



INTERSECÇÕES

Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais

ISSN: 1984-2406

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

EDIÇÃO 7

ANO 5

NÚMERO 1

MAIO 2012

Organização: Profa. Dra. Maria Cristina de Moraes Taffarello



INTERSECÇÕES

ARTIGOS

MÍDIAS IMPRESSAS COMO INSTRUMENTOS DE PESQUISA EM LINGUAGEM: PROCESSO DE LETRAMENTO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS.....6

Danúbia Barros CORDEIRO

Linduarte Pereira RODRIGUES

UMA ANÁLISE DO GÊNERO REPORTAGEM À LUZ DOS CONCEITOS BAKHTINIANOS.....24

Terezinha da Conceição COSTA-HUBES

Lauciane Piovesan ZAGO

VALORES METADISCURSIVOS NAS ANÁFORAS REATEGORIZADORAS EM TEXTOS DISSERTATIVOS41

Maria da Graça dos Santos FARIA

Mariza Angélica Paiva BRITO

A GRADAÇÃO E O GRAU DE COMPROMETIMENTO DO AUTOR EM REPORTAGEM DA REVISTA *SUPERINTERESSANTE*.....53

Lauro Rafael LIMA

Sara Regina Scotta CABRAL

FUNÇÕES COGNITIVO-DISCURSIVAS DAS EXPRESSÕES REFERENCIAIS NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO.....69

Geralda de Oliveira Santos LIMA

Caio César Costa SANTOS

A PONTUAÇÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS DE ESCOLARES EM FASE INICIAL DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA.....83

Vera PACHECO

Sueli Barros da CRUZ

Marian OLIVEIRA

INTERAÇÃO NO AMBIENTE VIRTUAL: UM ESTUDO SOBRE COMENTÁRIOS DE LEITORES ONLINE.....	96
Maria Aparecida Lino PAULIUKONIS	
Paula Crespo HALFELD	
IDENTIFICAÇÃO E DESLOCAMENTOS IDENTITÁRIOS DO SUJEITO APRENDIZ DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA	118
Valdeni da Silva REIS	
GRADAÇÃO E COLUNA DE OPINIÃO: INVESTIGAÇÃO DA CATEGORIA DE FORÇA EM TEXTOS DE ELIANE CANTANHÊDE.....	141
Daniela Leite RODRIGUES	
Sara Regina Scotta CABRAL	
A ILHA DO NANJA: MITO PESSOAL NAS CRÔNICAS DE CECÍLIA MEIRELES.....	158
Luís Antônio Contatori ROMANO	
A PRÁTICA DE LEITURA E O LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL.....	177
Solange dos SANTOS	
Leilane Ramos da SILVA	
A TRADUÇÃO PARA O INGLÊS DE TERMOS E EXPRESSÕES EM ANTROPOLOGIA DA CIVILIZAÇÃO: TRAÇOS DE EXPLICITAÇÃO EM DUAS OBRAS DE DARCY RIBEIRO	192
Talita SERPA	
Diva Cardoso de CAMARGO	
O DISCURSO CITADO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DAS PROPOSTAS DOS LIVROS DIDÁTICOS ÀS PRODUÇÕES DE TEXTOS DOS ALUNOS	215
Ananias Agostinho da SILVA	
Gilton Sampaio de SOUZA	
ANÁLISE DO DISCURSO E CONSTITUIÇÃO DO SENTIDO EM ENUNCIADOS SOBRE PESQUISAS CIENTÍFICAS COM CÉLULAS TRONCO.....	235
Gregório Pereira de VASCONCELOS	
Pedro Farias FRANCELINO	



INTERSECÇÕES



INTERSECÇÕES

Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais

ISSN: 1984-2406

Centro Universitário Padre Anchieta Jundiaí/SP Graduação em Letras

EDIÇÃO 7

ANO 5

NÚMERO 1

maio 2012

Organização: Profa. Dra. Maria Cristina de Moraes Taffarello

MÍDIAS IMPRESSAS COMO INSTRUMENTOS DE PESQUISA EM LINGUAGEM: PROCESSO DE LETRAMENTO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS

