera figura de linguagem e sim um processo cognitivo genérico, presente em nosso pensamento e em nossa ação cotidianos e manifesto em qualquer forma de discurso. Assim, vamos

encontrá-la nos bate-papos e nos discursos retóricos sofisticados, na poesia e na tese de doutorado, na piada e no texto médico, no texto didático, no texto técnico [...] (MIRANDA, 2006)

De fato, o professor não precisaria ir muito longe para, junto com seu aluno, chegar à metáfora conceptual que está por trás da metáfora linguística “moças como tentadoras frutas maduras”. O que temos nesse exemplo é uma instanciação da metáfora conceptual DESEJO É FOME; uma metáfora que não ocorre somente no Português e que aparece, inclusive, na *Master Metaphor List*, que é, como afirmam seus idealizadores, uma tentativa de compilar em um único lugar os resultados das pesquisas sobre metáfora, desde a publicação de “A metáfora do conduto” (REDDY, 1979) e “Metaphors we live by” (LAKOFF; JOHNSON, 1980). Esta compilação, em inglês, está disponível na internet ([http://araw.mede.uic.edu/~alansz/metaphor/METAPHORLIST.pdf /](http://araw.mede.uic.edu/~alansz/metaphor/METAPHORLIST.pdf/)).

Assim, muito mais interessante do que a identificação dessa metáfora linguística em um exemplo isolado é o reconhecimento da metáfora conceptual que subjaz a ela e uma análise de como tal metáfora se manifesta em nossa língua e, mais importante, o que ela revela sobre nossa cultura. Numa pesquisa rápida e simples, os alunos poderiam verificar que seus pais ou avós se referiam às meninas atraentes usando palavras como *uva* ou *docinho*. E que um rapaz atraente, por sua vez, era considerado um *pão*. Por outro lado, será difícil encontrar entre os adolescentes alguém que nunca tenha usado palavras como *gostosa(o)*, para adjetivar uma pessoa do sexo oposto. Ao propor esse tipo de tratamento para projeções figurativas como a metáfora, o professor aproxima o aluno da língua que ele fala, da língua na qual ele expressa seus pensamentos, suas crenças, seus sentimentos, sua cultura.

Em aula ministrada em curso de especialização para professores de Língua Portuguesa, verificamos que a maioria dos educadores nunca tinha ouvido falar dessa *nova* concepção de metáfora e sequer questionavam a concepção tradicional. Tal desconhecimento terá certamente um impacto negativo no trabalho com linguagem na sala de aula, se considerarmos que estudos desenvolvidos na área revelam que nossas conceituações básicas da experiência são majoritariamente figuradas e determinam nossa maneira de pensar criativamente e de expressar nossas ideias, seja no discurso cotidiano ou no literário.

Nesse sentido, levar essa *nova* abordagem para as salas de aula é oferecer ao aluno uma nova possibilidade de compreender como o seu modo de falar sobre o mundo revela aspectos relevantes acerca do seu modo de conceber o mundo. Por conseguinte, ignorar os avanços da pesquisa na área significa perder uma oportunidade preciosa de estimular a discussão sobre a rica relação entre linguagem, sociedade, cultura e cognição.

Referências

BARCELONA, A. The cognitive theory of metaphor and metonymy. In: _____. *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective*. Berlin. New York: Mouton de Gruyter. 2003a. p.1- 28.

_____. On the plausibility of claiming a metonymic motivation for conceptual metaphor. In: _____. *Metaphor and Metonymy at the Crossroad*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2003b. p.31-58.

CROFT, W.; CRUSE, D.A. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.

GRADY, J. *Foundations of Meaning: Primary Metaphors and Primary Scenes*. PhD dissertation at the Univ. of California, Berkeley, 1997.

KÖVECSES, Z. *Metaphor: A Practical Introduction*. New York: Oxford University Press, 2002.

LAKOFF, G. *Women, Fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1986.

_____. The Contemporary Theory of Metaphor. In: ORTONY, A. (Ed.) *Metaphor and thought*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 202-251.

LAKOFF, G.; JOHNSON M. *Metaphors we live by*. Coordenação da tradução: Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado de Letras, 1980 [2002].

_____. *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

LEEZENBERG, M. *Contexts of Metaphor*, Amsterdam: Elsevier Science Ltda, 2001.

MIRANDA, N. S.; SANTOS, T.M.B. (colaboradora); Del-Gaudio,S.M.A. (colaboradora) *Reflexão metalinguística no ensino fundamental*. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG -Coleção Alfabetização e Letramento, 2006. v. 1. 114 p.

RADDEN, G. How metonymic are metaphors?. In: BARCELONA, A. (ed.) *Metaphor and Metonymy at the Crossroads*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2003. 93-108.

REDDY, M. J. The conduit metaphor – a case of frame conflict in our language about language, In: ORTONY, A. (Org.). *Metaphor and thought*. Nova York, Cambridge University Press, 1979.

SAMPAIO, T. F. *O uso metafórico do léxico da Morte*. Juiz de Fora, 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora.

O SIMBÓLICO, O IMAGINÁRIO E O DOM

Milena Maria SARTI⁸⁷

Raquel Horta Fialho do Amaral COUGO⁸⁸

Leda Verdiani TFOUNI⁸⁹

Resumo: Investigamos o papel determinante que o significante, sinal do Outro, exerce no estabelecimento de um circuito de trocas intersubjetivo. Fundamentamos nosso trabalho na articulação do poder atribuído à coisa dada na lógica do dom de Mauss à noção de mais-além do objeto, tal como descrita por Lacan. Nesse encontro da antropologia com a psicanálise apreendemos a incidência de uma lei simbólica na economia imaginária do dom e concluímos que todo circuito de trocas impõe um ritmo ternário, mediado pelo significante, se distanciando da dualidade imaginária sobre a qual aparentemente repousa a intersubjetividade e o valor atribuído aos objetos.

Palavras-chave: Intersubjetividade. Simbólico. Imaginário. Objeto a. Economia do dom.

Abstract: *We have investigated the determinant role that the significant, the signal of the Other, exerts over the establishment of a circuit of intersubjective exchanges. We have underlain our work on the articulation of the attributed power to the given thing, in gift's logic of Mauss, and the concept of beyond the object, as described by Lacan. In this encounter between anthropology and psychoanalysis, we have apprehended the incidence of a symbolic law on the imaginary gift's economy, and have concluded that every circuit of exchanges imposes a ternary rhythm mediated by the significant, getting distanced from the imaginary duality over which intersubjectivity apparently relies on and the value attributed to objects.*

Keywords: *Intersubjectivity. Symbolic. Imaginary. Object to. Gift's economy.*

⁸⁷ Mestre em Ciências, área: Psicologia e doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. Bolsista CNPq e pesquisadora do grupo “Análise do Discurso e suas Interfaces”; cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Endereço eletrônico: misarti@hotmail.com

⁸⁸ Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Atualmente é pesquisadora do grupo “Análise do Discurso e suas Interfaces”. Endereço eletrônico: fialho.raquel@hotmail.com

⁸⁹ Professora Titular do Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. Pesquisadora do CNPq e coordenadora do Grupo de pesquisa “Análise do discurso e suas interfaces”. Endereço eletrônico: lvtfouni@usp.br

Introdução

Nas investigações acerca das sociedades ditas primitivas, costuma-se identificar a existência de uma espécie de economia natural, pautada segundo a troca e a permuta (MAUSS, [1923-24] 1974). Porém, Marcel Mauss e seus parceiros, em suas investigações acerca dos polinésios, melanésios e tribos do noroeste americano, que resultaram no fascinante *Ensaio sobre o dom* de Mauss ([1923-24] 1974), descobriram uma forma arcaica de contrato social, um traço no regime contratual e das trocas no qual as prestações econômicas entre grupos e subgrupos (SIGAUD, 1999), como em toda economia, relevavam o distanciamento destas do estado de natureza, na medida em que funcionavam a partir de um princípio organizador que lançava luz sobre o aspecto cultural do circuito de trocas: “[...] a *identificação* entre a coisa dada e o espírito do doador [...]” (SIGAUD, 1999, p.89, grifos nossos) consistia no princípio de explicação destas transações, o qual será aqui abordado.

Em seu estudo acerca dos polinésios (maori), Mauss ([1923-24] 1974, p.45) toma como suporte a questão do dom:

Nas economias e nos direitos que precederam os nossos, não constatamos nunca, por assim dizer, simples trocas de bens, de riquezas ou de produtos no decurso de um mercado entre indivíduos. Em primeiro lugar não são indivíduos, e sim coletividades que se obrigam mutuamente, trocam e contratam; as pessoas presentes ao contrato são pessoas morais – clãs, tribos, famílias – que se enfrentam e se opõem [...].

Nesse tipo de organização social e contratual foi constatada a existência do que Mauss definiu de *economia do dom*. Seguindo pesquisadores que se ocupavam das tribos do noroeste americano, nas quais foram encontradas formas de contratos e trocas fundamentadas na prática do *potlatch* – ritual no qual há a oferta e distribuição de bens do homenageado para os demais participantes, Mauss sinalizou que a *economia do dom* também seria uma manifestação do ritual do *potlatch*. Propor a inclusão desta economia à prática do *potlatch* traz em seu bojo o uso social dessa palavra nas línguas indígenas destas tribos no sentido de “alimentar”, “consumir” em *chinook* ou, mais precisamente, como “lugar onde se é saciado” em *kwakiutl*, como destaca Mauss ([1923-24] 1974, p.46) seguindo Boas em *The Kwakiutl of Vancouver Islands* (FOURNIER, 1994 apud. SIGAUD, 1999, p.93). Mauss procurava chamar a atenção para o fato de que na

economia do dom o mercado e a circulação de riquezas constituíam “[...] apenas um termo de um contrato muito mais geral e muito mais permanente [...]” no qual dispor voluntariamente de um bem é a base para se formarem alianças e se gerar respeito, o que tornava essa prática obrigatória “[...] sob pena de guerra privada ou pública” (MAUSS, [1923-24] 1974, p.45).

Sob a forma de economia e de direito, diversos temas – regras e ideias - como religião, moral e estética etc. encontram expressão, sendo o mais importante o que obriga a retribuição do presente recebido. Como destaca Mauss ([1923-24] 1974, p.48), “[...] em nenhum lugar a razão moral e religiosa dessa imposição é tão aparente quanto na Polinésia”. É essa *razão espiritual que leva à execução de contratos reais* - com a circulação de objetos dos mais variados tipos sob a forma de presentes - que aqui, seguindo Mauss, procuraremos explicitar e, sobretudo, articular com as noções de *mais-além*, *simbólico* e *imaginário*, tal como foram desenvolvidas pelo psicanalista Jacques Lacan.

A economia do dom de Mauss

A economia do dom como definida por Mauss ([1923-24] 1974) consiste num traço de um tipo de organização social polinésio na qual o circuito de trocas entre os grupos de indivíduos se faz sob a forma de presentes, em teoria, voluntários, mas na realidade obrigatoriamente dados e retribuídos (SIGAUD, 1999) formando uma rede de doações. Porém, destacamos que a economia do dom não se restringe ao momento de doação de um bem - momento deflagrador de toda engrenagem -, mas sim ao fato de que essa economia resulta da filiação dos indivíduos e seus clãs, tribos e famílias a uma determinada lógica de relação social que, sob um caráter voluntário, aparentemente livre e gratuito, baseia-se na premissa de que dispor de um bem significa fazer um pacto no qual um clã ou um indivíduo sempre está em dívida com o outro. Isso, por sua vez, torna a reciprocidade uma obrigação, ou seja, como afirma Sigaud (1999), ligada mesma ao elo jurídico criado pela transmissão de uma coisa no direito maori.

Como complementa Santiago (2008, p.97, grifos nossos), podemos entender assim o caráter essencial do *potlatch* – que, para nossa proposta de articulação, é fundamental: “[...] a ausência de valor comercial dos objetos doados, com que se enaltece o papel deles na dinâmica do intercâmbio social”.

Diante dessa regularidade lógica, Mauss se depara com uma forma de troca entre grupos de indivíduos e clãs que só pode existir diante de uma lei universalmente aceita e compartilhada, fundadora de uma intersubjetividade que só funciona na confiança desse assujeitamento comum, a despeito de qualquer individualidade. Tal constatação, por sua vez, nos atesta não haver nada de natural nesse modo de organização social. Em virtude disso, acompanhamos Mauss ([1923-24] 1974, p.42) na indagação: “Qual é a regra de direito e de interesse que, nas sociedades de tipo atrasado ou arcaico, faça com que o presente recebido seja necessariamente retribuído? Que força há na coisa dada que faz com que o donatário a devolva?”. Em resposta, o autor formulou: “[...] o que, no presente recebido ou trocado, cria uma obrigação: é o fato de que a coisa recebida não é inerte. Mesmo abandonada pelo doador, ela ainda é algo dele” (MAUSS, [1923-24] 1974, p.54) e deve a ele retornar, na série de trocas que a essa doação se sucedem, sob a forma de um outro objeto que o substitua.

Antes do surgimento da moeda, a lei das trocas e a divisão social do trabalho eram pautadas por uma ascendência mágica e religiosa sobre os indivíduos e seus clãs, o que nesse caso se traduz pelo fato de que na Polinésia “[...] os homens não são livres para não dar e não receber” (SIGAUD, 1999, p.96). “Recusar-se a dar, [...] ou recusar-se a receber equivale a declarar guerra, é recusar a aliança e a comunhão” (SIGAUD, 1999, p.57-58) culminado numa espécie de desestabilização das relações de força entre clãs e tribos que se opõem, e ao mesmo tempo se aliam em contratos coletivos pacíficos (MAUSS, 1999).

Para Mauss (1999, p.365), em outras sociedades, em diferentes tipos de graus de civilização, particularmente em direito maori:

[...] essas trocas e esses dons de coisas que ligam as pessoas se efetuam a partir de um fundo comum de ideias: a coisa recebida como um dom, a coisa recebida em geral compromete, liga mágica, religiosa, moral e juridicamente o doador e o donatário. Vindo de uma pessoa [...], e sendo dela, confere-lhe poder sobre o outro que a aceita. No caso em que a prestação feita não é retribuída na forma [...] prevista, o doador leva vantagem sobre aquele que participou do festim e absorveu suas substâncias [...] sobre o beneficiário que faz uso de uma coisa encantada com toda a autoridade do doador.

O *Hau* e sua função no laço social

Podemos notar que haveria uma ascendência mágica que se expressava nas coisas trocadas segundo a existência de algo nesses objetos que os transcendia e que fazia com que eles tivessem seu valor real alterado: “[...] todas as propriedades tem um *hau*, um poder espiritual [...]” (MAUSS, [1923-24] 1974, p.54).

Toda coisa carrega o *hau*, o espírito de seu proprietário (doador) e é a crença compartilhada nisso que está para além do objeto que alimenta a troca, dá valor ao objeto e torna obrigatória a circulação das coisas que, por serem portadoras dessa alma originária, tem que necessariamente retornar ao doador primeiro. Deve-se tomar *valor* aqui, não no seu sentido linguageiro, mas naquele que lhe é atribuído pelo fundador da Linguística, Ferdinand de Saussure (1969): o valor é imputado, não por qualidades ou atributos específicos do objeto, ou do signo, mas pela sua relação com outros elementos da cadeia de trocas. Indubitavelmente, a teoria do valor é um dos pontos seminais do pensamento de Saussure. Sua proposição é que os signos linguísticos estão em relação entre si no sistema de língua, porém tal relação não é positiva; ela é diferencial e negativa, pois um signo só tem o seu valor na medida em que não é um outro signo qualquer: um signo é aquilo que os outros signos não são (SAUSSURE, 1969). Segue-se daí que sempre que se diz algo, silenciam-se outras coisas, mas elas continuam significando pela ausência. Tal colocação leva-nos à questão de que um signo, para adquirir seu valor, deve estar em relação com outros signos, ou seja: é somente na cadeia significante que ele emerge. Enquanto elemento isolado, o signo é vazio, é puro significante. Lacan ([1957] 1998) comenta que o significante em si não tem significação. O que irá delimitar os sentidos possíveis é sua relação - opositiva, diferencial, negativa - com signos linguísticos circunscritos na cadeia da fala. Do ponto de vista de Lacan, revendo as teses saussurianas, o que importa na cadeia da fala é um correr superposto de dois fluxos: o fluxo dos significantes e o fluxo dos significados, sendo que o significante, por sua natureza, sempre se antecipa ao sentido.

Transportando essa discussão sobre o valor e a relação para a questão do dom, temos que o objeto doado não tem um valor em si; ele só o adquire na cadeia de trocas e na aliança de reciprocidade, ou seja, isso é levado a efeito a partir da dinâmica de intercâmbio social viabilizada pelo papel e pelo caráter que o objeto doado nela assume:

“[...] é preciso que eu lhe devolva aquilo que na verdade, é o produto do *hau* (espírito) de seu *taonga* (coisa)” (MAUSS, [1923-24] 1974, p.54). Essa cadeia simbólica é depositária da questão acima, tratada a respeito da relação entre signos e o conceito de valor.

Tendo isso em vista, interpretamos, seguindo a psicanálise lacaniana, que esse regime social fundamenta-se sobre uma lógica estrutural que localizaremos adiante como uma lei simbólica. Essa lógica sobre a qual a economia do dom se fundamenta determina a ascendência mágica e religiosa dos indivíduos nos termos de haver “[...] uma mistura de vínculos espirituais entre as coisas, que são em certa medida alma, e os indivíduos e os grupos, que se tratam em certa medida como coisas” (MAUSS, [1923-24] 1974, p.59). A partir da assunção desta lei é que vem a se articular o engajamento imaginário, a própria dinâmica do laço social na qual, de forma naturalizada “Tudo vai-e-vem como se houvesse uma troca constante de uma matéria espiritual compreendendo coisas e homens, entre os clãs e os indivíduos [...]” (MAUSS, [1923-24] 1974, p.59).

Fica claro que [...] o vínculo de direito, vínculo pelas coisas, é um vínculo de almas, pois a própria coisa tem uma alma, é alma. Disso segue que presentear alguma coisa a alguém é presentear alguma coisa de si. [...] é preciso retribuir a outrem aquilo que, na verdade, é parcela de sua natureza e substância, pois aceitar alguma coisa de alguém é aceitar alguma coisa de sua essência espiritual, de sua alma [...] (MAUSS, [1923-24] 1974, p.56).

É o *hau* agregado aos objetos que sustenta a manutenção dessa rede de trocas entre os indivíduos pertencentes a uma economia do dom. Conforme coletado por um dos colaboradores de Mauss, expomos aqui o relato de um dos integrantes (jurista) da tribo polinésia investigada, que tornou evidente a chave do problema:

Vou falar-lhe do *hau*... O *hau* não é o vento que sopra. Nada disso. Suponha que o senhor possui um artigo determinado (*taonga*), e que me dê esse artigo; o senhor o dá sem um preço fixo. Não fazemos negócio com isso. Ora, eu dou esse artigo a uma terceira pessoa que, depois de algum tempo, decide dar alguma coisa em pagamento (*utu*), presenteando-me com alguma coisa (*taonga*). Ora, esse *taonga* que ele me dá é o espírito (*hau*) de *taonga* que recebi do senhor e dei a ele. Os *taonga* que recebi por esses *taonga* (vindos do senhor) tenho que devolver-lhe. Não seria justo (*tika*) de minha parte guardar esses *taonga* para mim, quer sejam desejáveis (*rawe*) ou desagradáveis (*kino*). Devo dá-los ao senhor, pois são um *hau* de *taonga* que o senhor havia me dado. Se eu conservasse esse segundo *taonga* para mim, isso poderia trazer-me um mal sério, até mesmo a morte. Tal é o *hau*, o *hau* da propriedade pessoal, os *hau* dos *taonga*, o *hau* da

floresta. *Katie na* (basta sobre o assunto) (MAUSS, [1923-24] 1974, p.53-54).

É em função do *hau* – este delineador da função do objeto na estrutura - que se cria uma rede de doações através da ligação entre os usuários dos *taonga* até que chegue ao retorno do *hau* ao doador primeiro, transformado em último donatário. Veremos adiante que o *hau*, este valor incutido no *taonga*, depende de que os elementos que compõem a circulação do dom formem uma cadeia, uma rede.

Mauss ([1923-24] 1974, p.54-55) esclarece:

Os *taonga* e todas as propriedades rigorosamente ditas pessoais têm um *hau*, um poder espiritual. Você me dá uma delas, eu a dou a um terceiro; este a retribui com uma outra porque é impelido pelo *hau* de meu presente; e quanto a mim, sou obrigado a dar-lhe essa coisa, pois é preciso que eu lhe devolva aquilo que, na verdade, é o produto do *hau* de seu *taonga*. [...] Pois o *taonga* é animado pelo *hau* de sua floresta, de seu território, de seu solo; é verdadeiramente “nativo”: o *hau* persegue todo detentor. [...] é o *hau* que quer regressar ao local do nascimento, ao santuário da floresta e do clã ao proprietário.

Esse circuito de trocas regido pela lógica da existência do *dom da coisa* é obrigatório não só porque seria ilícita a não reciprocidade, mas também e principalmente, porque essa coisa que vem da pessoa, não só moral, mas física e espiritualmente é sua essência, seu alimento (MAUSS, [1923-24] 1974) que espera receber de volta para que se sinta saciada.

Além da ascendência mágica e religiosa sobre o indivíduo - expressada pela animação da coisa -, a *economia do dom* ilustra a necessidade da presença de uma instância terceira para que a estrutura possa se desenrolar. Veremos a seguir em que consiste esse terceiro termo na corrente do *potlatch*, e de que maneira a circulação obrigatória de riquezas, tributos e dádivas nessas sociedades pode ser interpretada como um assujeitamento comum a uma forma imaginária de Outro, enquanto instância simbólica, de linguagem.

O caráter simbólico dos objetos: o mais-além

Temos ressaltado reiteradamente a existência de um valor agregado ao objeto na *economia do dom*. Sublinhamos, também, a função desse *hau* na promoção e na manutenção da circulação do objeto nesse tipo de organização social, de forma a

destacar que é em função do lugar que vem a ocupar o *hau* na ação intersubjetiva, que os sujeitos se revezarão de forma a garantir seu deslocamento, em repetição.

Encontramos em Lacan alguns esclarecimentos acerca das relações de objeto que podem lançar luz sobre a estrutura lógica envolvida no dom tal como Mauss o descreveu. A economia do dom apresenta-se para nós como um viés imaginário no qual vem a se exercer a apreensão do simbólico, podendo demonstrar-nos numa história, ou melhor, num tipo de organização social, a determinação fundamental que o(s) sujeito(s) recebe(m) do percurso de um significante, no qual as incidências imaginárias que dão seu aspecto à cadeia, traduzidas, no caso, pela existência da alma do doador na coisa dada, só podem ser abordadas de maneira consistente se relacionadas à cadeia simbólica, que impondo uma lei, as liga e as orienta (LACAN, [1956] 1998). Esses esclarecimentos versam principalmente sobre a noção de mais-além do objeto e suas intersecções com as noções de Outro e simbólico em Lacan. Para estabelecermos a relação entre o mais-além de Lacan e o dom de Mauss será importante que nos aproximemos do campo do simbólico e da operação lógica empreendida pelo que Lacan ([1962-63] 2005, [1968-69] 2008) chamou de Outro, fazendo notar a sua incidência na constituição do sujeito e, principalmente, nas relações deste com os objetos que, por sua vez, estão subordinados a esse processo de constituição.

Falar da entrada no simbólico e do assujeitamento a um Outro requer que remontemos aos primórdios da constituição subjetiva, visto que tanto o Outro quanto o simbólico preexistem ao sujeito. Caberá ao Outro introduzir o sujeito na linguagem, quer dizer, na ordem simbólica a partir da qual toda a relação com os objetos do mundo estará desprovida de um valor em si. Adentrar no campo do simbólico implicará uma perda que denotará que a relação entre significante e significado - entre o objeto e o seu valor, não é natural, mas, como veremos, convencionalizada.

Diante desse campo movediço e impreciso que é o simbólico, o Outro funcionará para o sujeito como “ponto de basta” (LACAN, [1955-56] 1998), como ponto fixo que nomeia e delimita o *modus operandi* do mundo que o cerca. Diríamos que o Outro seria uma espécie de moldura ou de lente através da qual o mundo ganha contornos para o sujeito, um sistema de pensamento que permite a compreensão da realidade ao escandila-la, ao balizá-la. Se, ao nascermos, nos deparamos com uma enxurrada de sensações e imagens, será o Outro que indicará o valor dessas imagens que nos chegam; será a partir do que sinaliza o Outro que os objetos ganharão valor, e, portanto, sentido. Sem esse

ponto de basta, a cadeia não se fecha, fica à deriva, impedindo o enlace, o fechamento da significação.

Essa sinalização do Outro marca, a um só tempo a precedência da palavra sobre os seres e a denotação que esta pode vir a adquirir, determinando a relação destes com os objetos do mundo. A precedência, ou primazia do simbólico, da linguagem apresenta-se como um outro lugar de onde se significa a verdade e do qual a responsabilidade do sujeito é inalienável. Nesse outro lugar não se trata de outra coisa senão da lei do nome, ou seja, da lei simbólica que faz com que as coisas do mundo só existam se mediatizadas, simbolizadas pela língua. Disso decorre uma ambiguidade entre o nome e sua denotação em função da qual se destaca que o símbolo encontra aplicação graças ao imaginário: é o imaginário que dá à cadeia simbólica seu aspecto, mas é a lei própria a essa cadeia que é determinante ao(s) sujeito(s) constituindo-os (LACAN, [1956] 1998).

Safouan (1993) esclarece haver uma distinção entre a lei do nome, como regra universal referida à escansão do significante sobre a natureza que funda a cultura, e o nome da lei, como a constituição subjetiva de uma versão imaginária de Outro, cuja crença comum dá nome à lei e denota a relação dos sujeitos com os objetos do mundo. Nas palavras do autor: “Dar um nome à lei, criar o soberano nas crenças, constitui desvio necessário e ao mesmo tempo inútil, através do qual a lei do nome, operando – se posso dizer – por trás, se garante aos olhos da consciência, por intermédio do nome da lei” (SAFOUAN, 1993, p.46). Por isso a dimensão da palavra tem que ser levada em consideração no sentido de que “[...] ela é, ao mesmo tempo, um ato e o meio pelo qual o sujeito toma a responsabilidade por esse ato” (SAFOUAN, 1993, p.45). Com efeito, para além do dito há uma verdade referida por uma falta, uma perda (lei do nome) e por isso recoberta por uma fantasia (nome da lei).

Na assunção do nome da lei desfaz-se o valor natural ou real do objeto, ligado à satisfação de necessidade, fazendo-o (des)existir em uma outra ordem, uma ordem mítica ou da fantasia, que só pode existir se referida a uma relação de submissão do sujeito ao Outro da linguagem, capaz de ordená-la e lhe dar consistência. Diante da inacessibilidade estrutural a um objeto que traria a satisfação plena, resta ao sujeito tecer, a partir da linguagem, uma trama na qual a promessa de saciedade seja perpetuada. Temos aí a estruturação da fantasia como enredo autenticado pelo Outro da linguagem que mantém a existência do objeto, porém nos moldes da lei simbólica, ou

seja, cingindo-o e mantendo-o como impossível. A forma de objeto que a fantasia adquire é dependente do fato de que a fantasia é “[...] estruturada como linguagem, isto é, simbolizada, narrativizada” (TFOUNI; TFOUNI, F., 2008). Isso implica afirmar, seguindo Freud ([1900] 2001) e Lacan ([1958] 1998), que a estrutura do desejo se organiza em torno de uma falta de objeto e de uma relação a um mais-além dele – na medida em que o simbólico cria uma hiância entre o sujeito e o objeto que o supõe inacessível ou perdido (SANTIAGO, 2008) e que só pode ser contornada e/ou efetivada pela submissão a um Outro, enquanto ordem simbólica, de linguagem.

Desde a entrada do sujeito no campo do simbólico está vedada uma relação dual, imediata com qualquer objeto, porque o valor do objeto é homologado por um terceiro termo nessa relação: pelo Outro. A relação simbólica promove a anulação do gozo do objeto e permite a inscrição no sujeito de uma marca significativa que, às expensas dessa perda fundamental, funda a lei do nome em sua injunção ao nome da lei, ou seja, em sua injunção a uma lei denotadora da nomeação do desejo do sujeito que lhe fornece/impõe o exercício da condição de desejante, i. é, da condição de sujeito na psicanálise.

Esse objeto que passa a existir segundo as leis da linguagem, ou melhor, segundo uma forma de mais-além, será sempre de caráter metonímico, i.é, sempre uma alusão a um objeto primordial total e inacessível. As relações com o objeto trarão à baila essa expectativa de encontro pleno com a saciedade. Será a busca pelo objeto – perdido para Freud ([1917] 1996) e objeto *a* para Lacan ([1956-57] 1995) - que articulará o desejo no sujeito que, por sua vez, passará o resto de sua vida na expectativa de um dia alcançar isso que está no horizonte, gravitando em torno dessa falta, no máximo, contornando-a. Com efeito, para que isso se cumpra, a lei simbólica que rege uma determinada consistência do mais-além deve ser levada a efeito na rede de intercâmbios subjetivos, sob a forma de um assujeitamento comum a um Outro compartilhado, para que o sujeito possa encontrar, imaginariamente, saciedade como detentor daquilo que nunca teve. Transferindo esta discussão para a questão do *potlacht*, anotamos que esse mais-além seria correspondente ao espírito do doador – o *hau*.

A esse respeito, Lacan ([1954-55] 1985, p.320-21) afirma: “A economia imaginária só tem sentido [...] na medida em que se inscreve numa ordem simbólica que impõe uma relação ternária. [...]”, acrescentado que é por isso que as relações imaginárias e intersubjetivas adquirem significação. E continua:

O sujeito não tem uma relação dual com um objeto que está na sua frente, é em relação a um outro sujeito que suas relações com este objeto tomam sentido e, da mesma feita, valor. Inversamente, se ele mantém relações com este objeto, é porque um outro sujeito que não ele tem também relações com este objeto e porque ambos podem nomeá-lo numa ordem diferente da do real.

A lei da nomeação do desejo do sujeito empreendida pelo Outro fornece/impõe ao desejo um ritmo ternário nos termos sujeito, objeto e mais-além - ritmo correspondente a toda relação simbólica (LACAN, [1956-57] 1995). Nesse sentido o desejo se eterniza em função, não de consumir objetos, mas de consumir o valor incutido neles pelo Outro - *o mais-além do objeto*. O que causará o interesse será a possibilidade de obter o que está para além do objeto, quer dizer, obter as formas do desejo nomeadas pelo Outro que os objetos passam a comportar a maneira de um mais-além deles. Como conclui Lustoza (2006, p.46):

A novidade introduzida pela psicanálise será precisamente a de pensar a relação entre o sujeito e os objetos existentes na realidade como sendo uma relação mediatizada, como uma relação dependente de algo ainda mais fundamental: a saber, da instância do Outro.

Com isso, fomos levados a interpretar que, na prática do *potlatch*, o *hau* – poder espiritual atribuído à coisa dada - figura na lógica da *economia do dom* como um mais-além, delineando a função e o valor do objeto, ao mesmo tempo em que viabiliza a sua circulação, uma rede de trocas de dar e receber. Sendo assim, o *hau*, como mais-além do objeto doado, está intimamente relacionado com a operação do Outro, pois a identificação entre a coisa dada e o espírito do doador não tem outra garantia senão a palavra desse Outro.