Danúbia Barros CORDEIRO¹

Linduarte Pereira RODRIGUES²

Resumo: O objetivo desse texto é discutir acerca das práticas de pesquisa desenvolvidas mediante mídias impressas, cujas intenções discursivas materializam práticas sócio-histórico-culturais na contemporaneidade. Relatam-se experiências vivenciadas na condição de orientadores de pesquisa de conclusão de curso, a partir de práticas desenvolvidas por professores-pesquisadores na construção do conhecimento e amadurecimento de suas experiências enquanto pesquisadores que atuam com a linguagem como objeto de estudo e de ação profissional, com foco nos gêneros discursivos da mídia impressa, em especial, os publicitários. Tal abordagem foi balizada pelos conceitos de linguagem e de gêneros discursivos apresentados por Bakhtin (1999), além dos conceitos de práticas e processos de letramento defendidos por Kleiman (1995) e Soares (2003).

Palavras-Chave: Pesquisa em linguagem. Gêneros discursivos. Mídia. Letramento.

Abstract: *The objective of this text is to discuss the research practices developed through print media, whose discursive intentions embody socio-historical-cultural practices nowadays. Experiences, from supervisors of term papers research, have been reported from practices developed by teacher-researchers in the construction of knowledge and development of their experiences as researchers who work with the language as object of study and professional action, focusing on the genres of print media, in particular, the advertisers. This approach was marked out by the concepts of language and genres presented by Bakhtin (1999), besides the concepts of practices and literacy processes stood for Kleiman (1995) and Soares (2003).*

Keywords: *Research in language. Discursive genres. Media. Literacy.*

¹ CORDEIRO: Aluna do doutorado em Linguística pela Pós-Graduação em Linguística – PROLING/UEPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: danubiarros@hotmail.com.

² RODRIGUES: Professor doutor titular da Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, Departamento de Letras. Campina Grande, Paraíba, Brasil. Email: linduarte.rodriques@bol.com.br.

Introdução

O objetivo deste trabalho é construir um espaço de discussão que permita um diálogo acerca das práticas de pesquisa sobre as mídias impressas, as quais carregam intenções discursivas que materializam práticas sócio-histórico-culturais.

A pesquisa se caracteriza, pois, como um relato de experiência, enquanto orientadores de pesquisa, a partir de práticas desenvolvidas na construção do conhecimento e do amadurecimento do sujeito pesquisador em trabalhos com a linguagem, tendo como objeto de estudo os gêneros da mídia impressa, em especial, os publicitários. Essas mídias, que aglomeram uma gama de gêneros, podem ser utilizadas de formas diversas, inclusive em Livros Didáticos, por isso, faz-se necessário que o pesquisador se abra para estes textos, que circulam socialmente e que se tornam adequados às intenções comunicativas dos sujeitos sociais.

O nosso estudo será balizado pelos conceitos de linguagem e de gêneros discursivos apresentados por Bakhtin (1992) e pelas práticas de letramento defendidas por Kleiman (2001). Os dados a serem analisados são frutos da orientação de trabalhos de conclusão de curso na área de Letras, o que nos permitiu observar a construção do conhecimento pelos alunos-pesquisadores através de um olhar para os gêneros da mídia impressa, aplicados a teorias da linguagem.

Diante disso, pudemos verificar que os gêneros midiáticos possibilitam ao estudante de língua a construção de um posicionamento crítico e de sua aplicação nos processos e práticas de letramento.

O olhar discursivo acerca das práticas de leitura

Na perspectiva da Análise do Discurso de Linha Francesa, a noção de leitura se define pela ideia de interpretação e de compreensão, lugar que possibilita a criação de sentidos, que dependerão de diversos modos de leitura, de acordo com os lugares ocupados pelo sujeito, que carregam diferentes formações discursivas, sustentadas por uma memória social, que traz a remissão a outras leituras. Assim, o processo de leitura não significa a simples observação de um texto como produto acabado, no qual o sentido, caracterizado por sua opacidade, seja possível de ser assimilado em sua

totalidade. Esta afirmação corrobora o posicionamento de Milanez (2004, p.184), segundo o qual “a leitura é [...] espaço de controle e lugar de possibilidade de criação de novos sentidos. É movimento que pode construir um lugar para a subjetividade do leitor”.

Pautados por Orlandi (1988, p.8), podemos enfatizar que é preciso considerar alguns pontos relevantes no que diz respeito à leitura na perspectiva discursiva. O primeiro implica que sujeito e sentidos são determinados historicamente, ou seja, o sujeito carrega um conjunto de formações discursivas que regulam as formas de dizer instituídas socialmente. Por essa razão, os sentidos são muitos, uma vez que se determinam historicamente, resultando na leitura de alguns sentidos, mas nunca de todos. Já o segundo ponto refere-se ao fato de que há inúmeros e variados modos de leitura, implicando diversas formas de interagir com o texto e, ainda, que o sujeito se relaciona com os diversos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social. Concepções que sempre estiveram presentes em nosso trabalho de orientação de trabalhos de conclusão de curso em Letras.

É possível ainda pontuar alguns outros aspectos que também foram importantes no nosso trabalho quanto à leitura na perspectiva discursiva. Dentre os quais, destaca-se que todo sentido é constituído pela opacidade do dizer. Por isso, não se é possível apreender todos os sentidos de um texto, cuja exterioridade é constitutiva. Assim, todo dizer se caracteriza como incompleto, pois o não dito, a ausência de sentidos, também significa e, por último, a ideia de que o sujeito, a partir das posições sociais ocupadas, carrega diferentes formações discursivas, ancoradas pelas formações imaginárias, que determinarão sua interpretação sobre um dado texto.

Quanto ao sentido do enunciado, Foucault (1987) afirma que ele muda de acordo com as relações estabelecidas com outros enunciados. Isto significa dizer que, para o filósofo francês, a História é construída pelas relações sincrônicas entre os discursos que, através de jogos enunciativos, afirmam-se, negam-se e se distinguem, o que resulta na materialização da História nos enunciados. Nessa ordem do discurso, os textos são, eles próprios, objetos de uma prática, na medida em que foram feitos para serem lidos, meditados, tocados com os olhos, sentidos pelos dedos, postos à prova do tempo para, no final, constituírem a armadura da conduta cotidiana” (ORLANDI, 2003, p.187).

Quanto às práticas de leitura vistas mediante uma perspectiva discursiva, tem-se que o discurso religioso (muitas vezes adotado como objeto de estudo pelos

pesquisadores) almeja a total submissão do sujeito (cristão) a regras que lhe são superiores, passando a reconhecer o seu lugar de sujeito e o lugar de Deus. Com isso, é alcançada a imagem do bom sujeito (cristão), aquele que se submete à ordem divina. Além disso, a interpretação da palavra de Deus é rigidamente controlada. Logo, “os sentidos não podem ser quaisquer sentidos: o discurso religioso tende fortemente para a monossemia” (ORLANDI, 1996, p.246). Porque ao locutor e ao ouvinte escapam o direito de atribuir sentidos.

Pontuações sobre os gêneros do discurso

Nosso trabalho constatou que é de fundamental importância o estudo dos gêneros discursivos para entender as práticas discursivas. Assim, tornou-se um desafio expor os gêneros discursivos. Muitos teóricos como François, Bakhtin e Marcuschi realizaram uma sucessão de estudos tentando explicar o conceito linguístico de gênero.

Foi Bakhtin (1992) quem iniciou a análise dos gêneros do discurso dizendo que a linguagem segue todas as atividades humanas, quer dizer, que é a linguagem, com suas infinitas maneiras de expor, estando em volta do meio social, que vai tornar sólido o sentido a partir da circulação dos gêneros do discurso. Acerca disso, o autor ainda diz que a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem do psiquismo individual dos falantes.

Conforme Machado e Bezerra (2002), Bakhtin nomeou de gênero do discurso os processos combinatórios de formas ou de códigos variados que gravitam em torno da comunicação verbal, embora não se restrinjam a ela. Quer dizer que os gêneros do discurso têm existência dentro de um texto escrito ou verbal, pois constituem discursos, criam textualidades.