Com efeito, vimos que o mais-além comporta uma ideia de relação pré-existente sendo a partir daí que ele adquire valor. Se a relação a um mais-além é necessária em toda instauração de relação simbólica (LACAN, [1956-57] 1995), ela está relacionada à consistência de um Outro fiador da estrutura sobre a qual os sujeitos estão engajados, a despeito de que o indivíduo tenha consciência, percepção disso. A relação imaginária traz, por definição, uma injunção ao simbólico que coordenará a posição que os termos virão assumir na estrutura (LACAN [1956-57] 1995), de modo a enaltecer a forma que o mais-além adquiriu. Isso dá consistência imaginária ao Outro e o devido reconhecimento do desejo do sujeito. Portanto, a função do objeto é resultado da *forma*

que o mais-além assume a princípio e em função da qual se organizam as relações intersubjetivas, o circuito de trocas no domínio do simbólico.

Trazendo estas considerações para a prática do *potlatch*, podemos dizer que há no *taonga* um valor agregado pelo Outro – o *hau*, que faz com que ele circule estabelecendo laços entre os que dele dispõem. O *hau*, tal como o mais-além laciano, aparece como um valor de troca do objeto que só se forma por ser a expressão de uma relação de alteridade constitutiva que, por sua vez, faz com que toda e qualquer prática simbólica se distancie da transparência e da naturalidade. Essa relação de alteridade não é reconhecida pela identidade dos sujeitos como a norma de base de seu ser social e individual, estritamente correlatos. Ela age dos bastidores da consciência, não como uma ordem positiva, mas como uma autoridade fictícia que tem propriedade de axioma e, assim sendo, esta lei universal se configura como uma lei assumida por todos, sem que tenha sido escolhida por nenhum, ou seja, a ordem da crença comporta uma interdição, um recalque, um saber que não se sabe (SAFOUAN, 1993).

Nesse sentido Lévi-Strauss (1982) aponta para o erro de Durkheim na proposição de uma dicotomia entre indivíduo e sociedade, segundo a qual se processaria a regulação da produção e das trocas por causas puramente sociais, ou seja, imaginárias. Como se o universo das regras sociais, ou seja, como se a estrutura simbólica sobre a qual vem a se desenrolar as práticas e trocas em cada organização social fosse apenas “[...] representações relativas às diferenças que os membros da sociedade instituem no registro do imaginário [...]” (SAFOUAN, 1993, p.60). Assim, o domínio do simbólico em toda sociedade estaria concernido a diferentes significados relativos a um complexo de crenças e proibições de cunho mágico-religioso que sobreviveria e se organizaria arbitrariamente na história, sendo aí que reside sua explicação (LÉVI-STRAUSS, 1982). A reflexão sociológica que deriva da visão de Durkheim procede sem nenhum recurso ao fato de que há uma lei, uma regra por excelência que assegura o domínio da cultura sobre a natureza, se ocupando apenas de circular dentro de uma sintaxe geral que define o fenômeno social de forma idealizada.

Com isso, tocamos num ponto de encontro entre a antropologia e a psicanálise relativo ao fato de que há sempre uma lei universal que se particulariza em cada sociedade, segundo a versão imaginária de Outro que a sustenta, enquanto instância simbólica, de linguagem. Como esclarece Lévi-Strauss (1982), a linguagem, o simbólico, operam de forma a garantir a existência de um grupo impondo uma estrutura,

um conjunto de regras que, ao substituir a organização natural (ao acaso) introduz uma ordem específica, a um só tempo para toda e cada sociedade, de forma a assegurar a passagem da natureza à cultura. A cultura na antropologia, bem como o desejo na psicanálise, é efeito da regra, do corte significativo sobre a natureza donde advém uma nova ordem, a ordem simbólica que re(a)presenta a primeira, mas não a totaliza - perda fundamental que suscita a fantasia de anular a interdição - admitindo diversas significações em cada sociedade e época histórica. Com isso, é na regularidade do visível de cada grupo social que podemos remontar ao invisível que o determina (SAFOUAN, 1993), sob a forma de uma proibição que funda um circuito de trocas, um sistema fundamental de reciprocidade (LÉVI-STRAUSS, 1982). Caso contrário, seria cada um por si, sem um Deus para todos.

Um punhado ou uma rede?: o Outro nas trocas sociais

Safouan (1993) esclarece seguindo o pensamento lacaniano acerca do Outro, que, para existir a relação eu-tu, tem que existir um Ele, enquanto pronome do ausente. A legitimidade da crença, portanto, vem do fato de que é a subjetividade que constitui um Outro como absoluto (LACAN, [1956] 1998), na medida em que a relação a um mais-além, enquanto sinal do Outro com o qual o sujeito se relaciona por meio de uma fantasia, é subordinada à própria realização do sujeito, i. é., dependente da instância do Outro que o faz ser. Portanto, como afirma Safouan (1993), a legitimidade da crença vem de um ser fiável por comum definição, não sendo este um sujeito real, mas um Ele que sempre diz a verdade. Essa verdade, por sua vez, passa a não ter outra garantia senão a asserção de sua palavra. Esse constrangimento é, como vimos, próprio da estrutura da relação do homem com a linguagem.

A lei simbólica, na figura desse Outro absoluto, subordina a sociedade e a cultura ao plano do significante e representa esse algo a que se chamar de sujeito, constituído sob suas determinações. O sujeito só pode dizer ‘eu sou eu’ na medida em que mergulha no discurso do Outro, enquanto tesouro dos significantes, que o situa. Ainda conforme Safouan (1993), o Outro é o único a garantir uma palavra viável, senão de reconhecimento entre os sujeitos. E aí está a alteridade constitutiva que define a heteronomia da lei: a voz da consciência é a voz de Deus em nós. “Ora, a alteridade da voz que enuncia a máxima moral é da mesma índole que aquela do significante do

inconsciente, em que se demonstra ser de um Outro lugar, um lugar de linguagem, que o sujeito faz ouvir sua própria mensagem” (SAFOUAN, 1993, p.59-60).

Esse autor destaca também que a chave do problema foi colocada por Mauss ([1923-24] 1974) pela necessária presença de uma terceira pessoa⁹⁰ na corrente de doações do *potlacht*:

Você me dá uma delas (um taonga), eu a dou a um terceiro; este a retribui com uma outra porque é impelido pelo hau de meu presente; e quanto a mim, sou obrigado a dar-lhe essa coisa, pois é preciso que eu lhe devolva aquilo que, na verdade, é o produto do hau (espírito) de seu taonga (coisa) (MAUSS, [1923-24] 1974, p.54).

Embora Mauss não destaque o recurso a uma comum sujeição que determina o encontro entre os dois parceiros, Safouan (1993) nos aponta que ele deixa essa questão sensível, na medida em que a necessária presença de uma terceira pessoa, em função da qual se produz a necessidade do pagamento de volta do dom, pode ser interpretada como indiciária de uma instância organizadora que remete ao fato de que a troca de objetos entre duas pessoas na prática do *potlacht* nada mais é do que “[...] um momento cristalizado dentro de um movimento mais vasto [...]” (SAFOUAN, 1993, p.63), ou seja, dentro de uma ordem definida segundo uma lei. Sem a inclusão dessa troca de bens numa cadeia ordenada e regida pelo Outro, observaríamos uma relação dual, de equivalência; uma troca de um único objeto por outro – movimento que aproximaria o dom de Mauss da metáfora, ou seja, de um funcionamento no qual a significação ficaria controlada e contida (relações paradigmáticas), sem a possibilidade de um deslizamento na cadeia tal como estamos observando. É esse deslizamento que caracteriza as relações sintagmáticas ou associativas (metonímicas) que permitem que os signos combinem-se formando uma cadeia. Nas palavras de Safouan (1993, p.62):

Por mais que a operação se multiplique no tempo e no espaço, entre as mesmas duas pessoas, ou entre duas pessoas diferentes, essa multiplicação será sempre uma repetição da mesma estrutura diádica, envolvendo duas pessoas: teremos apenas um punhado de trocas, assim como se diz um punhado de areia. Em contrapartida, introduzir uma terceira pessoa abre a porta à passagem do dom a uma quarta, depois a uma quinta etc.; e desde que fique a cargo de cada donatário assegurar seu retorno ao doador, o resultado será não um punhado, mas uma rede.

⁹⁰ Vale advertir que usar a expressão “terceira pessoa” para o indivíduo semelhante que compõe a rede de circulação do objeto em nada o aproxima da instância ternária – o Outro, tal como já o sublinhamos.

Descrever um funcionamento lógico cujo desdobramento implique a formação, não de um punhado de trocas, mas de uma rede nos remete à operação lógica da metonímia, na qual os elementos de uma cadeia ali estão por se relacionarem entre si, por funcionar como elos de uma corrente que se fecham uns nos outros (LACAN, [1957] 1998). Assim, a troca seguinte nunca será *mais uma* troca porque o lugar e a relação dos termos implicados na primeira passagem do objeto serão distintos entre si e perante o Outro, em reconhecimento da insistência da cadeia significante ou do automatismo de repetição que dimensiona a supremacia do significante no sujeito. Ou seja, a formação da rede (cadeia significante) é indissociável da ideia de relação associativa, ou metonímica, que possibilita que a significação se concretize, e que o sentido se desloque.

Diante desse funcionamento estrutural, no qual cada um dos termos da cadeia encontra um lugar definido, interpretamos haver na fundação dessa organização social marcada pela prática do *potlatch* uma menção à existência de uma forma imaginária do Outro, enquanto instância simbólica que, a um só tempo, determina a ascendência mágica e religiosa e viabiliza que contratos reais sejam realizados entre os sujeitos no nível de seus “eus”, porém, como destaca Safouan (1993) com o recurso à palavra comum que já liga os parceiros um ao outro, como sujeitos. Assim, o *hau* – o dom incutido na coisa instaura e organiza as relações intersubjetivas nessas culturas. Ele se sustenta e opera somente a partir da crença compartilhada por todos num ser maior, numa divindade, e será essa crença que estabelecerá e regulará não só a circulação de bens, mas todo tipo de troca que se espera encontrar numa sociedade, bem como todo tipo de relação entre os indivíduos que a compõem. Dito de outra forma, é condição para que essa engrenagem de intercâmbios subjetivos do *potlacht* funcione harmoniosamente que a lei simbólica balize a todos e a cada um da sociedade sob a forma de um assujeitamento comum a um Outro compartilhado.

Se a relação com o outro faz parte da percepção de identidade de cada um no funcionamento de qualquer relação intersubjetiva, apenas possui eficiência o reconhecimento do outro no UM (Outro), e a necessidade simultânea desse reconhecimento pelo outro (AUGÉ, 1989). Este é um laço simbólico que permite o engajamento imaginário: a tomada de consciência da necessidade do pagamento de volta do dom provém de uma ordem de linguagem já dada, à maneira de um “[...] pedágio místico para passar de si a si ou de si ao outro” (AUGÉ, 1989, p.60). O remembramento

imaginário eu-outro permite o funcionamento do que Mauss chamou de *economia do dom*, que se dá em função da presença de um terceiro termo determinante do reconhecimento intersubjetivo que leva ao cumprimento do laço social, do circuito de trocas baseado no dom da coisa. Isso implica afirmar que *há um Ele compartilhado*, algo a que se chamar de lei simbólica determinando um assujeitamento comum “[...] que permite a introdução do objeto na cadeia simbólica e define a rede de dar e tomar real” (RABATE, 2007, p.36), segundo a qual os intercâmbios se darão no domínio do simbólico.

Na prática do *potlacht*, o dom, o mais-além sob a forma de um objeto qualquer, é cedido sob uma promessa de retorno, o que implica um acordo prévio entre os dois parceiros de se submeterem à lei simbólica, constituindo-se, assim, doador e donatário como responsáveis pelo retorno do pagamento do dom. Se isso não acontece, a lei simbólica é quebrada e, a um só tempo se exclui a divisão social do trabalho e a aliança entre os parceiros, no sentido da fé que cada um põe no outro de manter a palavra (SAFOUAN, 1993). A troca, a rede de dar e tomar que define a circulação do mais-além acontece pela via da crença na universalidade da lei, comum a todos enquanto fundadora da estrutura social. O simbólico, portanto, constitui os sujeitos em parceria: não se deve renegar a própria regra sem se excluir da comunidade, pois é essa regra que determina, dos bastidores da consciência, a naturalização do lugar e da identidade dos sujeitos.

Conclusão

A renúncia do sujeito ao dom do objeto sob a forma da prática social de doá-lo abarca a compreensão de que este contém tudo o que falta ao sujeito para encontrar, imaginariamente, saciedade. Isso só pode ser viabilizado na confiança de que cada um dos membros ocupe seu lugar na estrutura em função do papel que nela exerce o objeto posto para circular que, como vimos, não é o objeto em si⁹¹, mas o mais-além dele, o dom.

Nesse sentido, uma reflexão que dicotomize indivíduo e sociedade reduz a dimensão do simbólico, tratando-o de forma idealizada. A economia do dom como uma economia imaginária poderia ser estudada segundo essa relação dual entre os parceiros

⁹¹ Ver também Melman (2003, p.42): “[...] *a* é, de uma certa maneira, a mesma coisa que não-*a*, o objeto de satisfação é idêntico, de uma certa maneira, ao que falta”.

usuários dos *taonga*, o que reduz a dimensão da intersubjetividade a uma reciprocidade entre duas pessoas. Porém, se atentamos ao papel que os objetos doados adquirem na dinâmica de intercâmbio social, vemos que a intersubjetividade binária, sobre a qual aparentemente repousa a circulação do dom, escamoteia a presença de um terceiro termo determinante do funcionamento do circuito de trocas, do laço social. A presença desse terceiro, que no *potlacht* é denunciada pela existência do *hau* do *taonga* – espírito da coisa dada - é que permite o deslocamento da concepção da intersubjetividade e do laço social do registro do imaginário, para o domínio de um assujeitamento comum, ou seja, para o registro de uma Outra cena, para o registro do simbólico, da linguagem, no qual a posição dos sujeitos em relação ao objeto doado impõe uma estrutura sobre a qual se desenrolam os contratos reais.

Referências

AUGÉ, M. O fetiche e seu objeto: abordagem etnológica. In: _____ et. al. **O objeto em psicanálise: o fetiche, o corpo, a criança e a ciência**. Tradução de Regina Steffen. Campinas, SP: Papyrus, 1989. p. 42-70.

FOURNIER, M. **Marcel Mauss**. Paris: Fayard, 1994.

FREUD, S. **Interpretação dos sonhos**: ed. comemorativa – 100 anos (1900). Rio de Janeiro: Imago, 2001.

_____. Luto e melancolia (1917). Traduzido do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. In: **Obras psicológicas completas**, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago: 1996.

LACAN, J. **O seminário, livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise** (1954-55). Tradução de Marie Christine Laznik Penot com a colaboração de Antonio Luiz Quinet de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. **O seminário, livro 3: as psicoses** (1955-56). Tradução de Aluísio Menezes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. O seminário sobre a carta roubada (1956). In: LACAN, J. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 13-66.

_____. **O seminário, livro 4: a relação de objeto** (1956-57). Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

_____. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud (1957). In: LACAN, J. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 496-536.

_____. A direção do tratamento e os princípios de seu poder (1958). In: LACAN, J. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 591-652.

_____. **O seminário, livro 10: a angústia** (1962-63). Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **O seminário, livro 16: de um Outro ao outro** (1968-69). Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LÉVI-STRAUSS, C. **As estruturas elementares do parentesco**. Tradução de Mariano Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

LUSTOZA, R. Z. A. A angústia como sinal do desejo do Outro. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 6, nº 1, p. 44-66, 2006.

MAUSS, M. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades primitivas (1923-24). Tradução de Lamberto Puccinelli. In: _____. **Sociologia e Antropologia**, Vol. 2. São Paulo: E.P.U. EDUSP, 1974. p. 37-184.

_____. Dom, contrato e troca. Tradução de Luiz João Gaio e J. Guinsburg. In: MAUSS, M. **Ensaio de Sociologia**. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. 351-372.

MELMAN, C. **O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço**. Tradução de Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

RABATÉ, J. -M. **Lacan literario: la experiencia de la letra**. Tradução de Ariel Dillon. México: Siglo XXI, 2007.

SAFOUAN, M. **A palavra ou a morte: como é possível uma sociedade humana?** Tradução de Regina Steffen. Campinas, SP: Papirus, 1993.

SANTIAGO, A. L. Dom e oblatividade. In: Associação Mundial de Psicanálise (AMP). **Os objetos a na experiência psicanalítica**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2008. p. 97-100.

SAUSSURE, F. de **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.

SIGAUD, L. As vicissitudes do “Ensaio sobre o dom”. **Mana**, vol. 5, nº 2, p. 89-124, 1999.

TFOUNI, L. V.; TFOUNI, F. E. V. Reificação, subjetivação e fetichismo. In: ROMÃO, L.; GASPAR, N. R. **Discurso midiático: sentidos de memória e arquivo**. São Carlos, SP: Pedro e João, 2008. p. 83-93.

INVESTIGANDO O ENSINO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA NO MATERIAL DIDÁTICO DA REDE PRIVADA⁹²

Sílvio Ribeiro DA SILVA⁹³
Sebastião Carlúcio ALVES-FILHO⁹⁴

Resumo: Este texto apresenta os resultados de um estudo que visou investigar a abordagem que o apostilado do *Sistema Positivo* de ensino faz acerca da análise linguística. Os dados indicam que o apostilado apresenta um apego excessivo à tradição normativa. Além disso, a sistematização dos conhecimentos linguísticos proposta por ele não permite que se construa uma reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem e, em especial, sobre a língua portuguesa.

Palavras-chave: Análise linguística. Ensino/aprendizagem. Apostilado.

Abstract: *This text presents the results of a study that aimed to investigate the approach of linguistic analysis in examples used in Sistema Positivo teaching materials (“apostilado”). It also indicates that the “apostilado” is excessively restricted to the prescriptive tradition. Besides, the systematization of linguistic knowledge proposed does not allow a reflection to be built on language nature and functioning and, in special, on Portuguese language.*

Keywords: *Linguistic analysis. Teaching/learning. “Apostilado”*

Introdução

O trabalho aqui apresentado investiga o tratamento teórico-metodológico dado ao ensino de análise linguística (AL) pelo *Sistema Positivo* de Ensino nos exemplares

⁹² Este estudo contribui com as investigações referentes às práticas de reflexão sobre a língua desenvolvidas pelos integrantes do Grupo de Estudos da Linguagem: análise, descrição e ensino (UFG/CNPq) e do grupo de pesquisa Livro Didático de Língua Portuguesa – Produção, Perfil e Circulação (UNICAMP/IEL/CNPq).

⁹³ Doutor em Linguística Aplicada. Professor Adjunto I. Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí (UFG-CAJ). Jataí – GO – Brasil. E-mail shivonda@gmail.com.

⁹⁴ Mestrando em Estudos da Linguagem. Universidade Federal de Uberlândia (UFU/ILEEL). Jataí – GO – Brasil. E-mail cbastian2@gmail.com.

utilizados por alunos do terceiro ano do Ensino Médio⁹⁵.

A pertinência deste estudo está no fato de que o apostilado utilizado pela rede privada de ensino, ao contrário do que acontece com os livros didáticos distribuídos gratuitamente às instituições públicas de ensino, não passa por nenhum tipo de avaliação do governo antes de ser adotado pelas escolas. Por mais que a avaliação realizada pelo Ministério da Educação (MEC) contribua para aumentar a qualidade do material distribuído, tem sido relevante o número de escolas, especialmente privadas, que vem optando por adotar apostilas. Por conta disso, tornam-se relevantes estudos como este⁹⁶.

O professor é o grande responsável pela formação do aluno em sala de aula, mas, sem dúvida alguma, o material didático que é utilizado por esse aluno exerce forte influência no aprendizado. Segundo o Guia do PNLEM (2009), em momento algum o material de ensino será um substituto do professor ou de suas experiências pedagógicas, mas poderá ser um bom referencial para ampliar os trabalhos em sala de aula.

O material didático que é utilizado pelas escolas da rede pública de ensino médio passa, obrigatoriamente, pela avaliação do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM)⁹⁷. Para a realização da avaliação, as instituições de educação superior públicas constituem equipes técnicas formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino⁹⁸. Os livros que não apresentam problemas conceituais graves, que seguem o que determinam os dispositivos legais (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, dentre outros) e que estejam de acordo com o que é proposto pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio são aprovados e distribuídos para essas escolas.

Já o material didático adotado por escolas da rede privada de ensino não passa pela avaliação do Governo Federal antes de ser usado em sala de aula. Por não ser

⁹⁵ Quatro apostilas são usadas em cada série, sendo uma por bimestre.

⁹⁶ Quando o material didático não passa por processo de avaliação, corre-se o risco de surpresas desagradáveis, como o que aconteceu no estado de São Paulo em 2010. Livros didáticos de Inglês distribuídos pela Secretaria Estadual da Educação (não avaliados pelo programa de avaliação do Governo Federal) para cerca de 15 mil alunos de quatro mil escolas indicavam em suas páginas um *site* de aprofundamento do Ensino Médio com *links* para jornais estrangeiros. Ao acessar o endereço eletrônico, no entanto, o que o adolescente encontrava eram mulheres lendo notícias em voz alta enquanto se despiam. FONTE: *Revista Isto É*, nº 2132, ano 34, p. 29/ setembro de 2010.

⁹⁷ A partir deste ano, o FNDE adotou a mesma nomenclatura da avaliação do Ensino Fundamental para o Ensino Médio: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Porém, como utilizamos procedimentos analíticos do antigo sistema, faremos referência à avaliação da forma como era categorizada anteriormente: Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM).

⁹⁸ Informação disponível em www.fnde.gov.br. Acessado em 4 de agosto de 2011.

avaliado pelo MEC pode não seguir o que é proposto pelas orientações há pouco mencionadas. Talvez nem chegasse a ser aprovado pelo PNLEM. No site Jornal da Educação, Paiva [2008?] diz que:

Se as apostilas são determinadas por objetivos práticos, imediatos de aprendizagem de conteúdos, os livros didáticos apresentam conteúdos abrangentes que captam o cotidiano brasileiro por meio dos chamados temas transversais. São temas que dão uma perspectiva de totalidade dos problemas apresentados a serem discutidos e refletidos pelos alunos.

Para mostrar como o apostilado em questão trabalha a análise linguística, inicialmente tecemos comentários acerca da mesma, mostrando, dentre outros aspectos, o significado que ela tem para o ensino de língua materna. Na sequência, apresentamos o apostilado em estudo de maneira panorâmica, proporcionando ao leitor o entendimento acerca de como ele é organizado e apresentado ao aluno. Posteriormente, damos início à análise dos dados, expondo de maneira quantitativa e qualitativa a forma como a análise linguística é trabalhada com o aluno. Por fim, procedemos à apresentação de algumas considerações finais, encerrando o texto com as referências bibliográficas dos textos usados ao longo do artigo.

A análise linguística

A partir dos anos setenta do século passado, surgiu uma discussão no Brasil sobre a dificuldade dos alunos em ler e escrever corretamente, de maneira clara e articulada. Uma das prováveis causas dessa dificuldade foi o ensino da gramática tradicional⁹⁹ nas escolas da forma como vinha sendo feito. No início dos anos oitenta, foram feitos estudos sobre a variação linguística e a psicolinguística que resultaram na criação de novas perspectivas para o ensino de língua materna (JUNQUEIRA, 2003).

Depois da implantação dessas perspectivas, começou a ser usado na esfera acadêmica o termo “análise linguística” (AL) para se tratar de gramática. Porém, ao longo dos anos, poucas modificações foram notadas na abordagem dada à AL, ao passo

⁹⁹ Para Ribeiro (2001), gramática tradicional deve ser definida como um híbrido lógico-filosófico-normativo, incapaz, pela heterogeneidade de sua natureza, de oferecer caráter científico e por estar baseada unicamente nas línguas clássicas e, em razão de sua característica idiossincrônica, não poder ser aplicável à multiplicidade das línguas.

que algumas puderam ser notadas na maneira de propor e encaminhar o ensino de leitura e de produção textual¹⁰⁰.

Historicamente, o ensino de gramática é o foco principal das aulas de Língua Portuguesa, sendo às vezes, a preocupação quase exclusiva dessas aulas. Para Mendonça (2006), nas últimas décadas, entretanto, vem se firmando um movimento de revisão crítica dessa prática, ou seja, vem se questionando a validade desse “modelo” de ensino, o que dá força à proposta da prática da análise linguística (AL) em vez das aulas de gramática.

O primeiro pesquisador a usar o conceito de “prática de análise linguística” no contexto escolar foi João Wanderley Geraldi, no texto *Unidades básicas do ensino de português*, escrito em 1981. Neste ano, estava no início um movimento de renovação no ensino de Língua Portuguesa no Brasil. O texto, publicado em 1984, foi amplamente divulgado entre professores e formadores de professores de português. Nesse texto, o autor sugere algumas mudanças na forma de se ensinar Português, com base na concepção de que a língua é uma forma de interação. Por isso, sugere que o ensino da língua deva ser feito com a prática da leitura, da produção de texto e da AL. O autor propõe a prática da AL em sala de aula por julgar que o ensino gramatical só tem sentido se for para auxiliar o aluno na resolução dos problemas referentes ao uso da língua (APARÍCIO, 2006).

Kuhn e Flores (2008, p. 70) afirmam que, ao se adotar a perspectiva da AL no ensino de língua

Há a tentativa de um deslocamento entre a tradicional aula de português, que, por não considerar a reflexão sobre a linguagem, visa apenas ao ensino de normas gramaticais, e a prática de pedagógica inclusiva, que busca através das discussões acerca da linguagem (suas funções, suas práticas), construir um aluno-sujeito que consiga deslizar entre os registros de língua, que entenda e respeite as

¹⁰⁰ Modificações estas que, segundo Silva (2008), podem ser notadas a partir da divulgação dos trabalhos de Vygotsky ([1934]2003) sobre a teoria da aprendizagem numa perspectiva sócio-histórica; do Círculo de Bakhtin (1929[1981], 1934[1935], 1952-53[1979]) com a teoria dos gêneros do discurso e da interação verbal; de Schneuwly, Dolz e colaboradores com sua proposta didática para o ensino de francês/língua materna. No Brasil, a grande virada no ensino de leitura e produção de textos começou com a divulgação do livro *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi, em 1981. No livro, apesar de o autor já dar os primeiros indícios de que o trabalho com a gramática normativa e descritiva deveria ser substituído por uma abordagem acerca do funcionamento dos elementos linguísticos, poucas mudanças ocorreram na maneira de a escola abordar esses elementos. Infelizmente, até os dias de hoje a virada no ensino ainda não está efetivada em todo o país, já que prevalecem abordagens tradicionais na maior parte das escolas e do material didático usado pelos alunos.

variedades, que leia os pressupostos e não-ditos, que faça coisas no mundo através da linguagem, enfim, que seja um verdadeiro cidadão.

O aluno chega à sala de aula com sua competência comunicativa já bastante desenvolvida e, por isso, o dever da escola não é ensinar o que ele já sabe e nem reprimir ou desconsiderar as capacidades de interação já instaladas. Nesse sentido, deve se oferecer ao aluno não o ensino de língua, mas os usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. Este trabalho deve ser feito no contexto da compreensão, produção e análise textual (MARCUSCHI, 2008).

Nessa perspectiva, o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. Sem esquecer a língua, essa mudança de foco iria do significante à significação. Do enunciado à enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir. Nesse percurso, nota-se que a língua é variável e variada, as normas gramaticais não são tão rígidas e não podem ser o centro do ensino (MARCUSCHI, 2008 p. 56).

É objetivo essencial da AL, segundo Geraldi (1997, p. 74)

A reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa [...] O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico utilizado.

A AL surgiu para que as aulas de Língua Portuguesa deixassem de lado o tradicional ensino normativo que visava fazer com que o aluno apenas aprendesse as regras que regulam a gramática da língua, enfatizando uma análise de caráter descritivo e classificatório, cujo objetivo central é instrumentalizar o aluno a nomear e classificar elementos da gramática com ênfase na fonética, morfologia e sintaxe. Com a prática da AL, o aluno aprende o que, de fato, necessita para desenvolver sua competência comunicativa, podendo aumentar, ainda, a sua qualidade de vida¹⁰¹.

¹⁰¹ Travaglia (1999) nos diz que o ensino está relacionado à qualidade de vida das pessoas, já que, dependendo da forma como for desenvolvido, fará com que o sujeito viva melhor, compreendendo de forma mais eficaz os significados do mundo e se relacionando social e culturalmente de maneira mais

Em Mendonça (2006, p. 207) temos um quadro ilustrativo que mostra de maneira mais clara algumas diferenças básicas entre o que propõe o ensino da gramática e a AL.

Ensino de Gramática	Prática de análise linguística
Concepção de língua como sistema de estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeitas às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é a ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das atividades metalinguísticas	Trabalho paralelo com as atividades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidade de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos e normativos), apresentados e retomados sempre que necessários.
Centralidade da norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção de textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto
Preferência pelos exercícios estruturais de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão adequação de efeito de sentido.

Figura 1: Diferença entre ensino de gramática e prática de AL

Pelo quadro apresentado pela autora, notamos que, para a AL, a prática metalinguística da gramática não precisa ser totalmente abandonada, mas mesclada com atividades que abordem a perspectiva epilinguística. Outro ponto forte na concepção da AL é o tratamento dado aos fenômenos linguísticos estar associado ao texto, privilegiando os efeitos de sentido, a reflexão e a integração entre os eixos de ensino.

eficiente. O sujeito, na concepção do autor, será capaz de se colocar muito melhor perante a sociedade da qual faz parte, utilizando o conhecimento adquirido na escola na consecução de seus objetivos.

Visão panorâmica geral do apostilado do sistema Positivo de ensino

O Sistema de apostilado Positivo (Ensino Médio) é organizado de forma que os alunos recebam, por ano, quatro apostilas, uma por bimestre, somando no final dos três anos do Ensino Médio um total de 12 exemplares. Cada apostila traz separadas duas partes: Língua e Literatura.

Cada capítulo é dividido em seções nomeadas: *tecendo as ideias* (espaço para a troca de ideias, experiências e conhecimentos prévios sobre um determinado assunto), *entrando na rede* (antecede a leitura de um texto; envolve questões de compreensão e desenvolvimento de habilidades de leitura), *nas malhas do texto* (espaço destinado ao estudo da gramática do texto), *comparando* (apresentação de um novo texto, cuja leitura tem por objetivo um trabalho de diferenciação entre linguagem, função, gêneros ou pontos de vista, ou seja, o enfoque maior aqui está nas diferenças), *relacionando* (introduz um novo texto com o objetivo de proporcionar um trabalho complementar ou de ampliação do sentido do texto principal da unidade), *conhecendo a teoria* (são apresentadas definições gramaticais), *aplicando a teoria* (são propostos os exercícios, cuja função é retomar o conhecimento adquirido na seção anterior), *atividades* (atividades de retomada e aplicação de conteúdos, com seleção de atividades de vestibulares de todas as regiões do Brasil) e *leitura e produção textual* (propostas de produção escrita de gêneros variados).

Mesmo apresentando as seções *conhecendo a teoria* e *aplicando a teoria*, específicas de abordagem gramatical, as considerações acerca desse objeto de ensino aparecem em várias atividades apresentadas nas demais seções.

No que diz respeito à AL, as autoras, Rossana Pacheco¹⁰² e Vera Lúcia Bianchini Martins¹⁰³, dizem que excluir a gramática normativa do processo de aprendizagem significa privar os alunos do seu direito de dominar o padrão da língua como possibilidade de plena participação social, ou seja, significa diminuir ou esvaziar o papel da escola como principal responsável por garantir esse direito.

No que se refere ao ensino de regras gramaticais, de acordo com as autoras, a proposta do apostilado é de que as atividades sejam de reflexão sobre a linguagem, tanto

¹⁰² Professora da Escola Superior de Estudos Empresariais e Informática (PR)

na modalidade oral como na escrita. Nessa vertente, a língua, em sua modalidade padrão, é abordada como uma das variedades possíveis, mas não única, já que, como construção social, é um evento que se dá em decorrência da variação cultural evolutiva dos grupos aos quais pertence. Mesmo dizendo que as atividades apresentadas são de reflexão sobre as modalidades oral e escrita, nota-se que inexistem considerações acerca daquela, já que não há propostas de trabalho com os gêneros orais formais públicos.

Na análise dos dados notamos que, na prática, o apostilado passa longe do que as autoras afirmam. Além de inexistir trabalho com a modalidade oral, como já dito, não aparecem de maneira contundente considerações sobre as variedades de uso da língua.

Direcionando o olhar sobre os dados

Antes de dar início às considerações acerca dos dados em análise, convém mencionar que, para Antunes (2007), a relevância histórica dos estudos gramaticais se baseia no fato de que estes propiciaram ao ser humano uma reflexão filosófica acerca dos processos cognitivos que possibilitaram ao homem fazer uso da linguagem. Nessa perspectiva, segundo a autora, o professor de Língua Portuguesa, ao admitir que os manuais de gramática não são o único respaldo para seu trabalho em sala de aula, poderia fomentar o interesse dos alunos por “ouvirem” e “verem” a língua acontecendo nas diversas situações de interação.

Para isso, os conteúdos apresentados pelo material didático devem conter um aparato conceitual capaz de abordar adequadamente o funcionamento e os mecanismos linguísticos característicos dos diferentes tipos de texto, além de estar relacionados a situações de uso, estimular a reflexão e propiciar a construção dos conceitos abordados.

Feitas essas considerações iniciais, devemos, ainda, destacar que, ao selecionar recortes de exemplos para ilustrar nossas considerações, optamos por aqueles que dão indício de um trabalho positivo desenvolvido pelo apostilado. Tal opção se deve ao fato de que é comum encontrarmos diversos estudos que abordam os pontos negativos da proposição de atividades de AL por materiais de ensino e livros didáticos, sendo pouco comuns discussões sobre a positividade dessas proposições. Seguindo a estratégia de apontar as negatividades, este trabalho pouco contribuiria com as discussões acerca do

¹⁰³ Especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC Brasil

tema. No entanto, ao longo da análise e nas considerações finais, fazemos alguns apontamentos críticos em relação a pontos que poderiam ser melhorados.

Em relação ao valor percentual apresentado, ressaltamos que o mesmo se refere ao valor total de atividades encontradas em cada volume, sendo esse valor o seguinte:

Volumes da série	Total de atividades
1	107
2	85
3	54
4	77
Total geral	323

Figura 2: Atividades apresentadas por cada volume da série e total geral

Para proceder à análise dos dados, foram utilizadas as rubricas do PNLEM (2009) pertinentes à seção que trata da *metodologia de ensino aplicada às atividades propostas*¹⁰⁴. Essas rubricas funcionam como categorias de análise¹⁰⁵. Sabemos que pode acontecer de as categorias serem limitadas, tendo em vista que, provavelmente, pelo fato de o material do ensino privado não passar por processos de avaliação do MEC, não é feito com base naquilo que se espera de um material quando é avaliado. Porém, sabemos que o uso das rubricas como categoria permite uma melhor sistematização dos dados, já que as mesmas direcionam o nosso olhar para aspectos específicos do material didático em observação.

No que diz respeito à rubrica 1, notamos que uma grande parcela das atividades utiliza a metalinguagem apenas com um fim em si mesma, e não como recurso para compreensão do fato linguístico. Esse fato pode ser notado através do quadro abaixo, o qual mostra a primeira rubrica do PNLEM/2009 utilizada como referência de análise, seguida de um exemplo que contempla aquilo que a rubrica propõe.

¹⁰⁴ Esclarecemos que rubricas são os itens discriminados na ficha de avaliação e observados pelos avaliadores no material didático em análise.

¹⁰⁵ São sete as rubricas dessa parte. Porém, para uma delas (As atividades abordam as modalidades, registros e variedades gradualmente, como contínuos? (Ou dicotomicamente, como se houvesse limites precisos entre as categorias?)), nenhuma atividade dos quatro volumes é apresentada. Por esse motivo, a rubrica 5 não aparece nas considerações sobre os dados.

Rubrica 1			
As atividades propostas apresentam a metalinguagem como um recurso para a compreensão do fato linguístico? (Ou como um fim em si mesmo?)			
Volume 1	Volume 2	Volume 3	Volume 4
5%	5%	33%	8%
Exemplo			
(Volume 1, Unidade 2, p. 32, nº 4) <i>Na quarta estrofe, há este verso: “E sonham com melhores tempos idos”. Nele, há um deslocamento temporal. Considerando-se o contexto, explique esse deslocamento temporal causado pelo uso de verbos em diferentes tempos.</i>			

Quadro 1: rubrica 1: ocorrências percentuais e exemplo ilustrativo

No Manual do Professor (MP), os autores comentam que o objetivo deste tipo de atividade é, dentre outros, aprofundar o estudo da intertextualidade, pois faz com que os alunos dirijam sua atenção para a semelhança entre os títulos de duas músicas (Admirável chip novo/Admirável gado novo).

Para responder ao que se pede no exercício, é necessário que o aluno reflita sobre o efeito de sentido causado pelo verbo em questão e não apenas faça qualquer tipo de classificação gramatical. Mesmo este sendo um bom exemplo de como se deve trabalhar com a metalinguagem em sala de aula, é um tipo de atividade que aparece numa quantidade muito pequena. A grande maioria das atividades trabalha apenas com conceitos normativos isolados, visando apenas à classificação e ao conhecimento de terminologias gramaticais.

Antunes (2003) comenta que a língua existe para ser falada e escrita e as regras gramaticais existem para regular os usos adequados e funcionais da fala e da escrita. Por isso, nenhuma regra gramatical tem importância por si mesma. Essas regras só têm validade de acordo com a sua funcionalidade na construção dos atos sociais da comunicação verbal. A autora ainda cita Fernandes (1994, p. 344) ao dizer que “nenhuma língua morreu por falta de gramáticos. Algumas estagnaram por ausência de escritores. Nenhuma sobreviveu sem povo”. Ainda segundo a autora, a concentração do ensino de gramática em tópicos de nomenclatura não pode ser considerada o único fator responsável pelos problemas no ensino de língua. Mas, é evidente que esse tipo de trabalho tem seu grau de responsabilidade, pois propicia uma visão superficial do ensino de língua.

Ainda em relação ao percentual de atividades que apresentam a metalinguagem como um fim em si mesmo, Ribeiro (2001) diz que a abordagem do material didático ofertado ao aluno o enxerga como um depositário da língua, não como um usuário dela,

cabendo ao professor o papel de dar explicações e, partindo delas, apresentar ao aluno uma série de exercícios metalinguísticos de fixação.

Acerca da segunda rubrica, aparece em pequena quantidade atividades que a contemplam nos exemplares analisados, como pode ser notado na sequência.

Rubrica 2			
As atividades propostas promovem a construção dos conhecimentos gramaticais a partir de atividades reflexivas e produtivas?			
Volume 1	Volume 2	Volume 3	Volume 4
7%	0%	23%	5%
Exemplo			
(Volume 1, Unidade 2, p. 31, nº 3) <i>No quarto verso da segunda estrofe, o pronome “eles” é utilizado como sujeito. Considerando o contexto da música, explique o efeito de sentido que essa escolha provoca.</i>			

Quadro 2: rubrica 2: ocorrências percentuais e exemplo ilustrativo

Sobre a atividade acima, as autoras do apostilado comentam, no MP, que *o uso do pronome “eles” como sujeito tem a intenção de dar certa imprecisão*. Nesse sentido, vemos que, ao propor tal exercício, elas esperavam que o aluno fosse capaz de refletir sobre o efeito de sentido produzido pelo uso do pronome “eles”.

A forma como a atividade foi proposta pelo apostilado nos dá indício de que o aluno deverá buscar uma reflexão (abordagem epilinguística¹⁰⁶) a partir de explanações (abordagem metalinguística) feitas anteriormente para ser capaz de elaborar a justificativa para a ocorrência do *pronome*. Fazer isso é positivo, uma vez que desconsidera o ensino meramente transmissivo.

Consideramos que o apostilado apresenta uma quantidade pequena de atividades de cunho reflexivo pelo fato de que seus autores devem compartilhar da ideia de que o ensino de gramática deva ser pautado pela normatividade. Ideia esta que permanece sob o efeito da inércia que atinge o ensino de LP e impede que novas perspectivas teórico-metodológicas sejam adotadas. Isso se explica, segundo Mendonça (2006), porque não é possível para o professor desvencilhar-se, de uma hora para outra, de sua própria identidade profissional, o que seria quase negar a si mesmo.

O fato de o apostilado apresentar um pequeno número de atividades que induzem à reflexão do aluno é um ponto negativo. Isso porque, segundo Travaglia (2001), as aulas de Língua Portuguesa se justificam pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua. São as atividades de gramática

reflexiva que fazem com que o aluno desenvolva sua capacidade de utilizar a língua nas diversas situações de comunicação.

Mais uma vez, as atividades que contemplam o que propõe a rubrica aparecem em uma quantidade muito pequena.

Rubrica 3			
As atividades propostas consideram os componentes linguísticos, fonético-fonológico, morfosintático, sintático e semântico-pragmático?			
Volume 1	Volume 2	Volume 3	Volume 4
5%	3%	0%	4%
Exemplo			
(Volume 2, Unidade 1, p. 22, nº 1) <i>Dois palavras inseridas no primeiro parágrafo merecem atenção especial: brasileiro e carnavalização.</i>			
a) <i>O diminutivo pode ser usado, dependendo do contexto, com objetivos diferentes. Identifique o sentido buscado para a inserção do “diminutivo brasileiro”.</i>			
<input type="checkbox"/> Pequenez <input type="checkbox"/> Apreciativo <input checked="" type="checkbox"/> Depreciativo <input type="checkbox"/> Intensivo [...]			

Quadro 3: rubrica 3: ocorrências percentuais e exemplo ilustrativo

Não existe uma homogeneidade ao longo dos volumes no tratamento dado aos componentes mencionados na rubrica. O componente morfosintático, por exemplo, não foi abordado em nenhuma atividade ao longo dos quatro volumes. Os valores percentuais apontados fazem menção apenas aos componentes sintático e semântico-pragmático, sendo que as considerações de natureza sintática são bastante tradicionais.

O exemplo apresentado induz a uma reflexão por parte do aluno sobre o valor semântico adquirido pela palavra brasileiro quando esta é flexionada no diminutivo. Para se identificar o significado de “brasileirinho”, deve-se levar em consideração o contexto de uso da referida palavra.

Para responder à questão proposta, deve se levar em consideração tanto o aspecto morfológico – no que diz respeito à desinência que transforma brasileiro em brasileiro – quanto o aspecto semântico – no que diz respeito ao efeito de sentido criado pela troca de desinência aliada ao contexto em que isso acontece.

Consideramos lamentável o fato de os componentes linguísticos terem sido tão pouco priorizados. Em relação às considerações feitas sobre o componente sintático, elas seguiram, como dito há pouco, o viés tradicional. A esse respeito, Dresch (2010), coloca que a abordagem que costuma ser feita acerca desses componentes é tão somente

¹⁰⁶ Para Franchi (1987), atividade epilinguística é aquela que leva todo falante/usuário da língua à reflexão sobre a própria linguagem, comparando expressões, promovendo transformações nas mesmas ou ainda

de caráter expositivo-teórico, considerando-os, na grande maioria das vezes, de forma isolada, o que foi percebido em relação à sintaxe.

Ao analisarmos as atividades buscando investigar se estas contemplam as variedades linguísticas, constatamos que, mais uma vez, o trabalho apresentado pelo material não se adequa ao que propõe o PNLEM/2009. Abaixo, mostramos um exemplo de atividade que considera que a língua é variável e, portanto, estas diferentes formas de se falar português devem ser valorizadas pela escola.

Rubrica 4			
As atividades propostas contemplam a pluralidade de normas/usos quanto a modalidades, registros e variedades?			
Volume 1	Volume 2	Volume 3	Volume 4
18%	0%	0%	2%
Exemplo			
(Volume 1, Unidade 1, p. 23, nº 17) <i>Leia o texto abaixo e responda à questão:</i>			
Vício na fala			
<i>Para dizerem milho dizem mio</i>			
<i>Para dizerem melhor dizem mio</i>			
<i>Para dizerem pior pio</i>			
<i>Para telha dizem teia</i>			
<i>Para telhado dizem teiado</i>			
<i>E vão fazendo telhados</i>			
<i>ANDRADE, Oswald de. Vício na fala. In. SCHWARTZ, Jorge. Oswald de Andrade. 2. Ed. São Paulo: Nova Cultura, 1988. p. 26.</i>			
<i>O texto mostra:</i>			
<i>(X) o registro de dois modos de expressão: o falado e o escrito;</i>			
<i>() o “vício na fala” como sendo um problema meramente linguístico;</i>			
<i>(X) a comunicação se processando independentemente do nível de linguagem usado;</i>			
<i>() o coloquialismo como uma forma de expressão aceita socialmente;</i>			
<i>(X) uma manifestação de busca de aproximação maior entre os dois níveis de linguagem: o coloquial e o culto.</i>			

Quadro4: rubrica 4: ocorrências percentuais e exemplo ilustrativo

De acordo com as informações contidas no MP, ao propor este tipo de atividade, as autoras pretendem abordar as diferentes perspectivas e concepções de linguagem. Isso de fato acontece, porém numa porcentagem muito pequena de atividades, o que demonstra um apego por parte do material didático a um ensino gramatical normativo que considera a norma padrão como superior em relação às demais variedades. Quando isso acontece, tem-se em mente que a língua seja uniforme e que a norma padrão é melhor do que suas variações que, por consequência, devem ser desconsideradas. No entanto, Antunes (2007, p. 104) defende que “o bom uso da língua é aquele que é adequado às condições de uso”. O fenômeno da variação das normas linguísticas é, segundo a autora, inerente à própria natureza das línguas.

investindo as formas linguísticas de novas significações.

Para que não sejam disseminados quaisquer tipos de preconceito, no que diz respeito ao uso da língua, em sala de aula, Bagno (2008, p. 144) propõe que sejam revistas velhas opiniões formadas que ainda dominam o ensino de Língua Portuguesa (LP). Para o autor, “os métodos tradicionais de ensino da língua no Brasil visam, por incrível que pareça, à formação de professores de Português”. Isso porque a aula de LP, na maioria das vezes, está restrita à obsessão terminológica, a paranoia classificatória e ao apego à nomenclatura. Nenhuma dessas práticas serve para formar um bom usuário da língua, tanto escrita quanto falada. É por isso que, segundo Antunes (2007, p. 105), uma das maiores certezas que os alunos têm ao sair da escola é a de que não sabem falar e, muito menos, escrever.

Às baixas ocorrências para esta rubrica, especialmente em se tratando dos volumes 02 e 03, nos quais nenhuma ocorrência foi encontrada, Costa Val & Castanheira (2005) colocam que a questão da variação linguística em material didático (livro didático em especial) parece ser algo muito novo e sua ausência deixa de oportunizar aos alunos a convivência democrática, favorecendo o respeito à diversidade e a tentativa de eliminação do preconceito linguístico, além de ignorar a natureza essencialmente dinâmica e inevitável da linguagem, ou seja, o fato de que as línguas variam, inexistindo sociedade, ou comunidade, na qual todos falem da mesma forma (SILVA, 2008).

O quadro, na sequência, mostra o resultado referente à rubrica 6.

Rubrica 6			
As atividades propostas estão integradas ao texto, considerando o material linguístico como recurso para a construção do sentido? (Ou se limitam à análise e à classificação de unidades descontextualizadas?)			
Volume 1	Volume 2	Volume 3	Volume 4
14%	13%	24%	4%
Exemplo 01			
(Volume 3, Unidade 2, p. 31, nº 5) <i>Analizando o refrão da música, é possível notar que os verbos estão sequencialmente separados por vírgula. Explique o efeito dessa sequência para construção temática da música.</i>			

Quadro 5: rubrica 6: ocorrências percentuais e exemplo ilustrativo

Para responder à questão apresentada no exemplo, é necessário que se retorne ao texto e o leia por completo. O trecho a ser analisado não teria o menor sentido se fosse retirado de seu contexto, sendo impossível qualquer tipo de interpretação. Em média, apenas 13% de todas as atividades apresentadas pelos quatro exemplares consideram o material linguístico para a construção do sentido e 87% trabalham com unidades arrancadas de seus lugares de origem que são, na verdade, o texto.

Bakhtin ([1952-53]1979) nos diz que as atividades que trabalham com análise de frases descontextualizadas não consideram que existe um locutor que proferiu a oração, em determinada situação, em resposta a outra fala e antecipando a reação de seu ouvinte; ou seja, não consideram que essa oração é um enunciado. O autor ([1929]1981) ainda considera que toda oração, quando não localizada em um determinado contexto, não apresenta significado.

A gramática, segundo Cheron (2004), precisa ser estudada/ensinada a partir da visão interacionista, e, por isso, não pode perder de vista o texto, considerado o centro do processo de ensino/aprendizagem. A autora ainda comenta que, inserida nesse processo, a gramática não pode ser vista de forma isolada, recortada, como um fim em si mesma.

Antunes (2007) considera que as análises de frases soltas, descontextualizadas, não devem deixar de ser trabalhadas em sala de aula, mas devem permanecer em segundo plano. Em primeiro lugar, devem estar as análises de textos para o entendimento do que foi dito, ou melhor, do que foi feito com o que foi dito e como isso foi possibilitado, sob que formas linguísticas e sob qual composição textual.

A questão sobre a língua ser considerada de forma descontextualizada foi também colocada por Bakhtin ([1929]1981, p. 96), para quem

O centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não, para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada.

No que diz respeito ao fato de as atividades apresentadas articularem as três unidades básicas do ensino de LP propostas por Geraldi (1997), encontramos essa ocorrência em apenas 22% das atividades apresentadas pelos quatro volumes analisados. Na sequência apresentamos um exemplo de atividade em que AL e a leitura, atreladas, contribuem para a formação da competência comunicativa do aluno.

Rubrica 7			
As atividades propostas desconsideram a articulação com as atividades de leitura e produção textuais?			
Volume 1	Volume 2	Volume 3	Volume 4
56%	97%	76%	83%
Exemplo 1			
<p>(Volume 4, Unidade 1, p. 11, nº 5) <i>Leia este texto:</i> <i>No novo catecismo das empresas, um trainee deve ter as mesmas qualidades dos diretores e gerentes, que por sua vez precisam saber ouvir e usar a internet como os trainees, que precisam ter a mesma disposição de se superar do presidente, que precisa trabalhar com equipes do mesmo jeito que os trainees, gerentes e diretores e vice-versa.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Você. N.10, abr. 1999. Adaptação.</i></p> <p>a) <i>Aponte duas propriedades do texto que contribuem para um efeito circular.</i> b) <i>O termo vice-versa é necessário no contexto em que aparece?</i></p>			

Quadro 6: rubrica 7: ocorrências percentuais e exemplo ilustrativo

O exemplo acima exige que o aluno retorne ao texto para identificar a possível leitura proposta pelas autoras do apostilado. Para isso, deverá levar em conta aspectos gramaticais, fazendo com que AL e leitura estejam, de certa forma, articuladas para a resolução do exercício.

Apesar de o exercício mostrado como exemplo cumprir seu papel, no que diz respeito à articulação entre leitura e AL, a grande maioria das atividades apresentadas pelos quatro exemplares desconsidera qualquer tipo de articulação entre as três unidades básicas do ensino de LP. A respeito dessa desarticulação entre as atividades de AL, leitura e produção textual, Neves (2002, p.225-226) nos diz que

A boa constituição dos textos passa pela gramática, e não apenas porque as frases que compõem o texto têm uma estrutura gramatical: na produção linguística, com certeza, desemboca todo o domínio que o falante tenha dos processos de mapeamento conceptual e de amarramento textual, altamente dependentes de uma gramática organizatória. A partir daí, já se entende que produção de texto e gramática não são atividades de se estranham; pelo contrário, as peças que se acomodam dentro de um texto cumprem funções – como referência e conjunção – que não estão na natureza básica de cada uma, portanto, na sua “gramática”.

Considerações finais

A partir da análise feita, comprovamos que a abordagem feita pelo apostilado para o ensino de gramática, em geral, não propõe situações de uso efetivo da linguagem que mostrem ao aluno que a língua materna a ser aprendida tem uma finalidade prática

que não seja tão somente a realização de exercícios em classe e avaliações no final de determinado período.

Foi possível perceber que o material perpetua uma prática de desenvolvimento de atividades de gramática já cristalizada nos manuais de gramática tradicional, confundindo essa prática com ensino de Língua Portuguesa. A maioria das atividades tende a desfavorecer a formação da ZPD¹⁰⁷, uma vez que são pouco comuns situações em que o aluno é levado a construir conhecimento a partir das indicações do apostilado a serem comple(men)tadas pelo professor.

Dessa forma, os resultados vão ao encontro do que foi concluído por Costa Val e Castanheira (2005) em estudo sobre os materiais didáticos. Segundo as autoras, os resultados encontrados por elas indicam uma alta tendência de permanência da tradição gramatical e uma baixa frequência de atividades direcionadas ao texto e ao discurso. Em Bunzen (2010) também encontramos a indicação de baixo número de exploração de conhecimentos discursivos nos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2007. Assim, notamos coincidência na forma de abordar a gramática no material avaliado pelo Governo Federal e naquele que não passa por processos de avaliação pública e formal.

A conclusão a que se chega ao final da análise do *corpus* é que a maioria das atividades apresentadas aos alunos não parte do uso efetivo da língua, o qual deve ser entendido, segundo Silva (2010, p.955) como

O exercício pleno, circunstanciado e com intenções significativas da própria linguagem [...] configurando-se como uma prática que tem o uso da linguagem como seu ponto de partida e de chegada.

Em relação ao professor usuário deste material, é preciso que ele não se esqueça de que não deve haver separação entre atividades de leitura, produção e gramática, por mais que a metodologia de trabalho proposta pelo apostilado desconsidere isso, como pudemos perceber na análise dos dados. Da forma como são organizadas as seções de leitura, produção e gramática, as atividades acabam sendo voltadas a professores que não estejam interessados em práticas renovadas de ensino, o que não poderia ocorrer.

Vale comentar, por fim, que, apesar de termos apresentado exemplos ilustrativos que abordam o objeto de ensino de maneira positiva, segundo as categorias de análise

¹⁰⁷ Segundo Vygotsky ([1933]1988, p. 97), ZPD “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros capazes”.

usadas, as baixas ocorrências para isso mostram o perfil que o apostilado traz para as considerações acerca da gramática.

Para uma melhor percepção do perfil geral do apostilado, apresentamos, por fim, uma tabela com os valores percentuais de ocorrência de cada rubrica, englobando os quatro volumes usados pelos alunos do terceiro ano, para ser possível visualizar que a prática de uso da linguagem nas atividades apresentadas pelo material está direcionada muito mais para uma abordagem metalinguística.

Rubrica		Ocorrência ¹⁰⁸
1	As atividades propostas apresentam a metalinguagem como um recurso para a compreensão do fato linguístico? (Ou como um fim em si mesmo?)	13%
2	As atividades propostas promovem a construção dos conhecimentos gramaticais a partir de atividades reflexivas e produtivas?	9%
3	As atividades propostas consideram os componentes linguísticos, fonético-fonológico, morfossintático, sintático e semântico-pragmático?	3%
4	As atividades propostas contemplam a pluralidade de normas/usos quanto a modalidades, registros e variedades?	5%
6	As atividades propostas estão integradas ao texto, considerando o material linguístico como recurso para a construção do sentido? (Ou se limitam à análise e à classificação de unidades descontextualizadas?)	14%
7	As atividades propostas desconsideram a articulação com as atividades de leitura e produção textuais?	78%

Tabela 1: Rubricas usadas como categoria de análise e ocorrência percentual envolvendo os quatro volumes da série

Esperamos que este estudo forneça subsídios para um novo pensamento sobre a análise linguística, possibilitando uma nova maneira de olhar o seu ensino e refletir sobre ele não só no Ensino Médio, mas em todos os níveis de aprendizagem.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. 7. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

APARÍCIO, A. S. M. **A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista**. Tese de Doutorado. UNICAMP – Campinas, 2006.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2008.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

¹⁰⁸ Não custa lembrar que o total geral de atividades do apostilado é de 323.

BAKHTIN, M. (1934-35). **Questões de literatura e estética**. São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1975.

_____. (1952-53). Os gêneros do discurso. In _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979. p. 277-326.

BRASIL/MEC/SEB/FNDE. **Catálogo do programa nacional do livro didático para o ensino médio**: língua portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundo de Desenvolvimento da Educação, 2008.

BUNZEN, C. S. Conhecimentos linguísticos na escola: como livros didáticos vêm caminhando nesse terreno nebuloso? In: M. da G. COSTA VAL (Org.). **Alfabetização e Língua Portuguesa**: livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 87-110.

CHERON, M. M. **Linguística aplicada ao ensino de gramática em língua materna**: o processo de diagnóstico em uma quarta série. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2004.

COSTA VAL, M. da G.; CASTANHEIRA, M. L. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª à 4ª série). In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (org.) **Livros Didáticos de Língua Portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005.

DRESCH, M. O currículo da disciplina de língua portuguesa na escola: a questão da gramática. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2, 2010, Évora. **Anais...** Évora: Universidade de Évora. p. 111-130, 2010.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. In **Almanaque 5**, São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 9-26.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

JUNQUEIRA, F. G. C. **Confronto de vozes discursivas no contexto escolar**: percepções sobre o ensino de gramática da língua portuguesa. Dissertação de Mestrado. PUC – RIO, 2003.

KUHN, T. Z. ; FLORES, V. N . Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. **Letras de Hoje**, v. 43, p. 69-76, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEVES, M. H. M. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

PACHECO, R.; MARTINS, V. L. B. **Ensino Médio. 1ª Série, 3º e 4º Volumes**: Língua Portuguesa/Emerson Marcos Furtado, Carlos Walter Kolb, Vanderlei Nemitz... [et al.]. – Curitiba, SP: Positivo, 2007.

PAIVA, M. **O mundo das apostilas**, *Jornal da Educação*, Brasil. (<http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/biblioteca/artigos/o-mundo-das-apostilas>), [2008?]. Acessado em 28/07/2008.

PRADO, A. C.; DAL PIVA, J. (Des) Educação – livro didático direciona alunos para site pornográfico. **Revista Isto É**, São Paulo, nº 2132, ano 34, p. 29, 22 de setembro de 2010.

RIBEIRO, O. M. Ensinar ou não gramática na escola eis a questão. **Linguagem e ensino**, v. 4, nº 1, p. 141-157, 2001.

SILVA, S. R. da. **Ensino de produção escrita de gêneros da ordem do argumentar**: o papel do livro didático de português e a atuação do professor. 2008. 272 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008.

SILVA, J. R. L da. **O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de língua portuguesa recomendados pelo PNL D**: normatividade e textualidade. 2008. 285f. Dissertação (Mestre) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2008.

SILVA, N. I. da. Ensino tradicional de gramática ou prática de análise linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, nº 4, p. 949-973, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. Ensino de gramática em uma perspectiva textual-interativa e qualidade de vida. In HILGERT, J. G. et alii (org.). **Formando uma sociedade leitora**. Passo Fundo, RS: EDIUPF (Editora da Universidade de Passo Fundo), 1999. p. 237-242.

_____. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKY, L. S. (1933). **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. (1934). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ELES ERAM MUITOS CAVALOS: MARCAS DA PÓS-MODERNIDADE NA LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

Maurício SILVA¹⁰⁹

Talita LIBRELON¹¹⁰

Resumo: Este artigo procura analisar as principais características da produção literária de Luiz Ruffato, um dos autores contemporâneos que com mais persistência procurou promover uma série de deslocamentos estruturais em sua ficção, destacando aspectos formais e temáticos de sua obra.

Palavras-chave: Luiz Ruffato. Literatura Brasileira Contemporânea. Pós-Modernismo.

Abstract: *The present article analyses the literary production from one of the most important authors from contemporary Brazilian Literature, Luiz Ruffato, and it reveals some aesthetic and literary aspects of Brazilian Literature on the turn of the present century.*

Keywords: *Luiz Ruffato. Contemporary Brazilian Literature. Post-modernism.*

Conceituar a pós-modernidade – e seu equivalente funcional, o *pós-modernismo* – não é tarefa das mais fáceis, principalmente se levarmos em consideração o fato de que não há um consenso absoluto em relação a esses termos, ora utilizados para indicar o momento cultural e social em que vivemos, ora para assinalar tendências estéticas e culturais presentes a partir da segunda metade do século passado. Com efeito, época particularmente marcada pelo império dos *extremos*, (HOBSBAWM, 2001) o século XX caracterizou-se por uma profusão de acontecimentos socioculturais que fazem da ideia de modernidade um conceito relativamente ultrapassado: seja no âmbito social – com as Guerras Mundiais, a instauração e o colapso do socialismo, as lutas contra o racismo, o feminismo agregado à emancipação da mulher etc. –, seja no cultural – com as vanguardas estéticas do início do século, o desenvolvimento da indústria

¹⁰⁹ Doutor pela Universidade de São Paulo. Professor da Universidade Nove de Julho (São Paulo). Email: maurisol@gmail.com

¹¹⁰ Faculdade de Letras. Universidade Nove de Julho (São Paulo). Email: tatalibrelon@yahoo.com.br

cinematográfica, o advento da cultura de massa etc. –, o fato é que, com o passar do tempo, cada vez mais se impôs uma revisão do alcance conceitual do modernismo, ensejando o aparecimento de novos protocolos de interpretação da realidade contemporânea.

A ideia de pós-modernidade surge, portanto, nesse momento de crise de valores e de modelos de interpretação do real, o que nos remete diretamente para uma crise da *identidade*, como sugerem alguns pensadores contemporâneos. (HALL, 2005) Para nós, contudo, interessa-nos aqui refletir na relação, direta ou indireta, desse fenômeno com a prática da criação literária, nunca se esquecendo dos laços incoercíveis que a cultura de modo geral e a literatura em particular estabelecem com os fatos do cotidiano. E é exatamente quando nos voltamos para a tentativa de compreensão do sentido da arte no momento histórico presente que o conceito de pós-modernismo emerge com inigualável vigor, como sugere David Harvey ao falar da *condição pós-moderna*. (HARVEY, 1999)

Instaura-se, a bem da verdade, uma dicotomia quase natural entre modernismo e pós-modernismo, na medida em que manifestações artísticas de ambas as tendências buscaram caminhos diversos – muitas vezes, antípodas – para representar o mundo à sua volta, apresentando, por isso mesmo, marcas distintivas peculiares. Jair Ferreira dos Santos exemplifica muito claramente essa oposição, quando diz que

[...] foi na arte que o fantasma pós-moderno, ainda nos anos 50, começou a correr mundo. Da arquitetura ele pulou para a pintura e a escultura, daí para o romance e o resto, sempre satírico, pasticheiro e sem esperança. Os modernistas complicaram a arte por levá-la demasiado a sério. Os pós-modernistas querem rir levianamente de tudo. (SANTOS, 2006, p. 10)

Contudo, esse universo marcado ora pelo pastiche, ora pelo satírico, que não dispensa nem as visões trágicas relacionadas à *perda a aura mítica da arte*, de um Walter Benjamin, (BENJAMIN, 1986) ou a *dissolução da negatividade*, de um Jean Baudrillard, (BAUDRILLARD, 1990) pressupõe também um desnorteamento fatal: o sujeito pós-moderno, que vive imerso numa sociedade de consumo, que testemunha produtos se transformar em símbolos de poder e que, portanto, vive nos limites cada vez mais tênues entre o real e o virtual, fica fatalmente em dúvida em saber para onde caminhará.

Talvez seja essa uma das muitas contradições de fundo da pós-modernidade...