Nesta perspectiva, François (1996) explica que o gênero é a linguagem em movimento, e a linguagem se apresenta como uma multiplicadora de mundos e, ainda como uma mistura destes. Já Marcuschi (2005, p.18) sustenta que “os gêneros textuais não podem ser considerados como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificados de modo particular na linguagem”.

Bakhtin (1992) dividiu os gêneros em primários e secundários. De acordo com ele, gêneros primários são aqueles que constituem, por exemplo, uma conversa ou diálogo do dia a dia e que mantêm uma relação imediata com as situações nas quais são produzidos; e os secundários são os que surgem na comunicação cultural mais complexa – artística, científica, sociopolítica.

Os gêneros primários são mais comuns do que os secundários. Os primeiros, os primários, se estabelecem no cotidiano, nas conversas informais, enquanto os secundários são mais elaborados, necessitam de interações sociais mais progressivas, como é o caso dos discursos formais.

De acordo com Bakhtin (1992, p.302):

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

Ele diz que a enunciação é o produto da relação social e conclui que qualquer enunciado fará parte de um gênero e que, em todos os campos da atividade humana, a utilização da língua realiza-se em formas de enunciado (orais e escritos), concretos e únicos. E completa: “Se os gêneros do discurso não existissem e se nós não tivéssemos o seu domínio e se fosse preciso criá-los pela primeira vez em cada processo da fala, se nos fosse preciso construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 1992, p.302).

Diante desse pensamento, notamos a ligação dos gêneros do discurso com a língua e o enunciado, pois a transmissão de ideias só é possível quando os mesmos estão entrelaçados, seja na escrita seja na fala. Conforme pontua Bakhtin (1992, p.53):

Muitas pessoas que dominam muito bem a língua se sentem, entretanto, totalmente desamparadas em algumas esferas de comunicação, precisamente porque não dominaram os gêneros criados por essas esferas. Não raro, uma pessoa que domina perfeitamente o discurso de diferentes esferas da comunicação cultural, que sabe dar uma conferência, levar a termo uma discussão científica, que se expressa excelentemente em relação a questões públicas, fica, não obstante, calada ou participa de uma maneira muito inadequada numa conversa trivial de bar.

O gênero do discurso é fruto de um produto social, pois é diversificado, heterogêneo e passível a mudanças.

Práticas de leitura entre alunos-professores: uma troca de saberes

O trabalho com a leitura é algo complexo. Alguns alunos passam a encarar a leitura acadêmica como algo chato e cansativo, além de estarem, frequentemente, desinteressados por não encontrarem desafios nessa prática. Como a leitura é significativa para a eficiência da prática acadêmica, os professores devem atentar-se ao dever de propiciar uma maior interação entre a leitura e o leitor, além de focar nas intenções que perpassam esse ato.

Nossa prática docente demonstrou que não basta o professor apenas solicitar a leitura, esta precisa ser apresentada de forma significativa, a fim de que faça sentido para os alunos, trazendo para dentro da sala de aula as práticas que são próprias do cotidiano: situações reais de comunicação, que mobilizem no aluno o desejo e a necessidade de participar e de se fazer presente por meio da leitura, possibilitando, assim, que os alunos construam um hábito de leitura focado, inclusive, em suas práticas como professores de língua em ensinos fundamental e médio. Acerca disso, há a corroboração de Martins (1994, p.86), inferindo que é preciso que cada um busque “o seu jeito de ler e aprimorá-lo para a leitura se tornar cada vez mais gratificante”.

Enfatizamos, junto aos nossos alunos-professores, que leitura deve ser acompanhada do prazer do/pelo texto: o encanto, o manuseio prazeroso dos textos, a liberdade de escolha, a curiosidade provocadora de buscas e descobertas. Esse é o caminho e o desafio para que a escola forme leitores, socialmente, efetivos.