Literatura brasileira contemporânea e pós-modernidade

Atualmente, como em nenhum outro período histórico, a literatura brasileira convive com os dilemas advindos da realidade pós-moderna, que instaura no sistema literário nacional o conceito de *diversidade cultural*, cuja consideração impõe, desde o início, pelo menos duas atitudes críticas: a urgência de uma revisão ampla dos paradigmas críticos voltados para a análise literária; e a imposição de um deslocamento epistemológico que passa do foro textual como centro do discurso estético para a consideração de outras instâncias legitimadoras da obra literária. Trata-se, em outros termos, de uma tentativa de ultrapassar os limites regidos pela natureza endógena da produção literária para uma perspectiva exógena, em que elementos como o leitor, os meios de comunicação, as condições sociais de produção do texto ficcional etc. adquirem validade plena no âmbito da cultura contemporânea.

Se, como quer Jameson, em seu estudo sobre a relação entre cultura e globalização,

[...] a própria esfera da cultura se expandiu, coincidindo com a sociedade de consumo de tal modo que o cultural já não se limita às suas formas anteriores, tradicionais ou experimentais, mas é consumido a cada momento da vida cotidiana, nas compras, nas atividades profissionais, nas várias formas de lazer televisuais, na produção para o mercado e no consumo desses produtos, ou seja, em todos os pormenores do cotidiano, (JAMESON, 2002, p. 115)

então é preciso levar em consideração as transformações por que têm passado não apenas a atual produção ficcional, mas também as mais recentes teorias da literatura, as quais procuram dar conta de um novo olhar que se impõe, das novas práticas de leitura e modos de relacionamento a que estão sujeitos o produtor cultural e seu produto.

É sobretudo a partir da década de 1980 que a literatura brasileira incorpora, com maior ou menor grau de evidência, temáticas relativas à questão da *diversidade*, redundando em obras que procuraram dar voz – no âmbito da representação literária – aos diversos extratos da sociedade. Vivendo uma espécie de deslocamento espaço-temporal, essa produção literária personifica uma identidade híbrida, em que a ideia de *descentramento* – bem a gosto da pós-modernidade – acaba por promover ininterruptos deslocamentos estruturais, dando origem aos conceitos permeáveis e interagentes de

descontinuidade e fragmentação, tudo isso plasmado numa representação estética em que o espaço urbano revela-se a tônica da narrativa ficcional.

Diversidade, nesse contexto, sugere ainda a noção de ecletismo, inscrevendo no âmbito da literatura brasileira, mais uma vez, um dos conceitos mais caros à estética pós-modernista:

[...] o pós-modernismo é um *ecletismo*, isto é, mistura várias tendências e estilos sob o mesmo nome. Ele não tem unidade; é aberto, plural e muda de aspecto se passamos da tecnociência para as artes plásticas, da sociedade para a filosofia. Inacabado, sem definição precisa, eis por que as melhores cabeças estão se batendo para saber se a 'condição pós-moderna' – mescla de purpurina em circuito integrado – é decadência fatal *ou* renascimento hesitante, agonia *ou* êxtase. (SANTOS, 2006, p. 18)

Como sugerimos, os anos oitenta afirmam-se, nesse contexto, como um marco, com autores como Rubem Fonseca, João Antônio, Antonio Callado, Inácio de Loyola Brandão, Sérgio Sant'Anna, Silviano Santiago e outros. Do ponto de vista dos gêneros produzidos, o ecletismo pós-moderno começa a se impor ainda mais, seja como os romances-reportagens ou as narrativas fantásticas, seja com os textos-depoimentos ou com a poesia marginal. (SUSSEKIND, 2004) E é ainda em meados dos anos oitenta que o panorama literário brasileiro modifica-se no que diz respeito à profissionalização do escritor, quando então o mercado passa a determinar quais as direções que seriam tomadas pelas editoras, passando a interferir diretamente na produção ficcional do período, (LUCAS, 1985) tornando a dinâmica pós-moderna cada vez mais hegemônica na cultura literária brasileira.

Nesse complexo contexto estético, o romance contemporâneo emerge como uma das principais vozes da nova geração literária nacional, geração essa em que não falta a busca de novas propostas ficcionais, a partir de uma tradição que se forjou com os resquícios deixados por pelo menos duas gerações modernistas ao longo do século XX. Como sugere Flávio Carneiro, o que se faz hoje no Brasil, ao contrário de uma continuação pura e simples da tradição modernista brasileira, está marcado pela busca de outros caminhos, com a literatura desempenhando um imprescindível papel de manutenção da memória coletiva da comunidade. (CARNEIRO, 2005)

A diversidade, como sugerimos, é a marca dessa geração, mesmo que seja possível delinear temas recorrentes em diversas obras ou mesmo que se possa verificar a busca comum de uma linguagem original. Aliada a ela, cumpre lembrar a importância,

para a atual produção literária brasileira, do espaço urbano, como a promover mais um deslocamento – agora espacial – no âmbito da ficção contemporânea. A respeito desse último fenômeno, comenta com propriedade Manuel da Costa Pinto:

[...] a ficção brasileira contemporânea está concentrada em solo urbano. E, assim como acontece com as grandes metrópoles, é difícil encontrar um eixo que a defina. Não existe homogeneidade de estilos, no máximo uma afinidade. Assim, se os autores da chamada geração 90 frequentam os mesmos lugares inóspitos que os escritores da periferia – ruas deterioradas, botecos esqueléticos, casas traumatizadas pelo desemprego, pela violência e pela loucura –, há uma percepção geral do isolamento e da vulnerabilidade do sujeito moderno (e urbano). (PINTO, 2004, p. 82)

O amazonense Milton Hatoum, por exemplo, está entre os escritores que, em diversos sentidos, compactua com essa diversidade pós-moderna, embora procure centrar seus romances num espaço previamente determinado, buscando uma mundividência marcadamente ligada à realidade do norte brasileiro. Por mais de um motivo, contudo, encontra-se perfeitamente enquadrado em alguns dos aspectos mais caros à ficção contemporânea, como a ruptura de determinados padrões estruturais da prosa.

Outro escritor que, em muitos sentidos, segue essa mesma linhagem é Fernando Bonassi, em que o espaço urbano, em toda sua complexidade, torna-se cenário central de sua prosa. *Subúrbio* (1994), um de seus romances mais singulares, nos põe em contato com um mundo cuja situação de miséria e de violência toca-nos profundamente, mas muitas vezes só nos damos conta de sua existência quando os *flashes* televisivos revelam, por meio de uma lente de aumento, toda sua agressividade e falta de sentido, e sempre pelo intermédio de uma linguagem direta e cortante.

Finalmente, Marçal Aquino tem uma particularidade que muito interessa à estética pós-moderna: sua relação com o cinema, já que, segundo Therezinha Barbieri, essa literatura “bebe na fonte das narrativas cinematográficas, [revelando a] co-ocorrência e concorrência de multiplicidade de discursos [e estimulando] a literatura a entrar em comércio com outros sistemas semióticos, aumentando o grau de hibridismo da narrativa ficcional”. (BARBIERI, 2003, p. 53)

Enfim, esses três escritores contemporâneos – como, de resto, vários outros da mesma geração – compactuam com uma série de diretrizes estéticas próprias da pós-modernidade literária, algumas das quais foram superiormente resumidas por Proença Filho, quando o crítico afirma que

[...] dentre as características [da pós-modernidade literária], no que concerne à criação artística, podemos mencionar: uma dimensão experimentalista, a utilização abundante da intertextualidade, o ecletismo estilístico, o esgarçar das fronteiras entre a arte erudita e a popular. (PROENÇA FILHO, 1995, p. 22)

Sem pelagem, sem origem: a literatura pós-moderna de Luiz Ruffato

Além de premiações diversas, traduções para outros idiomas e destaque nos cadernos de cultura de grandes jornais, (PARDO, 2007, p. 38) *Eles eram muitos cavalos* (2001) foi também objeto de vários estudos, que apontaram o modo como o romance foi escrito, ressaltando a ocorrência de pequenas histórias relativamente independentes – o que motivaria, inclusive, uma discussão sobre o próprio estatuto de *romance* da obra –, o olhar que o autor teria lançado sobre a camada mais baixa da sociedade (vendedores ambulantes, assaltantes, bêbados, pedintes, o migrante nordestino) e a mescla de gêneros (listas, anúncios de classificados, orações, cartas). Portanto, já nas características estruturais mais evidentes do texto, percebe-se a presença de uma obsedante fragmentação narrativa, fato que, de início, sugere estarmos diante de um romance em consonância com a estética pós-moderna.

Com efeito, a fragmentação não é apenas da narrativa, com suas setenta pequenas histórias dentro de uma suposta história maior, sem que, contudo, formem um enredo homogêneo; ela está presente ainda na representação da vida das personagens, igualmente fragmentada; bem como na linguagem empregada pelo autor para a composição de sua(s) narrativa(s).

Aliás, a respeito dessa linguagem fragmentada, Giovanni Ricciardi opta por chamá-la de *cacoete estilístico*, relacionando-a às conquistas modernistas e ressaltando o fato de ela se afirmar como “espelho de uma condição humana e social desvairada e esquizofrênica”. (RICCIARDI, 2007, p. 49)

Não se trata, no caso do romance em questão, apenas de um exercício estilístico, mas de uma linguagem que, certamente, possui uma significação maior, já que, por meio dela, Ruffato parece ter buscado representar uma parcela da população pouco presente na história da literatura brasileira, aproximando seu estilo de vida do discurso empregado no romance. O efeito, como se era de esperar, é variado e, por vezes, inusitado, resultando inclusive num inesperado tom de denúncia social, sobre a qual já se manifestou uma vez Flávio Carneiro:

Eles eram muitos cavalos (...) é um belo exemplo das novas veredas abertas pelo escritor brasileiro quando se trata de aliar ficção e crítica social. Há personagens de todas as classes sociais, não apenas das baixas, colocados sempre em situações extremas – esmagados pela fome, pela opressão ou pela solidão –, e há, em cada um dos minicontos que vão compondo o romance, um tom marcante de denúncia, mas esta é vazada não na linguagem direta e descuidada de muitos de seus antecessores. (CARNEIRO, 2005, p. 70)

A linguagem desempenha, portanto, um papel fundamental na construção da narrativa, cuidadosamente trabalhada na intenção de montar um painel social de uma cidade que abriga e exclui ao mesmo tempo. Ainda segundo Flávio Carneiro, no que concerne ao modo de escrita do texto, sua linguagem aproxima-se deliberadamente do estilo cinematográfico:

[...] o leitor parece estar diante de uma tela de cinema, passeando entre closes e panorâmicas que o diretor vai alternando, de modo a compor um filme cujo ritmo se harmoniza com o da própria cidade, que, ao fim e ao cabo, é não apenas cenário mas também tema e personagem principal. (CARNEIRO, 2005, p. 71)

O mesmo crítico, aliás, destaca ainda no romance uma peculiaridade bastante pós-moderna, que é o fato de *Eles eram muitos cavalos* ter como personagem principal a própria cidade de São Paulo, revelando a face mais degradada da cidade. Sobre essa questão, Andrea Hossne questiona o tipo de modernização, adotada no Brasil dentro dos moldes do neoliberalismo – e exposta no romance –, mas que, no final das contas, teria fracassado:

[...] a literatura de Luiz Ruffato problematiza a questão na medida em que seu foco são menos as cidades – as grandes ou pequenas – e muito mais o fracasso de um projeto de modernização, de uma concepção de progresso que passa pelas agruras da urbanização, tomada em todas as suas variáveis semânticas. (HOSSNE, 2007, p. 19)

Essa concepção de cidade – e de sociedade – fica ainda mais evidente quando analisamos as pseudopersonagens (anônimas, em sua maioria) que compõem o cenário do romance. Como ficou dito acima, há uma opção por um olhar que se volta às camadas menos favorecidas da sociedade, porém esse olhar não se mostra carregado de preconceitos, nem perpetua estereótipos. Há, pode-se dizer, vida nessas “pessoas”, e não apenas a descrição fria de acontecimentos tristes ou trágicos, como na passagem em que pai, filho e um rapaz conhecido de vista caminham a pé, por quilômetros, rumo ao trabalho, para economizar na condução, sem que, por isso, haja lamento ou revolta, mas a simples constatação de que a vida é assim e de que temos de continuar caminhando; ou passagem em que uma “atriz-modelo-manequim” decadente, esperando por um telefonema improvável, adquire plena consciência de sua situação, apesar de enganar-se continuamente. (RUFFATO, 2001)

Estruturalmente falando, contudo, a pergunta que se faz é em relação a quem nos conta essas histórias, quem é o narrador. A verdade é que – bem a exemplo do que prevê a estética literária pós-moderna – não há um narrador definido, convencional. Assistimos, na verdade, à alternância de múltiplos narradores, que se manifestam de maneiras diversas: aquele que nos informa o clima na cidade, aquele que indica a possível leitura de um horóscopo, o que reflete sobre a cidade de São Paulo, o narrador em primeira pessoa, funcionário da prefeitura, e até mesmo o que elabora uma lista com anúncios sexuais.

Tais histórias, que admitem diversos tipos narradores e buscam explicitar *uma* determinada cidade, acontecem – a exemplo da *epopeia modernista* de James Joyce – em um único dia, o que, entre outras coisas, nos indica a intenção do autor em nos colocar em contato com a realidade de uma forma ao mesmo tempo bruta e imediata, violenta e instável. Como sugere Karl Schollhammer, sobre a questão urbana em *Eles eram muitos cavalos*:

[...] não é bastante afirmar que o romance *Eles eram muitos cavalos* descreve a vida marginal nas ruas de São Paulo (...) Tematicamente, o romance é comprometido com a realidade social do Brasil contemporâneo e inscreve-se na tradição de narrativa urbana que ocupa uma posição central na literatura brasileira a partir da década de 1960, privilegiando histórias de pessoas comuns em seus encontros com o medo, a violência, o crime, a miséria, mas também com sonhos

e expectativas de moradores da capital paulista. (SCHOLLHAMMER, 2007, p. 69)

A violência, citada acima, não poderia ser esquecida em um texto que se propõe a descrever/narrar a vida de uma grande cidade. Uma temática, aliás, cara aos autores da atualidade, que se manifesta de forma sutil (embora nem sempre), no texto de Ruffato, permeando todo seu livro. No trecho a seguir, a violência aparece de modo direto, não apenas por se tratar da descrição de um crime, mas principalmente pela “angústia” vivida por um cão à procura de seu dono:

[...] debaixo do poste, como que dormissem, três pessoas deitadas, quase amontoadas umas junto às outras. Cauteloso, chegou mais perto, avaliou. Bêbados não se encontravam, disso entendia, e muito. Paciente, acompanhava Madaleno a via-sacra do seu dono, engastalhando-se em botequins, enroscando-se em árvores, a coluna curvada sob o saco-de-estopa abarrotado de latas-de-alumínio macetadas. O que exalava dos corpos era azedume de suor embaralhado ao doceamargo do medo (...) Assustado, arregalou os olhos, já se ouviam os barulhos que acompanham o sol, pôs-se de pé, (...) tinha que achar seu dono, que gostava de conversar com ele, (...) que dividia os restos de comida com ele. (RUFFATO, 2001, p. 11)

Conclusão

A ocorrência de uma estrutura híbrida – mescla de gêneros pouco comuns em um romance tradicional, como a hagiografia, a receita de bolo, a previsão do tempo, os anúncios de jornal –, a forma fragmentada da composição narrativa, a alternância de narradores, a exposição da cidade como personagem, a violência que se impõem às cenas... tudo isso faz de *Eles eram muitos cavalos* um típico exemplar da literatura pós-modernista brasileira, fato que se verifica ainda em outros elementos que compõem o texto, desde seu título (retirado, intertextualmente, de um verso do poema *Romanceiro da Inconfidência*, de Cecília Meirelles) até as escolhas por histórias anônimas, perdidas, interrompidas. Não há, nesse sentido, como encontrar uma única definição para a obra, sem que acabemos por diminuir uma concepção de literatura que revela, a cada leitura, uma multiplicidade de perspectivas e possibilidades críticas.

Sua originalidade deve, por isso mesmo, ser encarada como um raro momento na literatura brasileira de busca por novas formas de expressão artística, sem contudo renegar – antes, incorporando-os – os diversos aspectos propostos pela estética pós-modernista.

Referências

BARBIERI, Therezinha. **Ficção Impura: Prosa Brasileira dos Anos 70,80 e 90**. Rio de Janeiro, Editora UERJ, 2003.

BAUDRILLARD, Jean. **A Transparência do Mal. Ensaios sobre os Fenômenos Extremos**. São Paulo, Papirus, 1990.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios sobre Literatura e História da Cultura**. Brasiliense, São Paulo, 1986.

CARNEIRO, Flávio. **No País do Presente: Ficção Brasileira no Início do Século XXI**. Rio de Janeiro, Rocco, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo, Edições Loyola, 1999.

HOBSBAWM, Erich. **Era dos Extremos. O Breve Século XX (1914-1991)**. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

HOSSNE, Andrea Saad. Degradação e Acumulação: Considerações Sobre Algumas Obras de Luiz Ruffato. In: HARRISON, Marguerite Itamar (org.). **Uma Cidade em Camadas: Ensaios Sobre o Romance *Eles eram muitos Cavalos*, de Luiz Ruffato**. São Paulo, Editora Horizonte, 2007.

JAMESON, Frederic. **A Cultura do Dinheiro. Ensaios sobre a Globalização**. Petrópolis, Vozes, 2002.

LUCAS, Fabio. **Vanguarda, História e Ideologia da Literatura**. São Paulo, Ícone Editora, 1985.

PARDO, Carmem Villarino. *Eles eram muitos cavalos* no(s) processo(s) de profissionalização de Luiz Ruffato. In: HARRISON, Marguerite Itamar (org.). **Uma Cidade em Camadas: Ensaios Sobre o Romance *Eles eram muitos Cavalos*, de Luiz Ruffato**. São Paulo, Editora Horizonte, 2007.

PINTO, Manuel da Costa. **Literatura Brasileira Hoje**. São Paulo, Publifolha, 2004.

PROENÇA FILHO, Domício. **Pós-Modernismo e Literatura**. São Paulo, Ática, 1995.

RICCIARDI, Giovanni. Pedras para um mosaico. In: HARRISON, Marguerite Itamar (org.). **Uma Cidade em Camadas: Ensaios Sobre o Romance *Eles eram muitos Cavalos*, de Luiz Ruffato**. São Paulo, Editora Horizonte, 2007.

RUFFATO, Luiz. **Eles eram muitos cavalos**. São Paulo, Boitempo, 2001.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo, Brasiliense, 2006.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. Fragmentos do Real e o Real do Fragmento. *In*: HARRISON, Marguerite Itamar (org.). **Uma Cidade em Camadas: Ensaio Sobre o Romance *Eles eram muitos Cavalos*, de Luiz Ruffato**. São Paulo, Editora Horizonte, 2007.

SUSSEKIND, Flora. **Literatura e Vida Literária: Polêmicas, Diários e Retratos**. Belo Horizonte, UFMG, 2004.

O EFEITO DE SENTIDO INCOMUM DO ENUNCIADO-FÓRMULA NA CHARGE

Maria Cristina de Moraes TAFFARELLO¹¹¹

Resumo: Dentro da visão da Análise do Discurso francesa, a pesquisa se verifica em textos chárgicos em que ocorre a retomada (ou “percurso”) de enunciados-fórmula não parodiados na sua forma, mas sempre reatualizados em seu efeito de sentido, já que apelam para uma memória que ultrapassa o discursivo para se realizar nos leitores, constituindo-se uma questão no domínio da cognição e/ou da pragmática (POSSENTI). Busca-se demonstrar como, por trás da aparente esterilidade de tais fórmulas, revelam-se surpreendentes efeitos de sentido. Por se tratar de texto humorístico, tem-se como meta também estudar a relevância da ligação entre estereótipos e humor.

Palavras-chave: Discurso. Fórmula. Estereótipo. Posicionamento.

Abstract: *Based on the French Discourse Analysis, the research has been examined in political cartoons in which the resumption (or "course") of formula-enunciations occurs, not parodied in its form, but always (re)up-dated in its effect of sense, since they invoke to a memory that goes beyond the discourse to accomplish in the readers, becoming an issue in the domain of cognition and / or pragmatic (POSSENTI). We also intend to demonstrate how, beyond the apparent sterility of such formulas, amazing effects of sense are disclosed. Since it is a humorous text, we also have as a goal the study of the relevance of the link between stereotypes and humor.*

Keywords: *Discourse. Formula. Stereotype. Positioning.*

Introdução

A polifonia marcadamente sócio-histórico da mídia propicia ao seu enunciador possibilidade de convergência e/ou divergência com um dado dominante do senso comum, materializado em enunciados nos diferentes gêneros argumentativos, particularmente nas charges. Se esses enunciados são testemunhos das relações dialógicas de tais gêneros, o mundo é a autoridade do senso comum. Segundo Geertz

(2006), o saber do senso comum é construído historicamente e, portanto, diz respeito à vida, ao empírico. "O bom senso não é aquilo que uma mente livre de artificialismos aprende espontaneamente; é aquilo que uma mente repleta de pressuposições conclui." (GEERTZ, 2006, p.127).

A ampla repercussão midiática de hoje favorece a divulgação de certos enunciados, reveladores do saber do senso comum. É comum vermos charges que usam lugares comuns, frases-feitas ou provérbios, parodiados ou não, como recurso de humor. Nossa análise se verifica em textos chárgicos em que ocorre a retomada (ou "percurso") de enunciados-fórmula não parodiados em sua forma, mas sempre reatualizados em seu efeito de sentido, já que apelam para uma memória que ultrapassa o discursivo (POSSENTI, 2009) para se realizar nos leitores (da *Folha de S. Paulo*, no caso), constituindo-se uma questão no domínio da cognição e/ou da pragmática. É isso que se busca demonstrar - como, por trás da aparente esterilidade de tais fórmulas, borbulham surpreendentes efeitos de sentido. No caso particular, por se constituir de texto humorístico, tem-se como meta também estudar a relevância da ligação entre estereótipos e humor. Em outras palavras, pesquisar as condições de funcionamento desses textos-fórmula em charges, em particular sua ligação com as "verdades" correntes, de um lado, e com as "pretensas formulações de verdades", de outro.

Fundamentação teórica

Em uma obra dedicada a esclarecer a noção de *fórmula* em *Análise do Discurso*, Krieg-Planque (2010, p.9) a conceitua como "[...] um conjunto de formulações que, pelo fato de serem empregadas em um momento e em um espaço público dados, cristalizam questões políticas e sociais que essas expressões contribuem, ao mesmo tempo, para construir." Incluí, nos estudos, o fenômeno discursivo de retomada e circulação de "pequenas frases", o que vai ao encontro de nossa pesquisa. A noção de fórmula, segundo a autora, revela como vários "[...] atores sociais (homens e mulheres políticos, militantes de associações, representantes sindicais, comunicadores, jornalistas profissionais, intelectuais...) organizam, por meio dos discursos, as relações de poder e de opinião". Entre as propriedades que a caracterizam, destacam-se: "[...] seu caráter

¹¹¹ Docente do curso de Graduação e de Pós-graduação do Centro Universitário Padre Anchieta – UNIANCHIETA – Jundiaí, São Paulo. Doutora em Linguística pela UNICAMP. E-mail:

cristalizado, sua inscrição discursiva, seu funcionamento como referente social, sua dimensão polêmica.” (KRIEG-PLANQUE, 2010, p.15-16). Veremos a importância dessa noção para nossa análise.

Maingueneau (2008), ao alertar também sobre a necessidade de definição dos conceitos e procedimentos com os quais a Análise do Discurso trabalha, distinguiu as chamadas unidades não tópicas, isto é, “[...] constituídas pelos pesquisadores independentemente de fronteiras preestabelecidas [...] agrupam enunciados profundamente inscritos na história.” (p.18). Dentro desse tipo de unidade, o autor vê a conveniência de redefinir a noção de "formação discursiva" (FD)¹¹², seja ela unifocal (o "discurso racista", por exemplo) ou plurifocal (heterogeneidade de pontos de vista).

Na verdade, postula que tal noção, por ser estabelecida pelo pesquisador, se rende à noção de *posicionamento*, compreendida como uma identidade enunciativa forte no interior de um campo (o discurso do partido comunista em uma determinada época), mas não se restringe a espaços pré-delineados nem pelas práticas históricas (o campo religioso, político, por exemplo), nem pelas verbais (um determinado gênero, por exemplo). Embora nosso *corpus* se limite a um gênero (duas charges), este envolve mais de uma semiose (icônica e verbal).

Maingueneau (2008, p.23) propõe também a noção de percurso como outra unidade não tópica, esclarecendo que:

Praticamos também em análise do discurso o estabelecimento em rede de unidades de diversas ordens (lexicais, proposicionais, fragmentos de textos) extraídas do interdiscurso, sem procurar construir espaços de coerências, constituir totalidades. O pesquisador pretende, ao contrário, desestruturar as unidades instituídas, definindo percursos não esperados: a interpretação apoia-se, assim, sob a atualização de relações insuspeitas no interior do interdiscurso.

E ainda acrescenta que tais *percursos*, conduzindo-nos a circular, sem barreiras, pelas fronteiras do interdiscurso, podem suscitar “[...] relações invisíveis, particularmente propícias às interpretações fortes.”, até mesmo com o risco de cair num “delírio interpretativo” (MAINGUENEAU, 2008, p.23).

cristinataffarello@hotmail.com.

¹¹² A noção de formação discursiva aqui adotada se distingue de sua noção original, na verdade sua "irmã", mas com "dupla paternidade", ou seja, de Foucault e de Pêcheux. A esse respeito, ver Maingueneau (2008, p. 12).

Adotando-se tanto a redefinição dessa concepção de FD quanto a definição da noção de percurso, busca-se demonstrar que a instância midiática, particularmente a jornalística, ao assumir um papel de divulgadora imediata e rápida de textos-fórmula, vira um ótimo laboratório de análise a analistas do discurso interessados, como nós, em sustentar a existência e as restrições de formações discursivas plurifocais e ambivalentes em textos fluidos e divertidos como as charges.

Com base também nas teorias da análise do discurso e da sociologia da linguagem, concorda-se com a concepção de memória, porém não estritamente ligada ao social e/ou histórico ou ao "mental". É relevante perscrutar-lhe o modo de constituição para além do que Foucault, em *A arqueologia do saber* (1969 / 2004), chama de memória, ou seja, uma espécie de arquivo morto, o "saber" de uma formação discursiva, na sua concepção inicial, e verificar a caracterização da memória em relação a acontecimentos ou eventos divulgados diariamente pela mídia. Possenti (2009, p. 34), ao abordar textos que retomam slogans, conclui, a respeito das noções de memória e de acontecimento histórico não linear, mas plural:

Em resumo, ganharíamos em clareza se o ponto de partida para distinguir saber e memória fosse algo como: *um saber* se caracterizaria por um conjunto de restrições semânticas (como proposto por Maingueneau 1984, por exemplo); já a *memória* se caracteriza por um conjunto de representações de acontecimentos (eventos, principalmente, mas também enunciados, em sua materialidade mesma, ou seja, de enunciados enquanto eventos). [...] Em outras palavras: o fato de que um acontecimento é analisado ou aprendido a partir de uma FD não o iguala aos enunciados que caracterizam uma FD. As pessoas podem se perguntar "o que foi mesmo que aconteceu"? ou "o que ele disse"?, mas não "o que é que eu acho de negros/mulheres/petistas/peemedebistas"? Um dos efeitos de igualar memória e saber é despossuir ainda mais radicalmente o sujeito enunciativo de qualquer atividade discursiva.

É nessa perspectiva teórica que buscamos empreender nossa análise.

Conforme já se haviam posicionado Pêcheux e Fuchs (1975, p.178), "[...] os processos discursivos [...] não poderiam ter sua origem no sujeito. Contudo, eles se realizam necessariamente nesse mesmo sujeito."

Em relação à produção de efeito de verdade, Barthes a associa à de estereótipo:

O estereótipo é a palavra repetida, fora de toda magia, de todo entusiasmo como se fosse natural, como se por milagre essa palavra que retorna fosse cada vez a mais adequada por razões diferentes, como se imitar pudesse deixar de ser sentido como uma imitação:

palavra sem cerimônia, que pretende a consistência e ignora sua própria insistência. Nietzsche fez o reparo de que a "verdade" não era outra coisa senão a solidificação de antigas metáforas. Pois bem, de acordo com isso, o estereótipo é a via atual da "verdade", o traço palpável que faz transitar o ornamento inventado para a forma canonical, coercitiva, do significado. (BARTHES, 2004, p.52)

Também nos valem de Charaudeau (2006), que, por sua vez, define a noção de estereótipo como "Formas fragmentadas e, ao mesmo tempo, solidificadas de imaginários sociais" (p.117). Liga tal noção à de "*ethos* coletivo": os grupos se julgam reciprocamente com base em um traço de sua identidade; dessa forma é como se cada grupo representasse, na verdade, uma entidade homogênea (os alemães são rigorosos, por exemplo).

Pierrot e Amossy (2001) já haviam denominado essas imagens coletivas, cristalizadas e rígidas, de estereótipos, esquemas culturais preexistentes, em que um traço peculiar de um tipo conhecido é eleito e o restante é completado por meio de representações que expressam o imaginário social. "En la habla común, un 'estereotipo' es una idea convencional (frecuentemente peyorativa, y de una inexactitud a veces extravagante) sobre la apariencia, las acciones, o la naturaleza de un X". Em consequência, segundo Possenti (1998, p.26), as piadas fazem uso de estereótipos: as piadas funcionam em grande parte na base de estereótipos, seja porque veiculam mesmo uma visão simplificada dos problemas, seja porque assim elas se tornam mais facilmente compreensíveis para interlocutores não especializados. Apenas para exemplificar: nas piadas, judeu só pensa em dinheiro, mulher inglesa é fria, português é burro, gaúcho é efeminado, japonês tem pênis pequeno, nordestino/brasileiro é mais potente do que qualquer gringo grandalhão, marido é traído e esposa é infiel, brasileiro/mineiro é o mais esperto etc.

Além disso, para Pierrot e Amossy (2001), essas construções imaginárias são favorecidas pela imprensa, pois tornam as características do grupo estereotipado como algo inerente a ele, fazendo ainda com que seu comportamento reflita o que se espera que faça: suas ações e seus modos de ser são pré-determinados. As autoras afirmam também que, embora o estereótipo seja categorizante, esses artificios são necessários para a cognição, mesmo quando conduzem a uma simplificação e a uma generalização às vezes exagerada. Necessitamos, na verdade, relacionar aquilo que vemos a modelos preexistentes para podermos compreender o mundo, realizar previsões e regular nossas condutas.

Ao abordar o que chama a "questão da apresentação dos valores" entre as estratégias do discurso político, Charaudeau (2006) realça as condições de simplicidade e de argumentação. Unidas, tais condições geram as fórmulas:

Quanto mais uma fórmula é concisa e, ao mesmo tempo carregada semanticamente - apresentando assim, de maneira global, uma ou mais ideias, essencializando-as e tornando-as fluidas - mais ela terá poder de atração. (p.99)

No caso da charge, os valores de referência, essencialmente com temas de crítica à política, constituem massa especial a ser moldada pelo jornalista-artista. Explicando: os efeitos das imagens reproduzidas na mídia pelos humoristas não se constroem pelo político, mas resultam de estratégias que lhe são atribuídas pelo público, por boatos e pela própria mídia. Em suma, o humor chágico constrói os *ethé* atribuídos pelos outros, construindo imagens estereotipadas, até deformadas. O uso de fórmulas nesse gênero realça o seu poder de persuasão, o seu efeito de evidência, como se busca constatar.

Em relação ao papel das mídias como agentes de circulação de fórmulas, Krieg-Planque (2010, p.119) a autora não as superestima como criadoras, mas como “plataformas de lançamento privilegiadas” das mesmas, porém sem exclusividade: as fórmulas chegam, em geral, pela periferia, impulsionadas por atores que não são jornalistas: “[...] políticos, pesquisadores, intelectuais, de gente de letras...” (KRIEG-PLANQUE, 2010, p.119).

Após a rápida exposição da perspectiva teórica, segue uma tentativa de análise.

Análises



Para nos situarmos, a citação *¿Por qué no te callas?* (em português, *Por que não te calas?*) foi uma frase dita pelo rei Juan Carlos de Espanha ao presidente venezuelano Hugo Chávez durante a XVII Conferência Ibero-Americana, realizada na cidade de Santiago do Chile, no final de 2007.

O motivo da "exaltação" do rei espanhol foram as constantes interrupções do presidente Hugo Chávez na resposta do primeiro-ministro espanhol José Luis Rodríguez Zapatero em defesa do ex-primeiro-ministro José Maria Aznar, o qual Chávez criticou duramente, chamando de fascista.

Enquanto Chávez criticava José Maria Aznar, o rei espanhol se irritou dizendo a frase *¿Por qué no te callas?* a Chávez. O presidente da Venezuela respondeu, logo depois do fim da Cúpula, que o monarca não poderia ter tido tal comportamento: "Exijo respeito, porque eu também sou um chefe de Estado e eleito democraticamente, ressaltou Chávez. "Ele (o rei) é tão Chefe de Estado quanto eu, com a diferença de que

fui eleito três vezes.", disse durante um ato acadêmico em uma universidade particular chilena.

A mídia, rapidamente, destacou tal citação, inserindo-a nos mais diferentes gêneros textuais. Possenti (2008) analisou tal enunciado e chegou, entre outras, à conclusão de que talvez fosse um percurso não típico, já que, ao surgir, parecia fadado ao "sucesso", mas teve vida efêmera; e concluiu mais: as condições de produção provavelmente explicam sua duração ou tempo de circulação, pois na mesma rapidez com que a mídia divulga os fatos, se incumbe de substituí-los por outros mais novos e atraentes. Porém, o que notamos com esta charge, criada após dois anos do acontecimento, é que um enunciado, com histórico tão instigante, não desaparece, mas fica em estado latente para ressurgir, quando provocado, de forma incomum, rompendo outras fronteiras, adentrando em outros campos inesperados.

Ao abordar a noção de "citação e destacabilidade" relacionada à de fórmulas "fadadas ao destaque" da mídia, Maingueneau (2008, p.75) postula o caráter generalizante e iterativo (enunciativamente autônomo) como propriedade de destacabilidade. Mas há enunciados sem tais propriedades que adquirem o estatuto de fórmula. É o que acontece com esse enunciado e procuramos demonstrar o porquê.

A charge I, de Angelis, datada do ano de 2009, continua a atestar, em relação ao evento que a provocou, um embate de pontos de vista, testemunho de uma FD plurivalente e plurifocal, com amplo poder de atração, no sentido de Charadeau (2006).

Se formos ao contexto histórico da charge, maio de 2009, temos que Chávez, do Partido Socialista Unido, ameaçou tomar medidas severas contra os meios de comunicação do país, acusando os veículos privados de incitar ódio entre os venezuelanos e conspirar contra o governo ao apoiar rebeldes militares.

O discurso político, por meio da frase *¿Por qué no te callas?*, oscila entre um posicionamento "de direita" e "de esquerda", "de democracia" e "de oligarquia", "de monarquia parlamentarista" e "de socialismo", "de poder legislativo" e "de poder executivo". Enfim, desrespeita fronteiras e limites.

Uma hipótese interpretativo-pragmática é que, por trás da frase em questão, um ato de caráter injuntivo-impositivo - ato de fala indireto (interrogar para dar ordem) - pode-se fazer a leitura de provérbios, frutos do senso-comum, como: "Quem fala o que quer, ouve o que não quer.", ou "Em boca fechada não entra mosca." E, provavelmente, outros, evidenciando a força das práticas de linguagem na elaboração dos sentidos.

Uma outra possibilidade de análise, talvez mais razoável que a anterior, diz respeito às noções de "enunciação" e de "cena de enunciação". Adota-se aqui, para enunciação, a posição de que ela é um ato histórico e social.

Se, em algum sentido, há nela algo de irrepitível - não haverá outra exatamente igual, pois pelo menos algum traço das circunstâncias necessariamente se alterará - é também, em mais de um sentido, uma retomada de outras enunciações." (POSSENTI, 2009, p.18).

Tal concepção se opõe à de enunciação como um ato individual irrepitível. Conclui Possenti (2009, p.19) "[...] o árbitro definitivo da leitura é o texto, desde que concebido discursivamente, [...]" isto é, vulnerável às restrições históricas que afetam não só a ele, mas também a seu autor e a seu(s) leitor(es), enredados nas regras de circulação, nas teias às vezes mágicas da interpretação.

Associa-se à nossa análise também o que Maingueneau (2008, p.115) chama "cena da enunciação" de um texto. Tal cena associa duas cenas de fala, a "cena englobante", de um lado, que corresponde ao tipo de discurso, a seu "estatuto pragmático", isto é, a relação dos parceiros da enunciação com certo quadro espaciotemporal; por outro lado, existe a "cena genérica", definida por rituais sociolinguageiros característicos de gêneros de discurso particulares. O gênero de discurso implica um contexto específico: o papel de seus participantes, circunstâncias espaciotemporais, um suporte material, uma finalidade etc.

Em alguns casos, porém, não bastam duas cenas: é necessária a intervenção da "cenografia", instituída pelo próprio discurso. Por meio da sua própria enunciação, o discurso legitima a cenografia que ele impõe. Nela se associam, além de dois lugares, uma figura de enunciador e uma figura correlata de co-enunciadores, uma *cronografia* (um momento) e uma *topografia* (um lugar). Tal associação pretende dar origem ao discurso. A realização plena de uma cenografia acontece quando ela pode "dominar seu desenvolvimento, manter uma distância em relação ao co-enunciador" (MAINGUENEAU, 2008, p.118). Porém há casos em que as cenografias podem variar. Em um debate, por exemplo, os participantes podem perder as rédeas de sua própria enunciação, reagindo a situações imprevisíveis suscitadas pelos interlocutores, conforme ainda o autor. "Em situação de interação viva, o que passa ao primeiro plano é, na maioria das vezes, a ameaça da face e o "*ethos*" discursivo, este entendido na concepção

de Maingueneau (2008, p. 64): "[...] adesão dos sujeitos a determinado posicionamento."

O que provocou o destaque de tal citação e as reações de indignação de Chávez foi o uso de tal frase em uma cenografia de conversação que normalmente não a teria permitido. A posição de resposta de defesa assumida pelo Primeiro Ministro espanhol não foi respeitada por Chávez. A impropriedade conversacional se deveu ao "tom" usado e à variante linguística de um enunciado familiar-coloquial em uma situação que exige polidez na regra de conversação e no nível de linguagem, principalmente por ter sido proferido por um rei-enunciador ao co-enunciador Chavez. Muitas pessoas, com certeza, riram desse evento insólito, uma das características do próprio humor. Automaticamente o leitor, remetendo tal cenografia aos campos discursivos que envolvem os posicionamentos divergentes de seus atores, associam o "quadro pragmático" ao suculento e contraditório "conteúdo" ideológico.

Por serem figuras públicas (rei e presidente), com certeza forjadas também pela mídia, esgarçam-se os níveis impostos pelo locutor no discurso, a imagem prévia do locutor ligada a seu nome e à sua posição no campo do sujeito empírico. Na verdade, rompe-se uma estereotipagem no sentido de representação cultural pré-existente.

E os chargistas, criativamente, dão destaque ímpar à citação em outra cena insólita de enunciação, deslocando-se para o discurso humorístico: o aeroporto da Venezuela. As imagens de um aeroporto, na chegada de pessoas justamente à Venezuela, ostentam, em conjunto com a frase em forma de outdoor, várias representações de sentido com a realidade, ou com as "verdades correntes", mas o interessante é buscar as "pretensas formulações de verdades".

Em primeiro lugar, se não houvesse a memória do acontecimento acima relatado, qual seria a graça dessa charge? Um rei, num regime parlamentar democrático, manda calar um presidente que, eleito três vezes, deveria preservar a democracia. Porém, Chávez fez desse "voto" de confiança a oportunidade para exercer, na realidade, uma espécie de oligarquia, mandando inclusive censurar e calar a todos os que a ele se opõem ou ousam mandá-lo se calar. Não se pode deixar de observar também o efeito de sentido das cores de fundo do outdoor, amarela e vermelha, chamando a atenção para as cores da bandeira da Espanha. A situação, de alguma forma, se repete: embora o enunciado apresente a mesma roupagem, a interpretação é acrescida de informação nova, criativa, inesperada, econômica, enfim, cômica...

Em segundo lugar, por que um aeroporto? No dia vinte e sete de maio de 2009, o escritor direitista peruano Mario Vargas Llosa havia ficado retido, por noventa minutos, no aeroporto da Venezuela, onde havia ido para participar de um fórum internacional sobre a liberdade e propriedade privada, o Centro de Divulgação do Conhecimento Econômico para a Liberdade (CEDICE).

O motivo de tal retenção no aeroporto foi que Llosa declarara em Bogotá, de onde procedia, que “a Venezuela investe muito dinheiro no suborno a governos democráticos e em setores mais revolucionários.”, acarretando, segundo ele, forte desestabilização. Tal comentário gerou duras críticas ao escritor pelo ministro da Cultura venezuelano, Héctor Soto: “Este desbocado, que já veio várias vezes ao país, não tem sequer a inteligência suficiente para não agredir ícones do povo.” Advertiram-no de que, por ser estrangeiro, não tinha direito a fazer declarações políticas na Venezuela.

Tal interpretação só é possível ao leitor (e ao analista) conhecedor não só do evento relatado, mas também de outros eventos particulares que o uso dessa frase pode ter provocado em suas experiências-memórias e na experiência de toda uma coletividade, sem ter um início e uma autoria delimitáveis e/ou delimitados no tempo e no espaço, no simulacro de um *ego, hic et nunc* enunciativos.



Charge II - Folha de S.Paulo 25/10/2009 A2 opinião

Outro dado muito interessante é a Charge II, de Jean. Nossa escolha se deveu por sua relação com um evento que ela não expõe, mas ao qual alude: a traição de Judas. Tal evento-fórmula aciona o gatilho do humor de forma única, mas, na verdade, devido a outro evento recém ocorrido em relação à publicação da charge (25-10-2009).

Alguns dias antes, em entrevista à *Folha*, o presidente Lula havia dito que nenhum dos vencedores das eleições de 2010 poderia fazer um governo "fora da realidade política". E continuou: "Se Jesus Cristo viesse para cá e Judas tivesse a votação num partido qualquer, Jesus teria de chamar Judas para fazer coalizão."; acrescentamos: mesmo sabendo que seria traído de novo, não se pode fugir da realidade política: Judas foi, é e será sempre tido como traidor, o que impulsiona Jean a criar a charge em questão.

Como se sabe, do lado petista, a então ministra da Casa Civil Dilma Rousseff era uma das candidatas à presidência nas eleições do ano de 2010; ao mesmo tempo se definia a candidatura do governador paulista José Serra, do lado tucano.

O que significaria a frase implícita: "Judas é um traidor", nessa charge, se o leitor não conhecesse o evento recente? Provavelmente, não suscitaria nenhum riso. O que notamos novamente com esta charge é que certas fórmulas, nesse sentido amplo, não desaparecem, mas ficam em estado latente para ressurgir de forma incomum, rompendo fronteiras semântico-pragmáticas, quando provocadas por algum acontecimento interessante.

No uso de fórmulas, se intensifica a força de mobilidade das ideias, se concretiza a circularidade dialógica da proposta bakhtiniana. Pêcheux, nos anos 70, sob a perspectiva discursiva, associou a noção de estereótipo à de pré-construído: conhecimentos, valores e julgamentos sob os quais se assentam enunciados, mas que não se encontram explicitados na superfície textual. Mais do que um saber implícito, o pré-construído pode ser considerado como um domínio referencial que preexiste ao acontecimento discursivo e é por ele renovado e solidificado sempre que retomado.

Oscilando entre o que é conhecido e o que será dado a conhecer, a dinamicidade do uso de fórmulas mais uma vez é atestada. Em suma, chega-se à conclusão de que, se há nos discursos elementos de sentido relativamente estável, outros são de sentido instável e dependem da posição do leitor, em particular do analista-leitor de texto de humor.

Após a exploração de tão variados posicionamentos, concluímos com Maingueneau (2008, p. 20):

Mutatis mutantis, o analista do discurso que configura uma *formação discursiva plurifocal* é um pouco como um *dramaturgo*. Da mesma maneira que um dramaturgo constrói um espaço no qual as posições que se confrontam não estão unifocadas, o analista do discurso, a partir de hipóteses de trabalho argumentadas, associa diversos conjuntos discursivos em uma mesma configuração sem, no entanto, reduzir sua heteronímia.

Referências

- BARTHES, M. *O prazer do texto*. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. Trad. Fabiana Komezu e Dilson Ferreira da Cruz, São Paulo: Contexto, 2006a.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de L. F. Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Título original: *L'Archéologie Du Savoir*, 1969).
- GEERTZ, C. O senso comum como um sistema cultural. In: _____. *O saber local*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 111-141.
- KRIEG-PLANQUE, A. *A noção de “fórmula” em Análise do Discurso: quadro teórico e metodológico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Lingua(gem), 39)
- MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*. Organização Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PÊCHEUX M.; FUCHS. C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs). *Por uma análise automática do discurso; uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1975. p. 163-252.
- PIERROT A. H.; AMOSSY R. *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba, 2001.
- POSSENTI, S. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. Um percurso: o caso “por qué no te callas?”. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso - ALED*. Universidad Central de Venezuela, Venezuela, Vol. 8, n. 1, p. 109-117, 2008.
- _____. *Os humores da língua: análises linguísticas de piadas* Campinas: Mercado de Letras. 1998.

O ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS

Rosângela Maria Bessa VIDAL¹¹³

Mizilene Kelly de Souza BEZERRA¹¹⁴

Resumo: Neste trabalho, analisamos o ensino de gramática na escola, tendo como base as questões que contribuem para a formação do professor. Utilizando-nos dos princípios teóricos formulados por Perini, Travaglia, Vidal, Furtado da Cunha, dentre outros, analisamos a Proposta Curricular para o Ensino Médio e o Programa Geral de Disciplina (PGD) de graduação de Letras/CAMEAM/UERN. Os achados desta pesquisa apontam barreiras ainda existentes entre os aspectos teóricos do ensino de gramática e a realidade encontrada na sala de aula, mesmo diante de disciplinas que apontam a importância do caráter discursivo e daquelas que auxiliam na formação do professor.

Palavras-chave: Ensino. Gramática. Discurso. Formação de professor. Proposta Curricular. Funcionalismo.

Abstract: *In this work, we analyse the teaching of grammar in school, based on the issues that contribute to teacher training. Using the theoretical principles formulated by Perini, Travaglia, Vidal, Furtado da Cunha, among others, analyse the proposal for the High School Curriculum and program of this survey indicate barriers still exist between the theoretical aspects of teaching grammar and reality found in the classroom, even with subjects that link the importance of discursive and those that assist in teacher training.*

Keywords: *Teaching. Grammatical. Speech. Teacher's formation. Proposal Curricular. Functionalism.*

¹¹³Professora adjunta IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Integra o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UERN), como docente permanente. Doutora em Estudos da Linguagem, com área de concentração em Linguística Aplicada, no Programa de Pós-Graduação da UFRN. Pau dos Ferros, RN, Brasil, e-mail: rosangelavidal@uern.br.

¹¹⁴Aluna do Curso de Aperfeiçoamento/Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua/UERN. Pau dos Ferros, RN, Brasil, e-mail: kelly_mizilene@hotmail.com.

Considerações introdutórias

Um grande número de pesquisas direcionadas a reflexão do ensino de gramática na sala de aula vem sendo desenvolvidas, sendo essas de suma importância tanto para a compreensão de teorias já difundidas como também para o surgimento de novas.

Com o intuito de colaborar com essas novas investigações, pretendemos por meio da elaboração deste trabalho discutir o ensino de gramática e a formação do professor de Letras, tendo em vista os trabalhos realizados na instituição pública, buscando compreender a relação entre os pressupostos estabelecidos nos PGDs de graduação do curso de Letras: Língua Portuguesa – UERN e a postura assumida pelo professor do Ensino Médio na sala de aula, contribuindo dessa maneira com o processo ensino-aprendizagem de língua materna.

Assim, será possível compreender um pouco a relação existente entre a universidade e o ensino na escola pública, comparando as teorias estudadas na academia com a realidade da prática escolar. Desse elo resultam inúmeras informações no que competem os questionamentos postos na formação do professor e o que realmente é verificado no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, lançamos o olhar diante dos PGDs e dos planejamentos dos professores do Ensino Médio na escola pública.

Cabe observar que esta pesquisa se coloca diante do universo que compreende os estudos linguísticos, por isso inserimos sua investigação no campo da linguística aplicada. Podendo ser caracterizada como uma pesquisa de caráter qualitativa, sendo esta realizada por meio de procedimentos comparativos e da técnica da pesquisa documental e bibliográfica. Os documentos que constituem a base para as reflexões que compõe esse trabalho é o *corpus* PGDs utilizados nas disciplinas Morfossintaxe I, II, e III da graduação do curso de Letras/CAMEAM/UERN e a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio de uma escola pública no município de Pau dos Ferros/RN; os PGDs utilizados foram somente aqueles da habilitação de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas; ressaltamos ainda que os PGDs selecionados foram aqueles que se concentraram na área do ensino de gramática e apresentados durante o semestre letivo 2010.2, enquanto a Proposta Curricular da escola pública foram os equivalentes ao uso no ano letivo de 2010.

O passo seguinte após a coleta do *corpus* foi justamente o trabalho de analisá-lo, interpretá-lo, desencadeando as questões estabelecidas para então encaminharmos o desenvolvimento dessa pesquisa, no desejo de tornar mais produtivas as aulas de Língua Portuguesa, especificadamente as aulas de gramática, além de refletirmos sobre a teoria Funcionalista posto que se faz necessária sua exposição no contexto deste trabalho.

A gramática numa perspectiva teórica

A atual situação do ensino público no Brasil sofre severas críticas, seja no que diz respeito ao processo de ensino – aprendizagem, seja na formação dos professores.

Isso decorre pelo fato de “[...] o ensino do português muitas vezes difunde a crença de que existe uma maneira ‘certa’ de usar a língua, e que essa é a única maneira aceitável; todas as outras são ‘erradas’ devem ser evitadas”. (PERINI, 2006, p. 21)

Formações continuadas são algumas das opções para que os professores possam se reciclar e aprender cada vez mais, auxiliando assim, a construção de um aprendizado mais significativo.

Essa discussão difundida no meio acadêmico sobre a tradição gramatical no ensino da língua materna sempre foi bastante animada, mantendo a dúvida de como unir os valores conservadores com os novos, numa perspectiva mais produtiva da gramática na sala de aula, “como casar o espírito conservador da norma pedagógica com os novos ventos da história” (CASTILHO, 1980, p.17).

Quando falamos em desenvolver um trabalho direcionado para o ensino de gramática, não podemos deixar de contemplar algumas concepções existentes. Dos vários autores que discutem o papel da gramática no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, podemos citar Perini (2006), Possenti (1996), entre outros.

Geralmente esses trabalhos acabam por apresentar três tipos básicos de gramática: gramática prescritiva ou normativa; gramática descritiva e a gramática internalizada.

A gramática normativa busca “[...] estabelecer como as pessoas devem falar ou escrever” (PERINI, 2006, p.21) criando a concepção de certo e errado na língua. Já para a gramática descritiva, o trabalho se dá em descrever como as pessoas falam ou escrevem e não em ditar o que se deve ou não se deve fazer, diferentemente da gramática escolar com a qual estamos habituados e que já foi mencionada

anteriormente.

Dessa forma, Murrier (1994) *apud* Araújo (2002) acrescenta “considera-se a gramática, nesta perspectiva, todo o texto produzido (escrito ou oral) dentro de um determinado contexto e aceito como correto, na comunidade linguística em que está inserido”.

Outro tipo de gramática é a internalizada. Em sua caracterização; Perini (2006) a define como “um sistema de regras, unidades e estruturas que o falante de uma língua tem programado em sua memória e que lhe permite usar sua língua”. A memorização imperceptível é constituída ainda na infância e desenvolvida no decorrer dos anos, assim completa Possenti (1996) ao definir a gramática internalizada como “um conjunto de regras dominadas pelo falante.”

Muito se tem discutido sobre o ensino de gramática, uns defendem a continuação dos estudos através da normativa, outros priorizam a concepção mais “inovadora”, partindo dos conhecimentos a respeito da língua adquiridos pelos alunos no dia a dia. No entanto, o que percebemos é que as aulas de português não estão acontecendo de forma satisfatória, os conteúdos gramaticais são ensinados ano após ano, sem muito êxito. Algo está sendo realizado de forma a não permitir o andamento do ensino de gramática no nível satisfatório de aprendizagem. Assim, entendemos que cabe às organizações educacionais e àqueles que as compõem, refletir seu ensino.

O ensino de língua materna deve auxiliar na formação de indivíduos seguros diante do que pensam e do que falam um ensino que abarque a escrita e também a oralidade. Afinal, privilegiar apenas uma dessas competências significa subtrair aspectos do fenômeno linguístico, que se constitui tanto na língua falada como na língua escrita. Em outras palavras, uma necessita da outra para que o ensino seja suficientemente eficaz.

Uma discussão sobre a abordagem funcionalista

A discussão sobre o funcionalismo se fortalece no seio das inúmeras pesquisas que buscam compreender as teorias linguísticas. O incessante interesse em construir uma teoria que venha a preencher as lacunas encontradas nos estudos sobre as línguas naturais acabam sendo o objetivo de muitos estudiosos.

Dessa forma, Ferdinand Saussure iniciou as suas contribuições. Reforçando uma

nova teoria na análise linguística, é o surgimento do Estruturalismo, em que a língua é vista apenas como estrutura, mais uma concepção que segundo Vidal (2009, p.29): “[...] motiva a revisão de conceitos epistemológicos até então praticados, uma normalidade no trabalho de caráter científico em que o convívio e o embate teórico acionam ininterruptas mudanças”.

No caminho das modificações, surge também o gerativismo, modelo no qual a língua é vista “[...] como um produto biológico e mental, inato e universal”. (VIDAL, 2009). Dessa maneira, é possível observar o fechamento de um ciclo teórico homogêneo, e uma abertura para o campo das diversidades linguísticas. Esses avanços demonstram o nascimento de outras teorias ligadas diretamente à diversidade, tais como a linguística funcional.

Os estudos funcionalistas foram se fortalecendo à medida que trabalhos também foram sendo realizados na área. Roman Jakobson, André Martinet, Halliday, Simon C. Dik, Labov, entre outros, foram precursores dos novos estudos.

O funcionalismo superou os estudos formalistas, aqueles que veem a língua como imutável e desligada do contexto comunicativo. Isso porque segundo Furtado da Cunha (2008, p.157), o funcionalismo “[...] se preocupa em estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas”. Para Neves:

[...] o funcionalismo é uma teoria que se liga, acima de tudo, aos fins a que servem as unidades linguísticas, o que é o mesmo que dizer que o funcionalismo se ocupa, certamente, das funções dos meios linguísticos de expressão. (2006, p.17)

A linguagem no funcionalismo é observada em seu contexto sócio-comunicativo, em seu uso real. O foco passa a ser a relação da língua com o meio, deixando de ser vista como autônoma e estável noção defendida pela linguística formal que se limitava em descrever a língua desconsiderando o contexto comunicativo.

Nessa perspectiva, é possível compreender que o pensamento funcionalista não se limita a frases e períodos isolados, mas insere em seus estudos gramaticais os atos enunciativos do discurso. Furtado da Cunha (2007) sobre isso escreve:

Nesse quadro, as análises linguísticas se baseiam no uso concreto da língua pelos falantes, admitindo que a gramática se molda a partir do uso linguístico que se dá em situações comunicativas. A gramática é, pois, o resultado da cristalização ou regularização de estratégias

discursivas recorrentes, que decorrem de pressões cognitivas e, sobretudo, de pressões de uso, as regularidades observadas no uso interativo da língua são explicadas com base nas produções discursivas em que se verifica esse uso. (p.116)

Diante de tudo que foi discutido, podemos entender o funcionalismo linguístico numa perspectiva que busca contemplar o uso da língua, partindo da premissa que ela sempre está em constante elaboração, num processo nunca totalmente acabado.

A relação entre o ensino de gramática e a formação do professor de Língua Portuguesa

As aulas de Língua Portuguesa em nossas escolas ainda persistem em uma prática pautada, principalmente, em exercícios tradicionais de gramática, embora saibamos da necessidade de um trabalho voltado para a reflexão da língua.

Infelizmente, o ensino de gramática tem sido associado às atividades mecânicas, tais como, os estudos dos verbos, nomes, pronomes, conjunções, sendo-nos apresentadas para a simples ação de identificar e classificar, desvinculada do uso. Com base nisso, Antunes (2007, p.19) destaca:

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada.

A perpetuação de práticas normativas, desvinculadas das diversas situações de interação e uso real da língua permanecem como atividades no ensino de gramática. Para Furtado da Cunha (2007, p.14-15):

O ensino de língua materna tem, em geral, tratado as questões gramaticais de modo artificial, distanciando-as das situações de uso, e, assim, deixando de considerar justamente os aspectos centrais de sua natureza: as relações entre formas e funções dependem da gama de fatores que interferem em cada interação comunicativa.

Aos poucos, os recentes programas curriculares de graduação e/ou formações continuadas já apresentam disciplinas com atividades que contemplam as capacidades comunicativas e cognitivas. Entretanto, o que ainda observamos talvez pela tradição escolar ou pela acomodação de alguns professores é o ensino pautado nos conteúdos dos

livros didáticos os quais se baseiam, em sua maioria, em tópicos de redação, leitura, interpretação ou então em atividades sistemáticas sobre a gramática.

As exigências se concentram em decorar conceitos, classificações diversas, desvinculadas do uso. Os professores acabam se limitando à “[...] tarefa de dar aulas sem tempo para ler, para pesquisar, e para estudar”. (ANTUNES, 2003, p.17)

Para Antunes (*op. cit.*):

O que está em jogo nesse ensino é prioritariamente pretender que o aluno saiba o nome que as coisas da língua têm; ou seja, o que centraliza esse ensino é saber rotular, saber reconhecer e dar nome às coisas da língua. (p.87).

Trabalhada dessa forma, estudar a gramática se torna uma atividade esgotante, por isso as constantes críticas dos alunos, afinal eles convivem com uma língua dinâmica, língua essa, na maioria das vezes, não apresentada na escola.

Dessa maneira, o ensino:

[...] desestimula a curiosidade intelectual dos jovens alunos: de um lado, uma língua para concursos, estática “a mais difícil e mais complexa de todas”, “a mais chata”; “a mais complicada” aquela que se aprende para ser esquecida algumas horas após a prova; do outro, uma língua dinâmica, criativa, produtiva, maleável no preenchimento das necessidades comunicativas de seus usuários. (FURTADO DA CUNHA, 2007, p. 14)

Em geral, os estudos desenvolvidos pouco colaboram no processo da competência linguística que pretendemos para o aluno – usuário da língua. Isto é, que sejam capazes não só de compreender, mas também de produzir textos de maneira eficiente.

Recentemente, os livros didáticos alteraram as abordagens do ensino de gramática. Agora, encontramos tirinhas, contos, crônicas, em detrimento dos textos consagrados. Tornou-se, assim, contextualizada com exercícios baseados nos textos. Contudo, o desafio persiste, pois as frases são retiradas e voltam a ser analisadas isoladamente.

Cabe ainda destacar, dos dizeres de Faraco e Castro (2000):

A crítica básica e fundamental dos linguistas ao ensino tradicional recaiu sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras. Segundo essa crítica, as nossas escolas, além de desconsiderarem a realidade multifacetada da língua, colocaram de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais, como o objeto nuclear de estudo, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática. Aspectos relevantes do ensino da língua

materna, como a leitura e a produção de textos, acabaram sendo deixados de lado.

Nesse sentido, percebemos que o ensino se concretizou em classificações distintas do uso efetivo na sociedade.

Centrando agora a atenção sobre os aspectos referentes à formação dos professores e do estudo linguístico, Neves (2003) *apud* Vidal (2009, p.157) reflete por meio de duas premissas:

[...] a primeira é direcionada ao ensino de linguística e coloca em evidência se o aluno de Letras tem consciência do que fazer com a linguística no ensino de língua. A segunda questão aborda a inquietação no tocante ao professor e sua atuação em sala de aula de Português no Ensino Fundamental e Médio, indagando se o conhecimento de linguística adquirido durante o curso permite-lhe desenvolver as aulas de Língua Portuguesa com segurança e competência técnica. Ou, ainda, se a assimilação desse conhecimento não aconteceu, o professor opta por continuar a ministrar suas aulas conforme o modelo que já se apresenta na escola, o que muitas vezes significa o respaldo na gramática tradicional, e uma avaliação negativa por parte do aluno, rotulando-as de desinteressante.

Por esses dizeres, depreende-se que o estudo por si só da linguística não é suficientemente capaz de capacitar o professor para atuar efetivamente na sala de aula. Essa discussão acontece porque só o conhecimento da teoria não recai diretamente na prática de ensino, seja no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

Convém destacar que várias são as teorias linguísticas que podem ser utilizadas nas atividades pedagógicas, modificando assim a postura do professor na sala de aula: a Sociolinguística e o Funcionalismo contribuem para essa perspectiva, pois concebem o caráter variável da língua desenvolvendo seu estudo de modo reflexivo e crítico. “Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com o outro, dentro de um espaço social”. (PCN, 1999, p.125).

Afinal, devemos encarar a língua enquanto multifacetada não como um problema, mas como um fenômeno que merece ser estudado. Não queremos dizer que existe a necessidade imediata de abolição de uma corrente para a inserção de outra, mas que se compreendam as variações e as mudanças linguísticas de modo a investigá-las.

Pode-se dizer, que a teoria desencadeada pelo Funcionalismo constitui-se de valor significativo no processo de formação do professor de Língua Portuguesa. Com isso, no dizer de Vidal (2009):

Ao eleger o uso da língua, os PCN também incorporam uma noção muito cara ao funcionalismo, que é a língua considerada como heterogênea e variável, vez que ela é o passaporte para as transações comunicativas, que são influenciadas por fatores externos e internos, o que significa que a língua é indeterminada e mutável. (p.159)

Diante do que já foi discutido até agora, é notório enfatizar a necessidade de uma mudança de postura do professor no tocante ao trabalho com a gramática. Seu ensino tradicional não pode ser unânime na sala, quando na verdade, existem outros conhecimentos que divergem desse padrão, mas são utilizadas regularmente.

Análise e discussão dos dados obtidos

Temos como propósito nesta sessão discutir os dados colhidos durante nossa análise. Primeiramente examinaremos os achados da Proposta Curricular para então na sequência avaliarmos os Programas Gerais de Disciplina – PGDs.

Gostaríamos de ressaltar que o nosso compromisso neste trabalho consiste na análise do ensino de gramática. Sendo assim, observaremos os encaminhamentos dados nessa direção, deixando os demais para estudos futuros.