Embora o gosto e o hábito pela leitura sejam variáveis e envolvam questões que vêm desde a educação infantil, livros e estudantes são uma boa combinação que têm tudo para dar certo. O importante é que a leitura atinja e envolva os alunos, de modo que não seja simplesmente algo passageiro e obrigatório, mas um hábito prazeroso que desenvolva a imaginação e o gosto pela leitura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais pontuam que:

Para tornar os alunos bons leitores - para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura-, a

escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço, precisara fazê-lo achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisara torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente (PCN, 2001, p.58).

Dessa maneira, para que se possa, de fato, contribuir com a formação de leitores, torna-se necessário ater-se ao tratamento dado à leitura em sala de aula. Priorizar um trabalho de criação de estímulos eficientes para o ato de ler, buscando focar na prerrogativa de que o ato de ler é capaz de mobilizar sujeitos numa prática de letramento que transforma o dia a dia do aluno em processos atravessados pela letra e práticas sociais voltadas para o cotidiano de suas individualidades familiares e ao mesmo tempo socioculturais.

Letramento: práticas e processos na construção do conhecimento

A palavra letramento é nova em nossa língua e surgiu com a autora Mary Kato em 1986, em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, sendo, em seguida, usada em diversos livros de educação. O termo atual da palavra letramento nasceu da palavra *literacy*, de língua inglesa. *Literacy* que foi derivado do latim *littera*, que quer dizer letra, mais o sufixo *cy*, que significa qualidade, condição, fato de ser. Portanto, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever.

Magda Soares (2003) explica que o termo letramento surgiu em virtude da não utilização da palavra alfabetismo, enquanto seu contrário, analfabetismo, nos é familiar. Nessa perspectiva, letramento é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da leitura e da escrita. Para a autora, no Brasil, este processo vem sofrendo alterações, pois passou da simples verificação da habilidade de codificar e decodificar o nome à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social. Em contrapartida, ela explica que nos países desenvolvidos, o que interessa é a avaliação do nível de letramento, da população e não o índice de alfabetização. Uma pessoa letrada é aquela que faz uso frequente e competente da leitura e da escrita, que passa a ter outra condição social e cultural, muda o seu lugar social, seu modo de viver, sua inserção na cultura e,

consequentemente, uma forma de pensar diferente. Tornar-se letrado traz consequências linguísticas e cognitivas.

Vale salientar que enfatizamos, em nossa prática de orientadores, que o letramento não é só de responsabilidade do professor de língua portuguesa ou dessa área, mas de todos os educadores que trabalham com leitura e escrita. O professor de geografia tem que ensinar seus alunos a ler mapas, por exemplo. Cada professor, portanto, é responsável pelo letramento em sua área. Não adianta simplesmente letrar quem não tem o que ler nem o que escrever. Precisamos dar as possibilidades de letramento. Isso é importante, inclusive, para a criação do sentimento de cidadania nos alunos. Portanto, salientamos, entre nossos alunos-professores, que cabe ao professor dos anos iniciais alfabetizarem letrando. Haja vista que muitos dos nossos alunos atuam em outras séries, sendo este um problema de demanda nacional, mas que não pode deixar de ser considerado.

Sabemos que há dentre os professores dos anos iniciais uma concepção de ensino que sustenta que o aluno precisa entender a tecnologia da alfabetização. No caso dos professores dos ciclos mais avançados do ensino fundamental, é importante a dedicação dos letramentos específicos para cada área do conhecimento escolar e sociocultural.

Torna-se mister a assertiva de que o letramento é, portanto, o resultado da ação de ensinar e aprender práticas sociais de leitura e de escrita que sejam úteis para os indivíduos que transitam num universo atravessado pelas letras. Tornamos conhecido, dentre nossos alunos-orientandos, professores do ensino básico, fundamental e médio, a referida ideia de que o indivíduo alfabetizado não é, necessariamente, um indivíduo letrado, pois ser letrado implica usar socialmente as demandas sociais da leitura e da escrita. E que para ser letrado não é necessário ser alfabetizado, sendo esta, já, uma forma de eliminação de formas de preconceitos sociais que são oriundos da escola.

Paulo Freire foi pioneiro na ideia revolucionária de letramento ao afirmar que, ao se tornar alfabetizado, o sujeito teria um meio para tomar consciência da sua realidade e de transformá-la. Para Freire (1980), letramento tanto poderia ser um meio para a libertação quanto para a sua domesticação, dependendo do contexto ideológico em que ocorre.