Com vistas a auxiliar a compreensão do texto, expomos a seguir um quadro em que buscamos informar sobre os pontos a serem abordados em nosso trabalho:

<i>Corpus</i>	<i>Aspectos analisados</i>
Proposta Curricular - ESCOLA	Objetivos
	Conteúdos
	Avaliação
Programa Geral de Disciplina - PGD	
Programa Geral de Disciplina - PGD	Objetivos
	Conteúdos programáticos
	Avaliação

Feitos esses esclarecimentos, passemos ao exame dos *objetivos* elencados na Proposta Curricular. Quanto à análise linguística, são propostos os seguintes:

2.1.1 *Propor ao aluno situações linguísticas por meio das quais ele seja conduzido a construir o conceito gramatical em estudo;*

2.1.2 Possibilita que o aluno amplie gradativamente seu domínio de uso da norma culta, variedade indispensável para a sua participação na vida social letrada;

2.1.3 Propor ao aluno situações linguísticas por meio das quais ele seja conduzido a construir o conceito gramatical em estudo;

2.1.4 Possibilita que o aluno amplie gradativamente seu domínio de uso da norma culta, variedade indispensável para a sua participação na vida social letrada;

2.1.5 Conscientizá-lo da importância de desenvolver certa competência de classificação gramatical, não como “linguagem especial”, mas como algo útil para reflexão a respeito da norma culta e para o emprego eficiente dela;

2.1.6 Possibilita que ele, estabelecendo paralelos entre as estruturas gramaticais da norma culta e seus similares presentes nas demais variedades, relativize o conceito de “erro”;

2.1.7 Contribuir para que o aluno desenvolva uma visão não preconceituosa em relação às variedades linguísticas divergentes do padrão culto.

Ponto a ponto, é necessário que façamos nossas observações, de modo a tentar entender o que a Proposta Curricular da escola pretendeu desenvolver durante o ano letivo de 2010.

Em primeiro plano, podemos observar o 1º objetivo para a análise linguística. A proposta dada ao aluno para a construção de seu próprio conceito sobre a gramática, contudo a proposta faz uma ressalva relacionada a essa gramática, pois se fala de conceito gramatical em estudo. Na verdade, ficamos por compreender que estudo é feito na escola sobre a gramática para que o aluno possa assim ser conduzido a uma construção conceitual. Será que estaria ligado às abordagens da gramática tradicional, em que o foco principal está voltado para a normatividade, implicando denominações do que é certo ou errado? Ou ainda, um estudo recente que visa à observação da língua em uso e não o protótipo de gramática ainda enraizada em nossas escolas.

O segundo objetivo deixa evidente a representação do uso da norma culta. Pretende-se capacitar o aluno para que ele possa aos poucos dominá-la. A noção de variação da língua fica evidenciada quando se fala sobre a variedade culta que é indispensável para que nós possamos participar da sociedade. Percebemos que existe o reconhecimento de outras possibilidades de entender a língua, mas o uso da norma culta

continua sendo fortemente defendida. De modo que aquele que não a dominar, dificilmente conseguirá participar socialmente de uma comunidade letrada.

Na sequência, o terceiro objetivo reforça a ideia anterior. Isso porque objetiva desenvolver no aluno a sua reflexão com relação à norma culta, além da capacidade de empregá-la de forma eficiente, ou seja, continua defendendo o modelo da gramática tradicional.

Posteriormente, no penúltimo objetivo acontece a relativização do que se compreende por norma culta, inserindo em sua proposta as demais variedades, atentando para o conceito de “erro” de forma não tão absoluta como se costuma entender.

O último objetivo lança uma percepção inovadora diante do que foi possível atentarmos durante nossas observações até agora. Isso porque alerta para a necessidade de tornar o aluno capaz de transformar a visão preconceituosa diante das demais variedades da língua que não seja a do padrão culto. Atitudes como essa devem estar presentes nas Propostas Curriculares, já que inúmeros estudos apontam para a reflexão da língua em uso, em todas as suas nuances.

No que compete aos *conteúdos*, a 1ª unidade aborda em análise linguística os seguintes pontos:

Estudo funcional e reflexivo da gramática a partir de textos lidos e produzidos em sala de aula;

Estudo dos elementos de coesão e coerência;

Análise das sequências narrativas no interior de cada gênero;

As variedades linguísticas na construção do texto;

Estudo da ortografia, pontuação e concordância a partir das dificuldades dos alunos;

Introdução à linguística: figuras de linguagem.

Para a 2ª unidade, o quadro é o seguinte:

Estudo funcional e reflexivo da gramática a partir de textos lidos e produzidos em sala de aula;

Estudo dos elementos de coesão e coerência nos textos;
Análise das sequências narrativas e descritivas no interior de cada gênero;
Estudo da ortografia, pontuação e concordância a partir das dificuldades dos
alunos;

Introdução a semântica: sinonímia, antonímia, homônimos e parônimos.

A 3ª unidade apresenta-se assim configurada:

Estudo funcional e reflexivo da gramática a partir de textos lidos e produzidos
em sala de aula;

Estudo dos sons e das letras na construção do texto;

Estudo dos elementos de coesão e coerência nos textos;

Análise das sequências narrativas e descritivas no interior de cada gênero;

Estudo da ortografia, pontuação e concordância a partir das dificuldades dos
alunos;

Introdução a estilística: figuras de linguagem.

A 4ª unidade e última da 1ª série do Ensino Médio também pouco acrescenta, vejamos:

Estudo funcional e reflexivo da gramática a partir de textos lidos e produzidos
em sala de aula;

Estudo da estrutura e formação das palavras;

Estudo dos elementos de coesão e coerência nos textos;

Análise das sequências narrativas e descritivas no interior de cada gênero;

Estudo da ortografia, pontuação e concordância a partir das dificuldades dos
alunos.

Quando partimos para analisar os conteúdos apresentados em cada unidade é interessante observar a existência da repetição durante a distribuição deles entre todas as unidades. Observemos inicialmente que da 2ª unidade para a 1ª o elemento novo que surgiu foi o estudo da coesão e da coerência nos textos; a análise voltada não só para as sequências narrativas, mas também para as sequências descritivas, além da introdução à

semântica. Já na 3ª unidade o elemento novo surge com o estudo dos sons e das letras na construção do texto, retornando ao final com a introdução à estilística vista na 1ª unidade. Para a 4ª unidade o trabalho consistiu em estudar a estrutura e a formação das palavras, além dos outros conteúdos mencionados anteriormente.

O processo avaliativo encontra-se assim definido:

O aluno será avaliado a partir de todas as atividades realizadas em sala de aula, diante da sua assiduidade, do seu desempenho e da sua participação efetiva, seja em atividades individuais ou em grupos, escritas ou orais.

A leitura da Proposta Curricular permite perceber que os parâmetros de avaliação são seguidos sem muita inovação. Consiste no desenvolvimento apresentado durante as tarefas diárias.

Tomando como base tais constatações, podemos refletir sobre o ensino de língua portuguesa, especialmente o estudo da gramática. Será que na escola pesquisada existe um direcionamento metodológico nas aulas gramaticais que tendem a abordar uma visão que considere para estudos a língua em uso, ou seja, uma abordagem discursiva? Entendemos que isso não acontece com muita precisão, porque os conteúdos dados não demonstram que contemplam totalmente essa perspectiva.

Na verdade, existe por parte dos elaboradores dessa Proposta Curricular uma reflexão sobre a corrente da língua em uso, pois em pequenas passagens verificamos a incidência dos questionamentos sobre as variedades que encontramos na língua. De certa forma, consciente ou não dessa importância, é louvável que o professor possa gradativamente ir tomando o domínio dessa visão e, conseqüentemente, inserindo-a em seus planejamentos. Por essa razão o professor deve além de incorporar certos termos da gramática em sua prática, se conscientizar acerca da teoria que sustenta esses conceitos de modo que façam sentido para serem materializados em sala.

Outro ponto já mencionado anteriormente, mas que necessita ser melhor apresentado, está relacionado aos conteúdos em constante repetição durante a Proposta Curricular. Poderíamos justificar tal repetição tomando como foco a aprendizagem, ou seja, é satisfatória para o conhecimento do aluno a reiteração dos conteúdos com tanto rigor?

O ensino de gramática deve ocorrer vislumbrando o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, auxiliado-o a dizer a mesma coisa de diferentes formas e em situações distintas de interação.

As inúmeras repetições parecem não contribuir para um quadro satisfatório de aprendizagem, pois a concepção de gramática para alguns professores ainda reside nas nomenclaturas que devem ser memorizadas. Por isso os alunos continuam escrevendo e lendo com dificuldade.

Feitas as considerações referentes à Proposta Curricular objeto desta pesquisa, passamos a focalizar a análise de outro documento do *corpus*: os PGD do curso Letras/CAMEAM, notadamente aqueles que se relacionam ao trabalho com a gramática. Cumpre-se esclarecer que para efeito de amostragem iremos refletir baseados em três disciplinas: Morfossintaxe I, II, e III.

Disciplina	*CH	Período	Semestre	Turno
Morfossintaxe I	60 h/a	4ª	2010.2	Noturno
Morfossintaxe II	60 h/a	5º	2010.2	Matutino
Morfossintaxe III	30 h/a	6º	2010.2	Noturno

*Carga Horária

A Morfossintaxe é uma disciplina essencial na compreensão da gramática, pois estuda a relação entre a classe gramatical de uma palavra e sua função sintática. Suas abordagens, por apresentar certa complexidade, não podem se concentrar em apenas uma disciplina, passando a se subdividir em três etapas.

Nessa primeira etapa denominada de Morfossintaxe I, é possível perceber a iniciação dada no que diz respeito aos estudos voltados para a gramática, seus fundamentos básicos de estrutura e formação, flexão nominal e verbal, além de classificação dos vocábulos, como exige a sua ementa: Análise mórfica. Estrutura e formação dos vocábulos. Flexão nominal e verbal. Classificação dos vocábulos numa perspectiva morfossintática.

Ressaltamos também a importância dada nos objetivos sobre a aplicabilidade desses estudos em sala. Se todas as disciplinas partissem desse pressuposto, possivelmente o ensino em nossas escolas estaria sendo melhor desempenhado. Assim os *objetivos* pretendem: proporcionar ao aluno uma visão sincrônica do sistema morfológico da Língua Portuguesa, tendo em vista o reconhecimento e a compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos dos nomes e dos verbos do português, além de

perceber os aspectos morfossintáticos da língua materna de forma contextualizada e aplicada ao ensino.

Sendo o curso de Letras uma licenciatura, que por sua vez orienta e forma professores, se fazem mais que necessários os estudos não somente teóricos, mas também que envolvam a dinâmica da sala de aula. A realidade prática do ensino tem sido apontada como uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos atuais mestres, o que diria aqueles recém – formados?

Pensando nessa perspectiva, cabe aos PGDs atentar para a formação do professor de forma eficaz, refletindo para isso sobre as disciplinas ministradas na academia. Será que elas subsidiam a prática? Ou apenas teorizam o que acaba se constituindo como um modelo confuso e não definido.

Os *conteúdos* elaborados foram organizados em três unidades compreendendo princípios da análise mórfica; estrutura e formação dos vocábulos, e classificação dos vocábulos, respectivamente.

Em relação à disciplina Morfossintaxe II, registramos conteúdos apresentados no componente curricular anteriormente comentado. É o caso dos princípios da sintaxe, centralidade do verbo, relação do verbo e nome, bem como a sintaxe funcional, regência e concordância. Os acréscimos nos *objetivos* apenas reforçaram as ideias já apresentadas. Isso também acontece na Morfossintaxe III.

Com relação aos *conteúdos*, diferentemente da Proposta Curricular analisada, percebemos a não repetição das informações. Cada unidade desenvolve propostas diferentes. Para a primeira nós temos a análise sintática, na segunda os termos da oração, e por último, outras perspectivas que abordarão predicadores verbais e nominais, além da sintaxe e discurso.

E, por último, passamos a apreciar o programa da disciplina morfossintaxe III não muito distante do que foi demonstrado anteriormente, esse componente curricular continua a desempenhar em suas unidades os aspectos gramaticais. Diferentemente das demais, apresenta-se com uma carga horária inferior e conteúdos menos numerosos, estão organizados em apenas duas unidades, contemplando as ligações sentenciais, bem como concordância e estilo.

Já na avaliação, apenas em Morfossintaxe I existe uma maior explanação dos métodos para diagnosticar o aproveitamento dos alunos, acrescentando exposição dos textos pelos graduandos, elaboração de fichamentos, apresentação de seminário e

produção de artigo científico. Prevalece a avaliação contínua que leva em consideração a participação nas aulas.

Mediante a leitura dos dados entendemos que é necessária a mudança de concepção de linguagem e de gramática do professor de português, afinal a seleção dos conteúdos e métodos sofre influência dessa concepção. No entanto, é possível perceber que o quadro relativo ao processo de ensino aprendizagem de gramática vem sendo mudado gradativamente, visto que na universidade já estão sendo oferecidas disciplinas que articulam a teoria com a prática. Em outras palavras, entendemos que o maior obstáculo a ser superado pelos professores é exatamente a dificuldade ainda encontrada de fazer a transposição didática do que é estudado e debatido na academia para a realidade adversa da sala de aula.

Por isso a realização dessa pesquisa, refletir sobre o ensino de gramática tendo em vista o processo de formação dos professores de Letras, atentando para a conscientização das novas abordagens na linguística, principalmente o funcionalismo.

Considerações conclusivas

A problemática descrita nessa investigação fez emergir uma série de questionamentos atinentes ao ensino de língua materna. A gramática ainda hoje é vista como detenção de poder de uma classe favorecida em detrimento da menos favorecida, além de ser entendida como um manual de regras a serem seguidas e decoradas.

Nessa perspectiva refletimos sobre o ensino de gramática desenvolvido no Nível Médio. Para tanto, realizamos uma análise da Proposta Curricular da escola, tendo em vista também os PGDs de graduação em Letras – CAMEAM/UERN. Com eles, foi possível fazer uma abordagem crítica com relação ao processo de ensino-aprendizagem da gramática, levando-nos ao questionamento sobre as falhas ainda encontradas nessa atividade. Será que a formação dos professores não tem sido suficientemente capaz de contemplar concepções acerca do bom desenvolvimento nas aulas de gramática? Ou o que na verdade tem ocorrido é a acomodação dos mestres ao se depararem com uma realidade não muito animadora?

Diante do estudo realizado e dos dados analisados foi possível conhecer um pouco mais sobre as concepções que direcionam o ensino de língua materna, principalmente no que compete à gramática. Registramos para isso abordagens de cunho

teórico, assim como também algumas noções relacionadas à corrente funcionalista que muito contribuiu no fortalecimento desse trabalho.

Após os comentários e revendo os objetivos que motivaram esta pesquisa, podemos acreditar que os fins propostos foram em grande parte alcançados. As conclusões nos fazem entender que as dificuldades encontradas ainda são muitas e que se faz necessária uma maior conscientização de todos com relação à seriedade que envolve o estudo da análise linguística.

E, por fim, certos de que a incompletude desse trabalho oportunizará novos estudos, esperamos ter contribuído para a reflexão na área, principalmente na construção de um indivíduo capaz de reconhecer a importância das diversas variedades da língua, e aos professores esperamos ter trazido o incentivo de buscar novas orientações para melhorar sua prática em sala.

Referências

ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAÚJO, A. A. de F. N. **O ensino de Língua Portuguesa e a gramática**: estratégias interativas. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada) Departamento de Letras, Campus Avançado “Profª. Maria Elisa de Albuquerque Maia”, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros, 2002.

BRASIL, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

CASTILHO, A. T. de. A constituição da norma pedagógica do português. In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. nº 22, USP – São Paulo, 1980, p.9-18.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. **Por uma teoria linguística que fundamente o ensino da língua materna**. Educar em revista. Curitiba, V. 15, p. 179 – 194, 2000.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. (Orgs). **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: ADUFRN, 2007.

_____. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.) **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

PERINI, M. **Princípios de linguística descritiva**: introdução ao pensamento gramatical. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

POSSENTI, S. **Por Que (não) Ensinar Gramática na Escola**. São Paulo: Mundo de Letras, 1996.

VIDAL, R. M. B. **As construções com adverbiais em – *mente*: análise funcionalista e implicações para o ensino de língua materna**. 2000. 188 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

TRADUÇÃO

NOVAS PERSPECTIVAS SOBRE A REFERÊNCIA: DAS ABORDAGENS INFORMACIONAIS ÀS ABORDAGENS INTERACIONAIS

Denis APOTHÉLOZ

Simona PEKAREK DOEHLER

Tradução de

Mônica Magalhães CAVALCANTE (UFC)

Tércia Montenegro LEMOS (UFC).

Resumo: O presente fascículo de VERBUM reúne contribuições que tentam renovar os estudos sobre a referência, a anáfora e a dêixis a partir da exploração de dados conversacionais. Este artigo introdutório visa principalmente a situar estes trabalhos na pesquisa atual sobre a referência discursiva. Examinamos, sobre isso, os principais postulados e modelos explicativos que foram produzidos no paradigma qualificado aqui como ‘cognitivo-informacional’. Os aportes principais desses modelos, assim como seus limites, são avaliados e discutidos, notadamente em relação aos dados interativos. Examinamos, em seguida, alguns exemplos que levam a renovar o olhar dedicado à referência no quadro de uma posição interacionista, posição que é a adotada – de modo mais ou menos radical – nas contribuições reunidas neste volume.

Introdução

A questão da referência, entendida como a questão que relaciona a linguagem com o que lhe é exterior (que se chama “representação mental”, “mundo” ou “realidade”) ocupa um lugar central na história do pensamento ocidental. Ela poderia servir de fio condutor para abordar o panorama inteiro da história de certas disciplinas, como a filosofia, a epistemologia, as ciências da linguagem, até a psicologia. Da Antiguidade até nossos dias, com efeito, os posicionamentos e controvérsias neste domínio testemunham uma espantosa continuidade, como nota Nef (1993). Eles se cristalizam em torno de doutrinas que põem em jogo modos específicos de conceber a significação, a relação da linguagem com o mundo e com o pensamento, as atividades

que mobilizam um sistema simbólico e, no final das contas, o próprio conhecimento e seus modos de elaboração.

No domínio da linguística, estes vinte últimos anos têm visto um crescimento importante de trabalhos sobre a referência e a anáfora, sob a influência, principalmente, do desenvolvimento da linguística do discurso e do interesse crescente suscitado pelos modelos cognitivos ou pragmáticos da atividade languageira¹¹⁵. Primeiramente orientados, muito frequentemente, por uma perspectiva textualizadora, que fazia da segmentação e da sequencialidade textual o principal (senão o único) objeto a ser observado – daí a importância excessiva por longo tempo creditada à noção de antecedente -, estes trabalhos, em seguida, deram preferência a concepções mais ‘representacionistas’ dos processos referenciais e anafóricos, pondo destaque em seus mecanismos informacionais, memoriais e inferenciais ligados a esses processos. Esta evolução coincide com uma consideração, hoje mais explícita, da representação mental construída pelo (e a partir do) discurso, pelas circunstâncias da enunciação e pelos saberes dos participantes. Ela não está, sem dúvida, sem relação com as críticas feitas à doutrina do fechamento do texto, doutrina que, sabemos, a liga com o pensamento estruturalista clássico.

Examinemos rapidamente dois exemplos que fazem ver as razões desta evolução:

(1) **Le nouveau ministre** n’est pás venu à la réception. On dit qu’**elle** était malade. (in Tasmowski-de Ryck & Verluyten, 1985; discutido por Kleiber, 1990b, 40).

O novo ministro não veio à recepção. Dizem que **ela** está doente.

(2) Drame de l’alcool [= titre]

Ils buvaient beaucoup et se disputaient autant. Mais vendredi soir, **il** a saisi um foulard et il l’a étranglée. (Presse, 1992, texte integral, annonce première page)

Drama do álcool [= título]

Eles bebiam muito e reclamavam também. Mas, sexta-feira à noite, **ele** pegou um lenço de seda e **a** estrangulou.

¹¹⁵ Trabalhos com os quais a presente revista faz eco em parte. Ver, em particular, os fascículos 13/1-2, 1990 (*L’anaphore associative*); 19/1-2, 1997 (*Référence et anaphore*); 22/1, 2000 (*Référence discursive et accessibilité cognitive*); 22/4, 2000 (*Référence (pro-)nominale plurielle: aspects linguistiques et psycholinguistiques*).

O primeiro é um caso clássico de não concordância morfossintática entre uma expressão anafórica (*elle*) e um “antecedente” (*le nouveau ministre*). O segundo é um caso de anáfora pronominal associativa; *il* e *l’(la)* designam, respectivamente, o homem e a mulher do casal que está em questão neste curto texto¹¹⁶. Estas duas sequências põem em jogo os saberes empíricos dos locutores e atestam claramente a impossibilidade de definir os processos anafóricos sob a base de propriedades puramente textuais. Assim, em (1), o que permite ligar a referência de *elle* à expressão *le premier ministre* não são as restrições linguísticas (relativas à concordância de gênero), mas a representação mental do primeiro ministro como mulher ou como homem, representação que o anafórico pode eventualmente levar a rever¹¹⁷. Em (2), os referentes de *il* e de *l’* são recuperáveis, “calculáveis” graças a nosso saber sobre o mundo, mas também à nossa experiência do que é um *fait divers* e do modo como a imprensa relata tais fatos, saber e experiência que nos permitem associar “drame de l’alcool” a “couple” (ou aceitar sem dificuldade este tipo de associação) e ainda inferir disso a existência de um homem e de uma mulher (ou aceitar, retrospectivamente, interpretar *ils* como remetendo aos dois membros de um casal heterossexual). Vemos imediatamente que qualquer modelo que não reservasse um lugar importante às representações e às atividades inferenciais que estão subjacentes à atividade do discurso seria inapto a levar em conta este tipo de encadeamento discursivo, tanto na compreensão quanto na produção.

Estas são as observações que têm levado a redefinir o funcionamento dos processos referenciais, redefinição que se expressa por diversas etiquetas, como as de *memória discursiva* (BERRENDONNER E REICHLER-BÉGUELIN, 1989), de *modelo*

¹¹⁶ Voltamos um pouco mais longe ao segundo desses exemplos. Para os dados empíricos e para uma discussão sobre o tipo de anáfora, ver também Apothéloz e Reichler-Béguelin (1990), assim como Gundel; Hedberg; Zacharski (2000). Estes últimos autores consideram que as anáforas associativas pronominais levam o interlocutor a uma “acomodação”, quer dizer, um tipo de reparo. Em nosso exemplo, o reparo é duplo porque, depois de ter compreendido que os pronomes masculino e feminino designam os membros de um casal, estabelece-se, em seguida, que o pronome plural *elles* designa essas mesmas pessoas! Para uma visão extensiva do fenômeno das anáforas associativas em geral, e para uma discussão das diferentes concepções em presença, ver Kleiber (2001).

¹¹⁷ Este exemplo mostra que o processo de designação e de categorização não é realizado apenas pela menção do referente, e que este último pode ser especificado ou reinterpretado de modo retrospectivo em uma menção posterior. No presente caso, o enunciado é perfeitamente interpretável mesmo fora de contexto, quer dizer, mesmo se o destinatário não sabe se o primeiro ministro é um homem ou uma mulher. O pronome feminino da segunda menção esclarece este ponto sem implicar a menor ambiguidade ao nível da correferência das duas expressões referenciais. Este tipo de observação, assim como o exemplo (2), sugere que o emprego de um pronome pessoal não pressupõe de modo algum que o destinatário já tenha em seu espírito o referente a que visa este pronome, mas apenas que ele tem a possibilidade de alcançá-lo (cf. KLEIBER, 1990b, 43; LAMBRECHT, 1994).

do discurso (CORNISH, 1987), de *memória episódica* (GIVÓN, 1995), de *lembrança discursiva* (GELUYKEN, aqui mesmo), e de outras expressões do mesmo tipo, fazendo geralmente alusão, de um lado, ao discurso; de outro, à de memória. Essas expressões indicam que os processos referenciais não podem ser reduzidos nem à ocorrência ou à co-ocorrência de segmentos linguísticos em um texto, nem às estruturas semânticas dele, muito menos às restrições relevantes do sistema linguístico; eles se ancoram no saber (partilhado) do destinador e do destinatário elaborado sobre a base do texto, do contexto e de conhecimentos socioculturais mais amplos (CHAFE, 1987, 1994; GIVÓN, 1979, 1992, 1995; PRINCE, 1981; REICHLER-BÉGUELIN, 1988; BERRENDONNER, 1994, dentre outros). Segundo esta perspectiva, os processos referenciais são, então, ancorados nas representações mentais dos interlocutores e põem em jogo, necessariamente, mecanismos inferenciais complexos. É por isso que sua descrição e sua compreensão não podem fazer economia da dimensão pragmática.

Todavia, a despeito de seu aporte frequentemente considerável, muitos desses trabalhos têm sido conduzidos dentro de uma perspectiva que se caracteriza por três limitações principais:

- (i) Apoiam-se em dados que são quase sempre monológicos;
- (ii) só aceitam um papel muito marginal para a atividade discursiva em sua dimensão situacional, social e interacional;
- (iii) enfim, os dados escritos exercem, nisso, um papel preponderante.

Uma das hipóteses da presente publicação é que essas limitações terminam mascarando os funcionamentos por vezes correntes no exercício cotidiano da fala ordinária, e correm o risco, assim, de dar aos fatos languageiros uma representação deformada¹¹⁸.

Contudo, assistimos, depois de alguns anos, a uma renovação da problemática da referência, sob a influência de correntes que dedicam mais atenção às interações sociais “situadas” e que buscam sistematicamente integrar à sua problemática dimensões situacionais, sociais e praxeológicas das atividades languageiras. Mesmo reconhecendo o aporte de trabalhos anteriores, e mesmo prolongando algumas das aquisições das abordagens funcionais da referência, as pesquisas que se inscrevem nestas correntes permitiram pôr em evidência diversos fenômenos que haviam escapado às abordagens

anteriores. Retrospectivamente, elas mostram quais podem ser os limites de uma linguística “de escritório”, trabalhando sobre exemplos forjados, neutralizando os parâmetros contextuais e colocando no centro de sua prática de pesquisa uma confiança absoluta na introspecção e nas intuições de aceitabilidade¹¹⁹. Em contraste também, elas revelam a ambivalência da relação que uma parte da linguística mantém face aos dados que se desviam da norma, e a contradição que existe em se declarar uma disciplina descritiva e, neste sentido, científica, mesmo desqualificando esses fatos de linguagem - que são, contudo, correntes - só porque eles procedem de desfuncionamentos (cf. REICHLER-BÉGUELIN, 1993; SCHEGLOFF, 1996). Desta prática, resulta uma seleção de observáveis eminentemente falíveis por duas razões pelo menos: de um lado, porque dá à língua e a seus usos uma imagem muito marcada sociolinguisticamente; de outro, porque, como nota Reichler-Béguelin (1993), isso leva a confundir em uma mesma exclusão monstros manufaturais, que nenhum observador jamais encontra (a não ser, justamente, nas obras de linguística, em que eles são fabricados por necessidades de demonstração), e formulações regularmente produzidas e que o são apenas – temos desejado dizer - para a satisfação de seus usuários¹²⁰.

O presente fascículo de *VERBUM* tem, precisamente, por objetivo reunir algumas contribuições que participem de uma renovação da problemática da referência. Essas contribuições têm em comum apoiarem-se nos dados linguageiros produzidos no curso das interações face-a-face. Elas partem do princípio de que os processos de produção e de interpretação das marcas da referência, da anáfora, da dêixis e da topicalização são fundamentalmente articuladas à dinâmica da interação. De modo geral, essas contribuições têm em comum partilhar de uma ou de várias das teses seguintes, inspiradas em um título ou outro da análise da conversação etnometodológica:

1. Primeiro, trata-se de levar a sério o fato de que não há designação que não seja situada em um quadro sempre interacional, praxeológico e social. Não basta, por

¹¹⁸ O risco é, então, a circularidade da relação entre os modelos e os dados, os primeiros legitimando os segundos e estes só sendo reconhecidos como válidos e, portanto, “aceitáveis” na medida em que estão em conformidade ao que prevêm os primeiros!

¹¹⁹ Para uma crítica, ver, por exemplo, Cornish (1999).

¹²⁰ Num outro estudo, Reichler-Béguelin (1997) mostra todo o interesse que poderia ter para isso projetar sobre os funcionamentos referenciais uma perspectiva variacionista, perspectiva tradicionalmente restrita aos domínios da fonologia, da prosódia, do léxico e da morfossintaxe.

isso, introduzir o alocutário no campo das observáveis, nem inserir, a título de fatos auxiliares, alguns elementos do “contexto”; porém, mais que isso, trata-se de considerar que a inteligibilidade das operações de designação, quaisquer que sejam, não pode ser validamente descrita fora da totalidade do quadro da interação. Daí a absoluta necessidade de não dissociar os dados linguageiros do processo comunicativo do qual eles participam, antes de submetê-los à análise ou à avaliação.

2. Os objetos ou entidades em direção aos quais os participantes de uma situação de interação orientam sua atenção, e que constituem, então, os referentes, pelo menos virtuais de suas ações de comunicação, não poderiam ser simplesmente identificados a realidades ontológicas estáveis, que pré-existissem à designação e ficassem de algum modo à espera de serem convocados para um discurso. São, em vez disso, os *produtos* das atividades conduzidas pelos participantes, configurados e reconfigurados através dessas atividades. Esta posição nos parece essencial, na medida em que ela permite evitar as aporias às quais levam inevitavelmente toda “discretização” e toda reificação excessiva da noção de referente¹²¹.

3. Uma das constantes de nossa tradição lógico-filosófica é a de conceber a referência como a manifestação de uma intenção, ela própria expressão de um sujeito de consciência; alguns autores chegam mesmo a fazer disso um ato ilocucional inteiro à parte. Contudo, várias observações conduzidas em situação de interação mostram que não é raro que ocorram referentes aparecendo como algo que *emerge* da mecânica conversacional, mais que como o efeito de uma operação de discurso atribuível a tal ou tal enunciador. Tivemos ocasião de ver, repetidas vezes, na presente publicação, que nas conversações comuns a referência, sob seu aspecto de identificação que termina em um objeto, não se dá, muitas vezes, o fato de uma expressão ser produzida num momento determinado por um locutor único, mas de ser o resultado de vários turnos de fala, de modo que ela parece mais um *procedimento* para uma negociação. Em síntese: ela é *acabada colaborativamente*.

4. Esta ideia de que a referência não é sempre causalmente localizável na ocorrência de uma expressão acarreta várias consequências. A mais evidente é a de nos

¹²¹ Estas aporias deram lugar a diversas tomadas de posição e a polêmicas sobre as quais não voltaremos aqui. O leitor interessado nesta questão poderá consultar as publicações seguintes, cuja lista abaixo não é, evidentemente, exaustiva: Mondada e Dubois (1995), Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), De Mulder (1995), Kleiber (1997), Charolles (1997, 2001), assim como as contribuições reunidas em De Mulder e Schnedecker (2001).

lembrar os limites de análises que buscam associar univocamente formas e funções. Uma outra, não menos essencial, concerne à noção de contexto. Conceber a referência como um fenômeno procedural ou como um efeito que emerge (ou, pelo menos, conceber que ela poderia tomar uma tal forma) já não permite considerar o contexto como um simples aporte externo de informações que apenas viriam modular o começo e a interpretação dos eventos comunicativos: o contexto se torna aqui propriamente constitutivo dos fenômenos observados.

Como vemos, estas quatro teses implicam um distanciamento das concepções egocêntricas e estáticas da referência em proveito de concepções sociocêntricas e dinâmicas. As novas perspectivas, que repercutem notadamente sobre a anáfora, a dêixis, ou a questão da escolha das expressões referenciais, podem desembocar em posturas teóricas mais ou menos radicais: pôr em causa fatores habitualmente levados em conta, buscar novos fatores (por exemplo, nos mecanismos sócio-interacionais), tentar conceituar a relação entre formas referenciais ou gramaticais e a organização da interação, principalmente em sua dimensão sequencial etc¹²².

Neste artigo introdutório, nosso objetivo é situar as pesquisas no debate dominante atual em matéria de processos referenciais. Passaremos em revista, primeiro, os principais postulados, assim como algumas observações feitas dentro do paradigma que qualificaremos como de “cognitivo-informacional” (item 2). Este paradigma se caracteriza por uma abordagem essencialmente funcional e informacional da linguagem. Tentaremos esclarecer os aportes principais, tanto quanto os limites para o estudo dos dados interativos. Examinaremos, em seguida, alguns exemplos que levam a repensar nossa concepção do funcionamento da referência e, mais especificamente, da anáfora, principalmente no quadro de uma posição interacionista forte (item 3). Esclareceremos, assim, um certo número de questões e de teses que desenham os contornos de uma renovação das perspectivas sobre a referência, da qual participam, cada uma à sua maneira, as contribuições reunidas neste volume. Este artigo introdutório termina com uma rápida apresentação destas contribuições (item 4).

¹²² Tais correntes ou tendências se caracterizam também, como é o caso geralmente em circunstâncias semelhantes, por diversas tentativas de construir uma terminologia. É assim que encontramos cada vez mais frequentemente, no lugar do termo *referência*, expressões como *referenciação*, *processo referencial*, *estratégia referencial*, *dispositivo referencial*, *prática referencial* etc.

O paradigma cognitivo-informacional

No domínio da formulação da referência, um dos problemas que talvez tenha chamado mais atenção dos pesquisadores é compreender quais são os fatores que determinam, ou pelo menos condicionam, a escolha de expressões referenciais. É para rever alguns trabalhos que abordaram esta questão que são consagradas as linhas seguintes.

O estatuto cognitivo dos referentes: escalas de familiaridade e escalas de acessibilidade

Um dos primeiros fatores que foram evocados como condicionantes da formulação da referência é o grau de topicalidade do referente visado. Primeiramente analisado de modo binário, em termos de “referentes novos” e de “referentes dados” (por exemplo, CHAFE, 1976; CLARK e HAVILAND, 1977), este fator deu lugar, em seguida, a diversas tentativas de refinamento, essencialmente em razão do problema que apresentam os referentes inferíveis (quer dizer, aqueles que são novos, mas, no entanto, alcançáveis via inferência, e que dão lugar, em particular, às anáforas ditas associativas ou indiretas). Foi assim que Prince (1981) elaborou uma escala “de familiaridade” que comporta pelo menos sete graus, divididos em três categorias, chamadas de referentes “novos”, “inferíveis” e “evocados”. No grau de familiaridade mais baixo, encontram-se os referentes “inteiramente novos” (*brand new*); no grau de familiaridade mais alto, os referentes “evocados”, quer dizer, presentes na memória dos interlocutores no momento de sua menção, ou porque já foram explicitamente mencionados, ou porque sua presença na situação lhes confere um estatuto de evidência perceptiva. Convém precisar que, para Prince, esses diferentes graus de familiaridade devem ser compreendidos como graus de “suposição”: não se trata, realmente, de descrever, por meio desta escala, quais são os conhecimentos contextuais ou enciclopédicos real e efetivamente partilhados pelos interlocutores, mas apenas aqueles que o locutor apresenta a seu alocutário; porque são eles e somente eles que são suscetíveis de afetar as formulações linguísticas da referência.

Embora a proposta de Prince vise mais a distinguir diferentes estatutos referenciais do que a descrever as formulações da referência, ela convida a explorar a possibilidade de correlacionar sistematicamente os dois domínios. Isto não será superado com os trabalhos de Givón (1983, 1990, 1992), de Chafe (1987, 1994) e, sobretudo, de Ariel (1988, 1990), que propõem, com sua teoria da acessibilidade, um modelo de relações entre as expressões da referência e o estatuto memorial ou cognitivo dos referentes. Em essência, a hipótese que subjaz a essa abordagem é que o locutor, conformando-se a uma racionalidade às vezes informacional e comunicacional, acomoda suas formulações da referência à acessibilidade suposta dos referentes visados pelo destinatário: quanto menos acessível é um referente, maior será o conteúdo descritivo da expressão escolhida para designá-lo; e, inversamente, quanto mais acessível é um referente, menor será o conteúdo descritivo da expressão escolhida para designá-lo. Existe, então, uma relação inversamente proporcional. Os diversos tipos de expressão referencial que a língua põe à nossa disposição podem, então, ser lembrados como um sistema de codificação da acessibilidade dos referentes que estas expressões são passíveis de designar, ou, de outro modo, como marcadores da acessibilidade desses referentes. Descrevem-se, assim, os pronomes clíticos como marcadores de acessibilidade alta, e os SN definidos ou os nomes próprios como marcadores de acessibilidade baixa. Givón (1992) vê, neste funcionamento, um verdadeiro código gramatical e o descreve como um “*princípio de quantidade de código gramatical*”: por sua formatação informacional, a expressão escolhida funciona como um índice capaz de guiar o destinatário na identificação do referente visado.

Segundo Ariel (1988, 1990), quatro fatores principais fazem variar a acessibilidade de um referente num momento determinado do discurso:

1. A distância, temporal ou espacial, que separa a expressão referencial da designação precedente do mesmo referente (que ele tenha tido, para tanto, uma designação precedente). O princípio é que quanto maior é esta distância, menos o referente é acessível.

2. A existência de outros referentes passíveis, para a expressão referencial escolhida, de entrar em competição com o que é visado. O princípio aqui é que, quanto mais houver referentes potenciais para interpretar uma expressão referencial, menos acessível será o referente visado.

3. A saliência do referente, a saber, seu estatuto discursivo ou tópico. Quanto mais saliente um referente, mais acessível ele é.

4. O enquadre ou o espaço ao qual pertence a expressão referencial e ao qual pertence a designação precedente do mesmo referente. A ideia aqui é que o universo construído pelo discurso é constituído geralmente de vários subuniversos, que funcionam como espaços mais ou menos autônomos, podendo ser marcados pela organização em parágrafos ou por qualquer outro sistema que assinala fronteiras entre sequências discursivas homogêneas. Um referente em vias de ser designado, e que já o foi, mas dentro de outro enquadre, é menos acessível do que se já tivesse sido dentro do mesmo espaço. Esses espaços funcionam, então, um pouco como ilhas de acessibilidade.

É importante precisar que o modelo proposto por Ariel, assim como as conceitualizações de Givón (1983, 1992, 1995) e de Chafe (1987, 1994), são estabelecidos pelos estudos empíricos e pelas análises quantitativas, que se baseiam principalmente em *corpus* de textos narrativos formulados em diferentes línguas. O princípio que associa uma verbalização mínima a um alto grau de acessibilidade, e uma verbalização mais explícita a um menor grau de acessibilidade, é considerado como tendo uma validade universal, as línguas variando somente nos recursos linguísticos que elas oferecem para codificar essas diferenças.

Este modelo, assim como outros que se pautam pelo mesmo paradigma, como o da “hierarquia do dado” (GUNDEL; HEDBERG; ZACHARSKI, 1993), repousa sobre uma concepção colaborativa dos processos referenciais e pressupõe, então, uma orientação mútua dos interlocutores. Esta propriedade o predispõe a aplicações a dados interativos, até mesmo a uma abordagem interacionista da referência (cf. CLARK e WILKES-GIBBS, 1986; PEKAREK, 1999; PEKAREK; DOEHLER, 2001b). É assim que alguns autores que trabalham neste enquadre (Givón, 1992; Chafe, 1994) dedicam uma atenção particular à dimensão intersubjetiva dos processos interpretativos da referência. No *post-scriptum* de seu artigo de 1992, Givón chega até a afirmar que este tipo de modelo é completamente apto a tratar aquilo que ele chama de “discurso colaborativo”. Contudo, a transferência desses modelos para o domínio das interações contextualizadas encontra, como veremos, inúmeras dificuldades, de modo que a própria possibilidade de tal transferência fica muito ainda por demonstrar.

A teoria da contração da atenção

As primeiras estacas desta teoria foram formuladas por B. Grosz e C. Sidner no final dos anos 60. A apresentação que faremos aqui será necessariamente sucinta. As contribuições reunidas em Walker et al. (1998) dão uma boa ideia do estado atual dos trabalhos conduzidos por esse paradigma. Os leitores francófonos podem também se referir a uma publicação recente de *VERBUM* (22/1, 2000), que contém três artigos consagrados a este modelo, com uma apresentação geral redigida por F. Cornish, coordenador do número.

A teoria da contração da atenção (muitas vezes, abreviada como “teoria da contração”) tem por objetivo modelizar as relações entre os processos de contração da atenção dos interlocutores (em particular, a contração sobre os referentes) e a forma de expressões referenciais utilizadas, tentando levar em conta a dinâmica destas relações na continuidade do discurso. Em relação aos modelos anteriores, ela apresenta o interesse de pôr acento nos focos de atenção no discurso e nos correlatos linguísticos que esta dinâmica induz no plano das expressões referenciais, notadamente as anafóricas. Ela visa, então, a um verdadeiro delineamento dos estados de atenção e de sua expressão na linguagem. No início, um dos objetivos era elaborar, para fins computacionais, algoritmos que permitissem simular a interpretação referencial dos pronomes e de outras expressões anafóricas. A noção de contração da atenção, que permite fazer economia de noções especificamente linguísticas, como as de tema, de tópico, de foco ou de outras noções que reenviam à estrutura informacional do enunciado, confere a este modelo uma dimensão psicológica evidente, pela qual ele se distingue também dos modelos concorrentes.

A noção que está no coração deste modelo é a de “centro”. Um centro é um elemento da situação descrito por um enunciado, ao qual este último confere, de algum modo, uma existência psicológica. Um referente discursivo, no sentido habitual desta expressão, é então um centro. Para levar em conta a dinâmica discursiva dos estados de atenção, a teoria da contração distingue três tipos de centro, que podemos interpretar como três tipos de status de atenção:

1. O primeiro é o do *centro potencial*. A maior parte dos enunciados leva a um conjunto de centros potenciais (expressão que utilizaremos para traduzir o inglês

forward-looking centers)¹²³, que correspondem às entidades evocadas por este enunciado via expressões referenciais.

2. O segundo é o do *centro real* (*backward-looking center*). Corresponde a uma entidade selecionada, em princípio, entre os centros potenciais de um enunciado *Ei-1* e promovido, dentro de um enunciado *Ei*, a um estatuto de saliência particular, comparável àquele que designa normalmente o termo “tópico”. Este estatuto de centro real é tipicamente marcado pelo uso de um pronome ou de uma forma zero. A entidade que tem o estatuto de centro real estabelece, então, uma ligação entre o enunciado em que ele figura e o discurso anterior.

3. Os centros potenciais formam um espaço organizado. Mais precisamente, eles são ordenados segundo a probabilidade de cada um deles de chegar, no enunciado seguinte, ao estatuto de centro real. Aqueles centros potenciais que têm uma probabilidade maior de chegar a este estatuto são chamados de *centros preferidos* (*preferred center*); trata-se aí do terceiro estatuto de atenção. A função sintática é um dos fatores que contribuem para predeterminar a posição de uma entidade dentro desta escala ordenada e, portanto, para indicar qual dos centros potenciais é o centro preferido. Sabe-se, por exemplo, que uma expressão referencial que ocupa a função de sujeito sintático confere geralmente a seu referente uma saliência ou uma agentividade particular, aumentando, assim, a probabilidade de ela tornar-se, no enunciado seguinte, e por um tempo, o centro tópico do discurso (portanto, o centro real)¹²⁴. Outros fatores ainda, que não têm utilidade aqui, contribuem para determinar a posição de uma entidade na escala ordenada de centros potenciais.

A teoria da centração não tem por vocação descrever o traçado de atenção de sequências discursivas longas. Os fenômenos que ela busca levar em conta dizem respeito a sequências discursivas que apresentam certa homogeneidade semântica e pragmática, e que são mais frequentemente breves. Estas sequências são chamadas *segmentos discursivos*. As noções de centro preferido, de centro potencial e de centro

¹²³ As expressões utilizadas pelos autores do modelo da centração para etiquetar suas noções indicam claramente as origens computacionais desse modelo. Infelizmente, elas são, por essa razão, dificilmente compreensíveis para o leitor não iniciado. É por isso que não tomamos aqui as propostas de tradução feitas por Cornish (2000), ainda que sejam muito mais fiéis ao texto original.

¹²⁴ Trabalhos de psicolinguística mostraram que esta regularidade estatística induz a uma estratégia interpretativa particular, dita “estratégia de marcação do sujeito” (*stratégie d’assignation au sujet*), que consiste em atribuir aos pronomes, de modo preferencial, e não importa quais sejam suas funções sintáticas, o mesmo referente do sintagma nominal antecedente mais próximo e em posição de sujeito sintático (por exemplo, CRAWLEY; STEVENSON; KLEINMAN, 1990).

real só valem, então, no interior desses segmentos. A modelização que eles dão dos mecanismos de antecipação e de confirmação característicos da dinâmica interpretativa são um dos pontos mais sedutores da teoria da centração.

A partir dos estatutos que podem estar presentes, o modelo descreve vários tipos de transição entre enunciados. Por exemplo, certas transições se caracterizam pelo fato de que o centro real de um enunciado E_i , de um lado, é idêntico a seu centro preferido; de outro, é idêntico ao centro real do enunciado E_{i-1} : falaremos, então, de transição por *continuação* (“*continue*” *transition*). Assim seria o caso do encadeamento (3):

(3) **Il** a ouvert la porte. Puis **il** est sorti en oubliant **sa** serviette. Comme d’habitude.

Ele abriu a porta. Em seguida, **ele** saiu esquecendo **sua** pasta de couro. Como de costume

Um outro tipo de transição é aquele que se caracteriza pelo fato de que o centro real de E_i é diferente do centro real de E_{i-1} e pelo fato de que o elemento que ocupa o centro real de E_i não é, ao mesmo tempo, o centro preferido. Esta transição é chamada *mudança súbita* (“*rough-shift*” *transition*). Esse tipo de encadeamento é ilustrado por (4). Outros tipos de transição são descritos segundo o mesmo princípio:

(4) Puis **il** est sorti en oubliant **sa** serviette, comme d’habitude. Marinette en a profité pour **la** fouiller minutieusement.

Em seguida, **ele** saiu esquecendo **sua** pasta de couro, como de costume. Marinette aproveitou para revistá-**la** minuciosamente.

Os autores da teoria da centração consideram que os diferentes tipos de transição (4 tipos maiores) são ordenados segundo um princípio de *preferências*. Por exemplo, a continuação é preferível à mudança súbita. A noção de preferência tal como é utilizada aqui visa a classificar os encadeamentos discursivos segundo um tipo de escala de aceitabilidade. Uma sequência discursiva é considerada tanto mais “coerente” (assim é o termo utilizado pelos defensores da teoria), e, portanto, tanto mais aceitável, quanto mais sua recepção leva a um percurso de atenção sem mudanças repentinas, em que as ambiguidades referenciais são reduzidas ao mínimo (segundo um princípio de menor

esforço interpretativo). Como vemos, o uso que o modelo da centração faz do termo preferência não tem nada a ver com aquele que fazem os etnometodólogos em análise da conversação (ver, por exemplo, SACKS, 1987). Enquanto, para estes últimos, a noção de preferência é puramente descritiva e visa a levar em conta práticas languageiras efetivas, o modelo da centração faz dela um uso essencialmente normativo. Este princípio de preferência foi criticado dentro da própria teoria. Uma das objeções que ele suscita é que, do ponto de vista tanto do locutor quanto do alocutário, ele supõe um discurso planejado que exclui qualquer improvisação. Só este fato torna o princípio pouco apto a descrever a grande maioria das trocas languageiras ordinárias, como o nota Brennan (1998), e confina a validade praticamente à escrita estandardizada¹²⁵.

Observaremos também que a teoria da centração não tem em conta, do mesmo modo, alguns eventos não languageiros que podem ter efeitos referenciais, e que portanto podem contribuir para introduzir centros potenciais ou centros preferidos nos estados de atenção dos interlocutores: eventos ou percepções não traduzidos por palavras, ações comunicativas, que não deixam traços linguísticos (corporais, mímico-gestuais) etc. Atribuindo ao traço textual um lugar quase exclusivo, o modelo da centração compromete gravemente sua aplicabilidade aos dados conversacionais comuns. Por esse prisma, parece concebido à base de uma representação restritiva da realidade do discurso¹²⁶.

Comentários

As abordagens que resumimos muito sucintamente representam a corrente dominante na pesquisa atual de referência discursiva. No que tange à experiência com os dados empíricos, contudo, esses modelos se chocam com vários fatos que eles não podem levar em consideração de modo satisfatório. Há, para isso, inúmeras razões. Uma delas – talvez a mais importante – é que descrevem a formulação da referência como um

¹²⁵ Este autor tenta, numa perspectiva interacionista, reinterpretar o dispositivo que descreve a teoria da centração como um recurso que permite, na oralidade espontânea, realizar estados de atenção conjunta.

¹²⁶ Como outro exemplo de modelo formal que desenvolve uma abordagem dinâmica do discurso, e se inscreve também, portanto, no paradigma que qualificamos como cognitivo-informacional, seria necessário mencionar ainda aqui a DRT, ou *Teoria da Representação do Discurso (Discourse Representation Theory)* (KAMP e REYLE, 1993). Essa teoria tem por objetivo descrever a interpretação sequencial de frases de um texto, como também propor sucessivos estados de informação anteriores. Seus domínios linguísticos prediletos são, assim como para a teoria da centração, a referência, a anáfora e a determinação pronominal. Para uma apresentação geral em francês deste modelo, ver Corblin (2002).

processo principalmente (senão exclusivamente) sujeito à função referencial e seu ambiente cognitivo, quer dizer, às operações de identificação contextualizada do referente. Ora, a escolha de uma expressão referencial pode depender de outros fatores além da acessibilidade do referente visado ou de seu estatuto de atenção real. A própria Ariel (1990) reconheceu esta limitação, e Kleiber (1990a) salientou, com pertinência, que uma das insuficiências do modelo de acessibilidade é que a relação que ele estabelece entre o conteúdo descritivo das expressões referenciais e o grau de acessibilidade de seu alvo leva a ignorar outras funções e outros produtos deste conteúdo. Esta crítica nos parece aplicar-se também ao modelo da centração.

Muitos fenômenos discursivos, que acabamos de evocar brevemente, permitem considerar a medida dessa insuficiência. Alguns podem ser encontrados nos dados que não diferem profundamente daqueles com os quais trabalham os modelos que apresentamos, isto é, os dados essencialmente monológicos escritos. Os outros são mais característicos de dados conversacionais.

No que concerne aos dados monológicos, dois tipos de fatos discursivos, pelo menos, resistem aos modelos cognitivo-informacionais. O primeiro tipo diz respeito ao fato de que os componentes linguageiros não são sempre tão cooperativos quanto predizem tais modelos. Resulta, com efeito, que os locutores dão preferência ao que Leech (1983) chamava de “princípio de economia”, em detrimento do “princípio de clareza”, mesmo que esta preferência se traduza num custo interpretativo alto para o alocutário. É exatamente o que pode se passar quando um pronome é utilizado sem antecedente e de maneira associativa, como no exemplo (2) examinado no começo deste artigo. Certamente, por vezes se diz que esse tipo de anáfora é característico de uma fala não planejada ou “relaxada” (GUNDEL; HEDBERG; ZACHARSKI, 2000). É necessário, todavia, notar que a formulação que (2) apresenta é extremamente característica de um artigo de jornal, de um jogo de linguagem próprio de “notas breves”, de modo que a anáfora indireta contribui para marcar o enunciado como pertencendo a esse gênero textual. Visto deste ângulo, este exemplo aparece como sintomático não de um relaxamento da formulação, mas de uma estilização da expressão com a finalidade de marcação de um gênero textual¹²⁷! Este único fato mostra a que

¹²⁷ Que a seleção de expressões referenciais possa obedecer a uma outra razão que não a de identificação de um referente não tem nada de novo. Há vinte anos, Hinds (1977) havia mostrado, por exemplo, que a formação das anáforas poderia servir para marcar o início e o fim dos parágrafos. Sobre este mesmo fenômeno dentro das narrativas, ver Chafe (1994), que cita daqui mesmo R. Laury. Por outro lado, não

ponto uma análise minuciosa dos dados, e a consideração de fatores contextuais, no sentido mais amplo do termo, podem se revelar decisivas para uma boa compreensão dos fatos observados.

O segundo tipo de fatos que se rebelam contra as abordagens cognitivas informacionais provém do fato de que qualquer expressão referencial, quer seja ou não anafórica, pode estar apta, para o locutor, a comportar informações novas a propósito do referente que ela visa a identificar (MAES e NOORDMAN, 1995; APOTHÉLOZ, 1995; APOTHÉLOZ e CHANET, 1997). Algumas dessas informações podem, por outro lado, dizer respeito não ao referente, mas à relação ou à atitude que um sujeito mantém com esse referente, até mesmo com o destinatário (ALLERTON, 1996). Quando elas concernem à atitude que um outro sujeito, diferente do locutor, mantém com o referente, a operação de referência é qualificada de opaca, desde os trabalhos de Frege (1892) e depois de (QUINE, 1960). A seleção da expressão referencial é, então, motivada não somente pela comunicação da identidade do referente, mas também pela intenção de dar a ela a mesma apreensão que a do outro sujeito. Por exemplo, em (5), a de um personagem numa narração:

(5) [...] il y avait quelqu'un déjà qui était assis là. Tiburius le prit de loin pour une vieille femme comme il s'en trouve toujours d'assises dans les représentations de forêts sur les modèles pour le dessin; il voyait en effet une blancheur dans le sentier, qui lui semblait être un baluchon. Il marcha paisiblement dans la direction de **la chose**. (A. Stifter, *Le Chemin forestier*, 277).

[...] havia um que já estava sentado lá. Tiburius o tomou de longe por uma velha senhora como se encontra sempre sentada nas representações de florestas nos modelos para desenho; ele via realmente uma brancura no caminho, o que lhe parecia ser uma trouxa. Ele caminha vagarosamente na direção **da coisa**.

podemos deixar de nos admirar com o fato de que, em sua pesquisa de uma relação unívoca entre forma e função, a grande maioria dos trabalhos sobre a referência e a anáfora só se prende à descrição de funções ou de resultados *positivos* (quando uma formulação é escolhida em virtude de propriedades que ela tem, e quando não tem formulações concorrentes), em detrimento de funções ou de produtos *negativos* (quando ela é escolhida “na falta de uma melhor”, quer dizer, em virtude do fato de ela não ter algumas propriedades de formulações concorrentes). Sobre esta distinção, que é importante sob o plano pragmático, ver Apothéloz e Reichler-Béguelin (1999).

A expressão *la chose*, que recategoriza o referente de modo mais vago, visa claramente aqui a restituir a imprecisão sob a qual aparece ao longe, da posição em que se acha o personagem chamado Tiburius, o personagem sentado (ao qual se fez, anteriormente, referência por meio das expressões *quelqu'un* e *une blancheur*). É certo que este efeito de sentido, preparado pela metonímia *une blancheur* e comparável ao que, no domínio do cinema, se qualificaria de “câmera subjetiva”, escapa completamente aos modelos cognitivo-informacionais, que se dão por objetivo apenas simular a escolha da expressão referencial a partir de informações sobre o estado cognitivo dos interlocutores.

Constatamos, assim, que, mesmo que suas predições possam se verificar, pelo menos para certos tipos de *corpus*, estatisticamente examinados, os modelos que apresentamos passam ao largo de fenômenos discursivos que não somente não têm nada de excepcionais, e que estão inseridos no discurso monologal, mas também apresentam mesmo um interesse maior para a semântica e para a pragmática do discurso.

Mas, evidentemente, são os dados interativos que desafiam mais esses modelos. A ideia segundo a qual a escolha das expressões referenciais (assim como sua interpretação) se deixaria explicar em termos puramente referenciais foi seriamente combatida com argumentos por vários trabalhos. Foi assim num estudo clássico inspirado na análise conversacional que Fox (1987) mostrou como o emprego de pronomes à longa distância, na interação face-a-face, se articula de maneira específica na organização sequencial da interação. Uma parte de suas análises recaí sobre o emprego de pronomes pessoais para referir-se a um entidade mencionada pela última vez vários turnos de fala antes; ou melhor, recaí sobre contextos discursivos para os quais os modelos tradicionais predizem a ocorrência de uma forma nominal “plena”. O autor mostra que a codificação referencial pronominal tem por efeito, frequentemente, nesses contextos, sinalizar para que o locutor retorne a uma sequência discursiva encetada anteriormente e que foi, momentaneamente, abandonada sem, no entanto, ter sido fechada. Fox ilustra, assim, como a escolha de uma forma referencial está, às vezes, configurada para a organização sequencial do discurso-em-interação (por exemplo, para o agenciamento dos turnos de fala) e contribui, em compensação, para expressar essa organização como evidente e inteligível para os interlocutores.

Outros trabalhos estudaram o emprego de SN definidos por anáforas à curta distância¹²⁸. As análises clássicas de Hinds (1977), de Clancy (1980) e de Tomlin (1987) sobre os dados narrativos demonstraram que esses empregos, redundantes à primeira vista (são contrários ao “princípio de quantidade-de-código gramatical” evocado acima, em 2.1), servem para demarcar os episódios ou os parágrafos dentro da narração. Outros trabalhos voltando-se para dados monológicos tanto quanto para dados interativos mostraram que tais empregos se prestam a fins de esclarecimento ou de resolução de ambiguidades, para ênfase ou, ainda, para estilização da expressão (FOX, 1987; MAES e NOORDMAN, 1995). Mais recentemente, pesquisas que se inspiram na análise da conversação permitiram identificar uma nova dimensão funcional desses empregos, ligada à estruturação de atividades recíprocas e à organização da orientação mútua dos interlocutores. Esses empregos têm sido associados, por exemplo, à formulação de um prefácio para uma narrativa e à escolha de um destinatário pertinente (Ford e Fox, 1996), ou ainda à organização de posicionamentos recíprocos (PEKAREK, 1999; ver também LAURY, 2001).

Todos esses exemplos põem fortemente em causa a ideia segundo a qual a identificação do referente constituiria o único eixo funcional da codificação gramatical da referência. Eles mostram que alguns dados empíricos, notadamente aqueles que provêm de contextos interativos, apresentam um verdadeiro desafio para a modelização da referência discursiva em termos de acessibilidade ou de centração da atenção. Esses dados apresentam um certo número de fatos que não podem ser compreendidos por esses modelos e que, todavia, se revelam altamente pertinentes para os processos referenciais. Isto resulta no fato de que a validade dos modelos cognitivo-informacionais parece confinada principalmente a sequências linguísticas monológicas, em particular narrativas, mas de todo modo planejadas, como são a maioria das produções escritas padrão. O uso que a teoria da centração faz da noção de preferência é, por essa perspectiva, completamente revelador de uma privilegiada concordância com os dados “normais”. Mas este é talvez o preço a pagar por qualquer modelo que se proponha a

¹²⁸ A partir de dados provenientes de línguas tipologicamente diferentes (chinês, inglês, japonês, russo e espanhol), Gundel; Hedberg; Zacharschi (1993) formularam a hipótese de que a acessibilidade do referente seria apenas a condição necessária, mas não suficiente, para a escolha da expressão referencial. Esta hipótese convida a lançar a questão de saber o que, além da acessibilidade ou da centralidade do referente na representação mental, pode contribuir para definir essa escolha.

formalizar comportamentos languageiros, especialmente em sua dimensão semântica e pragmática.

Através dos trabalhos inspirados na análise da conversação, começa a vir à luz toda a complexidade da articulação entre os processos referenciais e as estruturas organizacionais da interação social. Consagraremos a sequência deste artigo a esboçar os contornos de uma perspectiva interacionista forte da referência, revendo alguns trabalhos recentes que reivindicam mais ou menos explicitamente esta corrente. O leitor ficará cada vez mais inteirado do quadro conceitual no qual se inscrevem, cada uma a seu modo, as contribuições reunidas neste volume.

Os processos referenciais e a organização da interação social

Os trabalhos que vamos apresentar, agora, quer advenham diretamente da análise da conversação de inspiração etnometodológica – cujas origens remontam à sociologia interpretativa –, quer se inspirem fortemente nela, também se apoiam em abordagens funcionalistas do discurso (através de referências principalmente aos trabalhos de Du Bois, Givón e Hopper).

A abordagem interacionista inspirada na análise da conversação

A gestão de tópicos constitui um objeto clássico da análise da conversação, depois dos trabalhos que foram consagrados a Sacks (1992, publicação póstuma) (ver, por exemplo, BUTTON e CASEY, 1984; SCHEGLOFF, 1990; SCHEGLOFF e SACKS, 1973). Mais recentemente (mas ver SCHEGLOFF, 1972), os processos referenciais e mais particularmente anafóricos suscitaram um novo interesse, principalmente no quadro de investigações sobre a relação entre gramática e interação social. O objetivo dessas pesquisas é explorar as ligações complexas entre uma parte das propriedades e possibilidades do sistema linguístico, e de outro lado a organização social e sequencial da interação (ver, por exemplo, os artigos reunidos em OCHS, SCHEGLOFF e THOMPSON, 1996; FORD, FOX e THOMPSON, 2002; SELTING e COUPER-KUHLEN, 2001; para uma apresentação recente em francês, ver MONDADA, 2001).

Antes de rever alguns trabalhos realizados nesta perspectiva, convém lembrar rapidamente certos princípios de base da análise da conversação. Esta corrente, central

na linguística interacional hoje, interessa-se pelos procedimentos (“métodos”) de que se valem os atores sociais para gerar suas interações cotidianas: como ouvir uma conversação? Como tomar um turno de fala? Como introduzir um tópico? etc. A conversação é considerada aqui como a forma fundamental de interação social, e a análise conversacional se interessa por todos os tipos de interação (conversações telefônicas, conversações entre amigos, trocas profissionais ou terapêuticas etc.). O discurso não é tratado, para isso, como um simples produto textual, dado uma vez por todas e podendo ser analisado como um objeto inerte, produzido por um locutor ou composto de aportes individuais de vários locutores. É, ao contrário, considerado, com os elementos contextuais pertinentes para a interação, como o produto de uma realização *in situ* pelos participantes, através de sua atividade conjunta (cf. GARFINKEL, 1967). Enquanto atividade prática, localmente realizada e sequencialmente organizada, o discurso repousa sobre a orientação mútua dos participantes e sob a negociação contínua de cursos de ações e de conteúdos temáticos. Os processos interpretativos prospectivos e retrospectivos que levam a essa orientação mútua (GARFINKEL, 1967) deixam vestígios na superfície do discurso. Através do estudo microscópico da materialidade do discurso – em suas dimensões segmentais e suprasegmentais (entonação, pausas etc.) -, a análise da conversação busca se colocar mais perto das interpretações que os próprios participantes fazem das atividades nas quais eles estão engajados. O procedimento é, então, decididamente empírico, centrado no desenvolvimento sequencial das interações sociais. Uma primazia absoluta é atribuída aos dados em relação à teorização, o que implica, para o pesquisador, ater-se mais às práticas efetivas dos atores do que tentar prever as ocorrências específicas de fenômenos, linguísticos ou de outros tipos (cf. SCHEGLOFF, 1996, p.471). Daí, também, a recusa em favorecer os fenômenos quantitativamente importantes e generalizáveis na dependência de fenômenos “desviantes”, estes últimos podendo ser significativos do mesmo jeito que aqueles que advêm de padrões mais conhecidos.

É sob a influência da análise conversacional que começa a se desenvolver, a partir dos anos 80, uma abordagem que insiste na natureza colaborativa de processos referenciais (AUER, 1984; GOODWIN, 1995; em uma perspectiva diferente, ver também CLARK e WILKES-GIBBS, 1986) e na sua ancoragem na organização social e sequencial do discurso (FOX, 1987; FORD e FOX, 1996, entre outros). No momento atual, os fenômenos que esses pesquisadores têm posto em evidência, assim como as

reformulações conceituais que resultam disso, constituem indiscutivelmente um desafio maior para as modelizações clássicas, “cognitivo-informacionais” da referência, e abrem novas perspectivas sobre as relações entre os processos referenciais e as interações sociais. Estes trabalhos repousam sobre um certo número de postulados, cujos principais foram assinalados no começo deste artigo (seção 1); esses postulados salientam a natureza emergente e colaborativa dos objetos de referência e seu enraizamento na organização social e sequencial do discurso.

É assim que tomam forma as perspectivas inéditas da referência, pondo em evidência a articulação complexa entre os processos referenciais e a organização social e sequencial do discurso. Novas motivações na escolha dos marcadores referenciais foram, assim, identificadas. Foi também mostrado como essa escolha contribui para criar a organização da interação em curso. Diferentemente da referência, essa escolha parece igualmente ligada à organização de posições mútuas e de estruturas de participação (FORD e FOX, 1996; PEKAREK, 1999; LAURY, 2001), à organização de pares adjacentes de turnos de fala (Fox, 1987) e, de modo mais geral, à organização sequencial de atividades (Pekarek Doehler, 2001b). Num estudo recente, Ford e Fox (1996) estabelecem uma ligação entre a codificação gramatical da referência e a seleção do destinatário. Os autores analisam um excerto de uma conversação na qual um locutor escolhe codificar um referente altamente acessível primeiro por meio de um pronome, mas se corrige imediatamente para redesignar esse referente por meio de um sintagma nominal demonstrativo (*ele tinha, esse cara tinha...*). Ford e Fox mostram como o locutor se vale dessa codificação referencial para dois fins interativos: de um lado, para assinalar uma mudança de atividade, e principalmente a introdução de uma narrativa dentro da conversação; de outro lado, para atrair a atenção de um participante menos implicado na troca e modificar, assim, a estrutura de participação redefinindo os destinatários pertinentes. Os autores mostram também que o processo referencial e seu funcionamento interativo se articulam de modo preciso com as dimensões prosódicas e mímico-gestuais do discurso.

Os resultados deste tipo mostram que os recursos linguísticos tradicionalmente associados à gestão da referência são, assim, utilizados pelos locutores para realizar outros tipos de atividades. Sugerem, por outro lado, que o estudo desses recursos necessita não somente de uma análise das práticas efetivas dos locutores, mas também da consideração dos princípios organizacionais dessas práticas (cujo desenvolvimento

sequencial é um aspecto constitutivo e muitas vezes decisivo). Por esse prisma, as análises reúnem os trabalhos interacionistas que se apoiam em construções sintáticas tradicionalmente associadas à (re)introdução de tópicos no discurso. Essas pesquisas sobre deslocamento à esquerda, notadamente, põem em questão o postulado segundo o qual a utilização desta construção se explicaria de modo satisfatório pelo seu papel na estruturação da informação. Assim, foi demonstrado que o deslocamento à esquerda pode servir de recurso para gerar a alternância de turnos de fala (DURANTI e OCHS, 1979; MONDADA, 1995), para introduzir um contraste (Geluykens, 1992)¹²⁹, para organizar a interação em episódios (idem) ou ainda para manter a preferência pelo acordo na conversação (de FORNEL, 1988; PEKAREK DOEHLER, 2001a).

Como vemos, no lugar de associar sistematicamente as formulações da referência ao estatuto cognitivo dos referentes e à estruturação dos conteúdos discursivos, estes trabalhos os consideram como opções localmente realizadas das atividades sociais (como a da referência), mesmo sendo suscetíveis de ser configuradas, por sua vez, por essas atividades (GOODWIN, 1996).

Torna-se, então, interessante não somente perguntar que restrições pesam sobre as formulações ou sobre as funções que essas formulações realizam, mas também buscar como essas formulações, assim como as atividades práticas das quais elas participam, contribuem para configurar sequencialmente e socialmente a interação (SCHEGLOFF, 1996; GOODWIN, 1995, 1996).

Análise de um exemplo: a anáfora à longa distância

O emprego de pronomes por anáfora à longa distância, fenômeno já mencionado mais acima, dá uma boa ilustração do que já se disse. Constatamos, com efeito, em vários casos, que o que parece superficialmente uma codificação referencial insuficiente pode, na realidade, ser explicado pela organização sequencial da conversação (FOX, 1987; PEKAREK DOEHLER, 2001b). Consideremos, a título de ilustração, um exemplo tirado de uma conversação entre dois amigos (para uma discussão mais detalhada, ver PEKAREK DOEHLER, 2000b):

(6) (SB-A, 729-770)

¹²⁹ Ver também CAIOT (1992), numa perspectiva diferente.

1P: Nathalie asked me about Santa Claus today <

1P: Nathalie me perguntou sobre Papai Noel hoje <

2D: what did she what did she say

2D: O que ela o que ela disse

3P: on the laundromat < she said . mom Santa Claus isn't .. I mean d/ is there a for real Sa/ Santa Claus . I said a for real Santa Claus you mean a man who lives. At the north pole> . she said yeah I said no<... and she said well who are the others ones< I said well they're the spirit of Santa Claus and< . they represent Santa Claus< they they're a picture of Santa Claus

3P: na lavanderia < ela disse . mãe Papai Noel não é... quer d/ existe um verdadeiro Pa/ Papai Noel . eu disse um verdadeiro Papai Noel > você quer dizer um homem que vive no Pólo Norte > . ela disse sim eu disse não<... e ela disse bem quem são os outros< eu disse bem eles são o espírito de Papai Noel e< . eles representam Papai Noel eles eles são a imagem de Papai Noel

4D: they're Santa Claus's agents<

4D: eles são agentes de Papai Noel<

5P: (laughter) they're pictures of Santa Claus. . is my mike on<

5P: (risos) eles são imagens de Papai Noel. . é meu microfone<

6D: unhunh>

6D: hum hum>

7P: oh okay< and

7P: oh OK< e

8D: it sure is you just damn near broke the damn needle there>

8D: é certo que você quase quebrou a porcaria daquela agulha>

⇒ 9P: and the she said . . and then she said well who fills the stockings< . . and I kind of I said . . love fills the stockings<

⇒ 9P: e então ela disse . . e então ela disse bem quem enche as meias< . . e eu de algum modo já disse . . o amor enche as meias<

10D: oh Go:d

10D: oh De:us¹³⁰

Nesta sequência, P conta uma conversa com sua filha, Nathalie, sobre a existência de Papai Noel. Este tema é bruscamente interrompido entre as linhas 5 e 8 em razão de problemas ligados ao microfone. P retorna em seguida ao tema anterior, a saber, sua filha Nathalie, por meio de um processo não acentuado (*she*, linha 9). O que nos interessa aqui é que o emprego deste pronome, ainda que situado a uma distância de muitos turnos de fala com relação à última menção de seu referente, não parece causar nenhuma dificuldade para os interlocutores.

Esta ocorrência de *she* suscita, todavia, algumas questões importantes. De fato, segundo as concepções cognitivo-informacionais, o pronome não acentuado é tipicamente utilizado para referir-se a entidades altamente acessíveis, ou melhor, quer sejam atividades na representação mental do interlocutor e, assim, situadas no foco da atenção, quer sejam inferíveis. É por isso que os pronomes são geralmente considerados como característicos de contextos de continuidade referencial máxima. Portanto, no exemplo citado, três fatos pelo menos são incompatíveis com esta descrição do funcionamento dos pronomes. Em primeiro lugar, a última menção do referente remonta a vários turnos de fala, de modo que o próprio referente não é inferível a partir do discurso que intervém em sua menção pronominal, nem a partir do turno que a precede (Todavia, é evidente que o que é predicado a propósito do referente em questão contribui para sua identificabilidade pelo interlocutor, cf. abaixo). Em segundo lugar, entre as duas menções, um outro referente, a saber, o microfone (e a agulha que se supõe

¹³⁰ Este exemplo é tirado do *Santa Bárbara Corpus of Spoken American English*. As convenções de transcrição foram simplificadas em função dos objetivos da presente discussão:

> entonação crescente
 < entonação decrescente
 . .. pausas mais ou menos longas
 okay cavalgamento de turnos de fala
 : alongamento de uma sílaba

ter no lugar) foi posto no foco de atenção dos interlocutores. Nos termos da teoria da centração, ele ocupa mais exatamente, no começo do turno 8, o estatuto de centro real e preferido. Enfim, a referência pronominal se situa num ponto de ruptura com o discurso anterior, e não no interior do mesmo quadro de referência (ou da mesma sequência discursiva), embora, segundo a teoria da acessibilidade, o referente devesse ser bem mais facilmente recuperável.

Como se explica, então, que uma expressão referencial pronominal possa ser utilizada neste contexto para referir-se a um objeto mencionado pela última vez muitos turnos de fala anteriormente? A questão se torna muito mais importante se considerarmos o fato de que são normalmente os SN lexicais que são tipicamente associados a mudanças de episódios temáticos (CLANCY, 1980; TOMLIN, 1987). Observaremos, sob esta perspectiva, que o modelo da acessibilidade e a teoria da centração contribuem para defender a ideia no mínimo discutível de que a continuidade tópica é a situação do discurso *by default* (não marcada) e que a descontinuidade tópica é a marcada (cf. CORNISH, 1999, 2000, p.17). Portanto, essas discordâncias entre fatos e modelos mostram claramente que uma explicação do processo referencial em termos puramente informacionais não poderia ser completamente satisfatória.

A questão que se precisa resolver sobre o plano de tratamento da referência é, então, a seguinte: como uma entidade pode permanecer acessível (ativa ou no centro da representação mental) ou fácil de ser reativada para além de uma ruptura temática? Ou ainda: pelo que os interlocutores se orientam quando codificam e interpretam a referência pronominal no caso em que a estrutura do discurso não fornece uma base informacional suficiente para estas operações?

Esta dupla questão nos obriga, primeiramente, a salientar que o discurso não é estruturado unicamente em termos de conteúdos informacionais; ele é igualmente estruturado em termos de atividades sociais. Os participantes se orientam, como o diz Schegloff (1990) ao mesmo tempo pelo *'talk-about'* (discurso-conteúdo) e pelo *'talk-that-does'* (discurso-ação). Esta dupla orientação se faz ver através da maneira como o excerto citado se organiza sequencialmente. De um lado, os interlocutores tratam, evidentemente, da interrupção contextual como uma sequência lateral, o que lhes permite manter a continuidade, ao mesmo tempo, daquilo de que eles falam (discurso-

/ interrupção

conteúdo) e da própria atividade de recontar uma história (discurso-ação)¹³¹. Sob este aspecto, o emprego do pronome pode ser interpretado como o signo de um tratamento sequencial específico: ele não apenas retoma um referente mencionado anteriormente, mas também assinala uma ligação com uma sequência anterior; ele muda para baixo (*pops over*) uma sequência intercalada – daí o termo *return-pop* proposto por Fox (1987). Por outro lado, os interlocutores se orientam, evidentemente, por uma organização local de sua atividade de discurso, na qual os turnos de fala de P são os principais vetores da história recontada, essa própria história sendo estruturada ao modo de uma lista, como o indicam as repetições de *I said, she said* da parte de P. É no interior desta organização sequencial específica que a repetição de *said* por P pode constituir um índice importante que contribui para tornar o referente recuperável.

A organização sequencial das atividades e seu ajustamento funcionam, então, aqui como um plano de fundo sobre o qual se configura o processo referencial. A codificação pronominal para além de uma sequência intercalada se torna possível graças à coerência global das atividades (a narrativa conversacional), malgrado a incoerência temática local que poderia provocar (ver, sobre este assunto, SCHEGLOFF, 1990, p.64). O referente de *she* torna-se facilmente recuperável graças à orientação dos interlocutores para o modo como se agenciam sequencialmente suas atividades, e principalmente graças à sua compreensão do que constitui a atividade dominante. Assim, este exemplo é uma boa ilustração do modo como podem se imbricar, na interação social, a organização sequencial das atividades, a estruturação dos conteúdos e os processos referenciais.

O principal ensinamento que podemos tirar desta análise é que a escolha da expressão linguística da referência e sua interpretação pelo interlocutor não estão apenas em função da centração de atenção sobre as pressuposições do locutor quanto à recuperabilidade do referente pelo interlocutor. Parece, ao contrário, que tudo se passa como se esses elementos interagissem de modo complexo com a organização interacional do discurso para definir ao mesmo tempo a formulação da referência e sua interpretação. A análise do exemplo (6) sugere, por outro lado, que a expressão

¹³¹ A ausência de um fecho visível da sequência intercalada (mas ver o *okay* com a entonação descendente de P na linha 7) e de uma nova iniciação de tópico, e até uma reintrodução de um tópico são sintomáticos do fato de que os interlocutores tratam a interrupção não como uma etapa temática substancial de sua conversação, mas como uma sequência lateral que deixa em suspenso o relato conversacional.

linguística da referência pode ser utilizada pelos interlocutores para outros fins que não apenas o de referir (cf. SACKS, 1992; SCHEGLOFF, 1996). No presente caso, a escolha de uma expressão pronominal permite ao locutor assinalar ao mesmo tempo sua orientação para uma organização específica das atividades em curso e compreender, de um mesmo salto, esta organização.

Gramática e interação social

Observações deste tipo levam a uma posição forte em matéria de processos referenciais, posição que poderíamos formular assim: as escolhas referenciais não fazem apenas indexar as dimensões contextuais do evento comunicativo; elas contribuem também para criar a própria organização deste evento comunicativo (HAUSENDORF, 1995; FORD e FOX, 1996; MONDADA, 1995; PEKAREK DOEHLER, 2000a; ver também SACKS, 1992, e SCHEGLOFF, 1972). Esta tese pode desembocar num novo modo de pensar a relação entre formas linguísticas e funções comunicativas, que põe mais acento na configuração local das escolhas formais, sua articulação com a dinâmica das atividades em curso e sua interação com a organização sequencial e social do discurso.

Este objetivo advém de um empreendimento mais geral que recentemente tomou forma no seio de uma abordagem interacionista da gramática, inspirada ao mesmo tempo na análise da conversação de orientação etnometodológica e, em parte, na análise funcional do discurso. Trata-se, neste enquadre, de estudar como os recursos linguísticos são utilizados pelos interlocutores para fins interativos, e como eles emergem, configuram-se e reconfiguram-se no curso das ações (ver os estudos reunidos em OCHS; SCHEGLOFF; THOMPSON, 1996; FORD; FOX; THOMPSON, 2002; SELTING e COUPER-KUHLEN, 2001). Este empreendimento reúne alguns trabalhos recentes – alguns em outras perspectivas – que buscam compreender o sistema linguístico sob a ótica da interação social (ROULET et al., 2001), ou na perspectiva do discurso como atividade prática (BRONCKART, 1997). Qualquer que seja o quadro teórico de que se valem, estas correntes têm em comum pôr em causa os modelos monológicos da língua que incitam a repensar várias categorias analíticas e conceitos teóricos que advém de abordagens mais clássicas do fato gramatical.

Para evitar qualquer mal-entendido, ressaltemos ainda um último ponto. Da leitura do que precede, o leitor poderia concluir que as teses ou concepções teóricas que foram expostas são ligadas a tipos particulares de *corpus* linguístico e só valem praticamente para eles. Não se trata disso absolutamente. É verdade que a análise de dados interacionais leva inevitavelmente a colocar em aberto fatos novos, funcionamentos pouco frequentes e não imediatamente visíveis em outros tipos de dados; indica apenas que esses fatos e funcionamentos são suscetíveis de ser encontrados em todo tipo de *corpus*, o que compreende a escrita mais padrão. Que o deixar em aberto deve muito a um interesse crescente pelos dados conversacionais mais comuns, isto é evidente. Mas seria um erro pensar que as conclusões às quais eles conduzem só são válidas para este tipo de dados.

As contribuições para este volume

Ronald Geluykens interessa-se pelo modo como os locutores marcam a introdução de um novo referente no discurso. O autor salienta que, nas interações comuns, a referência está necessariamente inscrita na dimensão sequencial da conversação; que ela é, então, um processo gradual que se prepara e se realiza através da mecânica interacional. Disso resulta que ela pode falhar ou ter êxito. Nesta perspectiva, o autor analisa os dispositivos linguísticos postos em prática pelo locutor para anunciar e colocar em relevo a ocorrência de uma nova expressão referencial (por meio de expressões do tipo *quanto a, por outro lado* etc.), dispositivos que ele nomeia como *iniciadores* e para os quais ele elabora um inventário. O autor mostra que os iniciadores exercem um papel importante na negociação da referência e na gestão conjunta dos conteúdos, na medida em que eles chamam a atenção do interlocutor para o fato de que um referente novo vai ser introduzido.

Heico Hausendorf explora o funcionamento interacional das expressões dêiticas do tipo *aquí, nós e agora*. O autor mostra que o locutor, utilizando essas expressões, não faz apenas referir: ele categoriza o outro ou a ele mesmo e torna pertinentes as categorias sociais para e na interação. O autor defende a ideia de que o que se chama comumente de dêixis social não se limita aos fenômenos de polidez tradicionalmente tratados sob esta etiqueta: a dêixis social está, ao contrário, inscrita na própria atividade

de referir na medida em que os locutores, servindo-se de expressões dêiticas, tornam mutuamente manifesta sua compreensão das identidades sociais pertinentes para sua interação. Uma consequência que decorre desta análise é que os referentes, assim como a categorização social, não preexistem ao ato de referência ou à atividade do discurso, mas são construídos através desta atividade.

Ritva Laury se interessa pela ocorrência de expressões referenciais que escapam às predições criadas pela maior parte dos modelos cognitivos da referência. Nesta perspectiva, sua contribuição pode ser como um complemento do que escrevemos neste artigo introdutório. Sua análise leva, mais particularmente, à utilização de expressões indefinidas para a referência a entidades que já foram mencionadas anteriormente no discurso. A partir de exemplos tirados do *Corpus of Spoken American English*, a autora mostra que, na conversação, os processos referenciais não podem ser explicados à base unicamente de critérios cognitivos, como a acessibilidade do referente ou sua centralidade de atenção. Ela ilustra que, ao contrário, esses processos se articulam com a estruturação da interação, assim como com a atividade social sequencialmente organizada, e que eles estão ligados às estruturas de participação e às atividades dos interlocutores tal como emergem no curso da interação.

Partindo de um balanço dos trabalhos realizados em análise da conversação sobre a gestão de tópicos, **Lorenza Mondada** questiona os métodos de que se servem os locutores para organizar tematicamente seu discurso, por exemplo, para introduzir um novo tópico. Suas análises ressaltam, de um lado, o caráter localmente realizado e procedural do tópico; de outro, o modo como se articulam, na gestão dos tópicos, os recursos linguísticos e a organização sequencial da interação. A autora mostra, assim, como a gestão do tópico pode servir de mecanismo para resolver um problema de alternância de turnos de fala e, inversamente, como a gestão de pares adjacentes pode ser usada em proveito do desenvolvimento dos tópicos. À luz dessas análises, a autora argumenta em favor de uma nova concepção de recursos linguísticos sob a ótica de uma gramática-para-a-interação, quer dizer, “uma gramática cuja lógica emergente é compatível com a da organização sequencial da interação”.

Referências

- ALLERTON, D. Proper names and definite descriptions with the same reference, *Journal of Pragmatics* 25/5, 1996, p.621-634.
- APOTHÉLOZ, D. Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle, Genève, Droz, 1995.
- APOTHÉLOZ, D. ; REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. Construction de la référence et stratégies de désignation, *TRANEL* (Travaux neuchâtelois de linguistique) 23, 1995, p.227-271.
- _____. Interpretations and functions of demonstrative NPs in indirect anaphora, *Journal of Pragmatics* 31, 1999, p.363-397.
- APOTHÉLOZ, D.; CHANET, C. Défini et démonstratif dans les nominalisations. In: DE MULDER, W., TASMOWSKI-DE-RYCK, L.; VETTERS, C. (éds). *Relations anaphoriques et (in)coherence*. Amsterdam: Rodopi, 1997. p.159-186.
- ARIEL, M. Referring and accessibility, *Journal of Linguistics* 24, 1988, p.65-87.
- _____. *Accessing noun-phrase antecedents*. London: Routledge, 1990.
- AUER, P. Referential problems in conversation, *Journal of Pragmatics* 8, 1984, p.627-648.
- BERRENDONNER, A. Anaphores confuses et objets indiscrets. In: SCHNEDECKER, C., CHAROLLES, M., KLEIBER, G.; DAVID, J. (éds) *L'anaphore associative*. Metz: Université de Metz, et Paris, Klincksieck. 1994, p.209-230.
- BERRENDONNER, A.; REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. Décalages: les niveaux de l'analyse linguistique, *Langue française* 81, 1989, p.99-125.
- BRENNAN, S.E. Centering as a psychological resource for achieving joint reference in spontaneous discourse. In: WALKER, M.A., JOSHI, A.K.; PRINCE, E.F.(eds) *Centering Theory in Discourse*. Oxford: Clarendon Press, 1998. p.227-249.
- BRONCKART, J.-P *Activités langagières, textes et discours*. Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1997.
- BUTTON, G.; CASEY, N. Generating topic : The use of topic initial elicitors. In: ATKINSON, J.M.; HERITAGE, J. (eds), *Structures of Social Action : Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p.167-190.
- CADIOT, P. Matching syntax and pragmatics : a typology of topic and topic-related constructions in spoken French, *Linguistics* 30, 1992, p.57-88.
- CHAFE, W. Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and points of view. In: LI, C.N. (ed.) *Subject and topic*. New York: Academic Press, 1976, p.25-56.
- _____. Cognitive constraints on information flow. In: TOMLIN, R. (ed.) *Coherence and grounding in discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1987. p.21-51.
- _____. *Discourse, consciousness and time*. Chicago/London: University of Chicago Press, 1994.

CHAROLLES M. Identité, changement et référence pronominale. In: KLEIBER G.; SCHNEDECKER C.; TYVAERT J.-E. (éds) *La continuité référentielle*. Metz: Université de Metz, et Paris, Klincksieck. 1997. p.71-95.

_____. Référents évolutifs et évolution de la référence. In: DE MULDER W.; SCHNEDECKER C. (éds), 2001. p.39-99.

CLANCY P. Referential choice in English and Japanese narrative discourse. In: CHAFE W. (ed.) *The pear stories : Cognitive, cultural and linguistic aspects of narrative production*. Norwood, N.J.: Ablex, 1980. p.127-201.

CLARK, H.; HAVILAND, S. Comprehension and the given-new Contrast. In: FREEDLE R. (ed.) *Discourse Production and Comprehension*, vol. 1, Norwood, Ablex, 1977. p. 1-40.

CLARK, H.; WILKES-GIBBS, D. Referring as a collaborative process, *Cognition* 22, 1986. p.1-39.

CORBLIN, F. *Représentation du discours et sémantique formelle*. Paris: Presses Universitaires de France, 2002.

CORNISH, F. Anaphoric pronouns : under linguistic control or signaling particular discourse representations?, *Journal of Semantics* 5, 1987. p.233-260.

_____. *Anaphora, discourse, and understanding: Evidence from English and French*, Oxford: Oxford University Press, 1999. (Clarendon Press Series)

_____. L'accessibilité cognitive des référents, le Centrage d'attention et la structuration du discours : une vue d'ensemble, *Verbum* 22/1, 2000, 7-30.

CRAWLEY, R.A.; STEVENSON, R.J.; KLEINMAN, D. The use of heuristic strategies in the interpretation of pronouns, *Journal of Psycholinguistic Research* 19/4, 1990. p.245-264.

DURANTI, A.; OCHS, E. Left dislocation in Italian conversation. In:

GIVÓN, T. (ed.) *Discourse and syntax*. New York: Academic Press, 1979. p. 377-416.
 FORD, C.; FOX, B. Interactional motivations for reference formulation: "He had. This guy had, a beautiful, thirty-two Olds". In: FOX, B. (ed.) *Studies in Anaphora*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 1996. p.145-168.

FORD, C.; FOX, B.; THOMPSON, S. *The language of turn and sequence*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

FORNEL (de), M. Constructions disloquées, mouvement thématique et organisation préférentielle dans la conversation, *Langue française* 78, 1988, p.101-123.

FOX, B. *Discourse structure and anaphora*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
 FREGE, G. (1892) *Über Sinn und Bedeutung*, *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik* 100, 25-50. Traduction française : Sens et dénotation. In: FREGE, G. *Ecrits logiques et philosophiques*. Paris: Ed. du Seuil. 1971, p.102-126.

GARFINKEL, H. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall. 1967.

GELUYKENS, R. *From discourse process to grammatical construction*. On left-dislocation in English. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1992.

GIVÓN, T. *On understanding grammar*. New York: Academic Press, 1979.

- _____. Topic continuity in spoken English. In: GIVÓN, T. (ed.) *Topic continuity in discourse* : quantified cross-language studies. Amsterdam: John Benjamins. 1983.
- _____. *Syntax: a functional-typological introduction*, vol. I e II. Amsterdam: John Benjamins, 1990.
- _____. The grammar of referential coherence as mental processing instructions, *Linguistics* 30/1, 1992, p.5-55.
- _____. *Functionalism and grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.
- GOODWIN, Ch. The negotiation of coherence within conversation. In: GERNSBACHER, M.; GIVÓN, T. (eds), *Coherence in spontaneous texts*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995. p.117-137.
- _____. Transparent vision. In: OCHS, E.; SCHEGLOFF, E.A.; THOMPSON, S. (eds) 1996. p.370-404.
- GUNDEL, J. K., HEDBERG, N.; ZACHARSKI, R. Cognitive status and the form of referring expressions in discourse, *Language* 69, 1993, p.274-307.
- _____. Statut cognitif et forme des anaphoriques indirects, *Verbum* 32/1, 2000, p.79-102.
- HAUSENDORF, H. Deixis and Orality: explaining games in face-to-face interaction. In: QUASTHOFF, U. (ed.) *Aspects of oral communication*. Berlin/New York, de Gruyter, 1995. p.181-197.
- HINDS, J. Paragraph structure and pronominalization, *Papers in Linguistics* 10/1-2, 1977, p.77-99.
- KAMP, H.; REYLE, U. *From discourse to logic*. Dordrecht: Kluwer, 1993.
- KLEIBER, G. Marqueurs référentiels et processus interprétatifs: pour une approche "plus sémantique", *Cahiers de Linguistique Française* 11, 1990a, p.241-258.
- _____. Quand il n'a pas d'antécédent, *Langages* 97, 1990b, p.24-50.
- _____. Référents évolutifs et pronoms : une suite. In: KLEIBER, G.; SCHNEDECKER, C.; TYVAERT, J.-E. (éds) *La continuité référentielle*. Metz, Université de Metz, et Paris, Klincksieck. 1997. p.115-148.
- KLEIBER, G. *L'anaphore associative*. Paris, Presses Universitaires de France. 2001.
- LAMBRECHT, K. *Information structure and sentence form*. Topic, focus, and the mental representations of discourse referents. Cambridge: Cambridge University Press. 1994.
- LAURY, R. Definiteness and reflexivity : Indexing socially shared experience, *Pragmatics* 11/4, 2001, p.401-420.
- LEECH, G. *Principles of Pragmatics*. London: Longman. 1983.
- MAES, A.A.; NOORDMAN, L.G.M. Demonstrative nominal anaphors: a case of nonidentificational markedness, *Linguistics* 33, 1995, p.255-282.
- MONDADA, L. La construction interactionnelle du topic, *Cahiers de l'Institut de linguistique et des sciences du langage* (Université de Lausanne) 7, 1995, p.111-135.

_____. Pour une linguistique interactionnelle, *Marges linguistiques* 1, <http://www.marges-linguistiques.com>. 2001.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construction des objets de discours et catégorisation : une approche des processus de référenciation, *TRANEL* (Travaux neuchâtelois de linguistique) 23, 1995, p.273-302.

MULDER, (de) W. Prolégomènes à une théorie mentaliste des référents évolutifs, *Sémiotiques* 8, 1995, p.109-131.

MULDER, (de) W.; SCHNEDECKER, C. (éds) *Les référents évolutifs*. Entre linguistique et philosophie. Metz: Université de Metz, et Paris: Klincksieck, 2001.

NEF, F. *Le langage, une approche philosophique*. Paris: Bordas, 1993.

OCHS, E., SCHEGLOFF, E.A.; THOMPSON, S. (eds) *Interaction and Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

PEKAREK, S. Linguistic forms and social interaction : why do we specify referents more than is necessary for their identification?. In: VERSCHUEREN, J. (ed.) *Pragmatics in 1998*. Antwerp: International Pragmatics Association, 1999. p.427- 448.

PEKAREK DOEHLER, S. Anaphora in conversation: Grammatical coding and preference organization, *U. Penn Working Papers in Linguistics* 7.1, 2000a, p.183-195.

_____. Long distance pronominal anaphora: a grammar-in-interaction account. In: *Proceedings of the Discourse Anaphora and Reference Resolution Conference (DAARC2000)*. Lancaster: University Centre for Computer Corpus Research on Language Technical Papers, vol. 12, 2000b. p.185-196.

_____. Dislocation à gauche et organisation interactionnelle, *Marges Linguistiques* 2, p.177-194, <http://www.marges-linguistiques.com>. 2001a.

_____. Referential processes as situated cognition: pronominal expressions and the social co-ordination of talk. In: ENIKÖ NÉMETH, T. (ed.) *Cognition in Language Use* : Selected papers from the 7th International Pragmatics Conference, vol. 1, 2001b. p.302-316.

PRINCE, E.F. Toward a taxonomy of given-new information. In: COLE, P. (ed.) *Radical pragmatics*. New York: Academic Press, 1981, p.222-255.

QUINE, W.V.O. *Word and Object*. Cambridge: Mass., M.I.T. Press. 1960.

REICHLER-BÉGUELIN M.-J. Anaphore, cataphore et mémoire discursive, *Pratiques* 7, 1988, p.15-44.

_____. Faits déviants et tri des observables, *TRANEL* (Travaux neuchâtelois de linguistique) 20, 1993, p.89-109.

_____. (1997), Stratégies référentielles et variation, *Langue française* 115, 1997, p.101-110.

ROULET, E., FILLIETTAZ, L.; GROBET, A. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Peter Lang. 2001.

SACKS, H. [1973] On the preference of agreement and contiguity in sequences in conversation. In: BUTTON, G.; LEE, J.R. (eds) *Talk and social organization*. Clevedon: Multilingual Matters, 1987. p.54-59.

_____. *Lectures on conversation*. Oxford: Blackwell, 1992.

SCHEGLOFF E.A. Notes on a conversational practice : formulating place. In: SUDNOW, D. (ed.) *Studies in social interaction*. New York: Free Press, London: Macmillan, 1972. p.75-119.

_____. On the organization of sequences as a source of 'coherence' in talk-in-interaction. In: DOVAL, B. (ed.) *Conversational organization and its development*. Norwood: Ablex, 1990. p.51-77.

_____. Some practices for referring to persons in talk-in-interaction : a partial sketch of a systematics. In: FOX, B. (ed.) *Studies in anaphora*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1996. p.437-485.

SCHEGLOFF, E.A.; SACKS, H. Opening up Closings, *Semiotica* 8, 1973, p.289-327.

SELTING, M.; COUPER-KUHLEN, E. (eds)) *Studies in interactional linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

TASMOWSKI-DE RYCK, L.; VERLUYTEN, P. Control mechanisms of anaphora, *Journal of Semantics* 4, 1985, p.341-370.

TOMLIN, R.S. Linguistic reflections of cognitive events. In: TOMLIN, R. (ed.) *Coherence and grounding in discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1987. p. 454-477.

WALKER, M.A.; JOSHI, A.K.; PRINCE E.F. (eds) *Centering Theory in Discourse*. Oxford: Clarendon Press, 1998.