Modelos de letramento: o autônomo e o ideológico

Fez parte de nossas discussões/orientações o fato de o letramento ser um meio para uma tomada de consciência, um agir em vista de uma transformação das relações e práticas sociais que visam eliminar as desigualdades sociais. Dessa forma, tornou-se impossível formular um conceito único de letramento que envolva todos os contextos culturais e políticos. Entretanto, percebemos que, em diferentes momentos históricos, a concepção de letramento modificou-se ao longo do tempo, havendo diferentes usos de conceito, de crenças e valores nas práticas sociais de cada época.

Já sabemos que a palavra letramento vem do século XX. Há, entretanto, diferentes conceitos de letramento, sendo necessário falar em letramentos, os quais variam segundo as necessidades e as condições sociais específicas de determinados momentos históricos e de determinados estágios de desenvolvimento humano. Para tanto, adotamos duas formas/modelos de letramento: o autônomo e o ideológico.

O modelo autônomo considera o letramento como o uso das habilidades de leitura e escrita para atender às exigências sociais. Consiste no tipo de habilidade desenvolvida dependendo da prática social em que o indivíduo se engaja. Já o modelo ideológico concebe as formas que as práticas de leitura e escritura assumem em determinados contextos sociais as quais formam estruturas de poder em uma sociedade. Logo, o letramento passa a ser visto como um passaporte que aumenta a consciência dos sujeitos sobre as suas vidas, a capacidade de lidar racionalmente com decisões, conscientizar-se da sua realidade e até mesmo de transformá-la. Daí, as terminologias da autonomia e ideologia.

Por esta razão, nos apegamos à ideia subjacente aos teóricos que, como Street (1984) e Kleiman (2001), sustentam que as práticas de letramento dominantes na escola são consideradas parciais e equivocadas. Elas são denominadas de modelo autônomo de letramento. Neste modelo, as práticas de letramento não são capazes de formar leitores culturalmente preparados para as diversas situações de interação entre sujeitos, indivíduos habilitados para ler num espaço que está além dos muros da escola. Para o modelo autônomo de letramento há, apenas, uma maneira de letrar e esta está diretamente associada ao progresso individual do sujeito, à sua civilização, tendo em vista a mobilidade social.

Para Kleiman (2001, p.21), contrário ao modelo autônomo, o modelo ideológico de letramento não pressupõe

[...] uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas.

Do outro lado da corrente, este modelo de letramento melhorado e que objetiva ser a luz que iluminará as coordenadas do educador comprometido com um trabalho voltado para práticas plurais de letramento, é classificado, segundo Street (1984), de modelo ideológico de letramento. Neste modelo, plurais são as formas assumidas pela escrita no domínio das instituições e nos contextos de produção, circulação e reprodução, em que a escrita atravessa as práticas socioculturais dos grupos e suas relações.

Texto e leitura: a construção de sujeitos sociais

Do ponto de vista social, o domínio da leitura é indispensável para democratizar o acesso ao saber e à cultura letrada. Do ponto psicológico, a apropriação de estratégias de leitura diversificadas é um passo enorme para autonomia do aluno. Essa autonomia é importante para vários tipos de desenvolvimento como, por exemplo, o cognitivo, que permite estudar e aprender sozinho; o afetivo, já que a leitura está ligada também ao sistema emocional do leitor; finalmente, permite desenvolver a capacidade verbal, melhorando o conhecimento da língua e do vocabulário, possibilitando observar como os textos se adaptam às situações de comunicação, como eles se organizam e quais as formas de expressão que os caracterizam. Por isso, é preciso incentivar a leitura de todos os tipos de texto.

Dessa forma, buscamos preparar nossos alunos-professores para que em sua prática docente o aluno fosse atendido e preparado para o ato de ler e de fazer registros pessoais, melhorando suas estratégias de compreensão e o desenvolvimento de uma relação mais sólida com o saber e com a cultura local. O fato é que não é suficiente que o aluno seja capaz de decifrar palavras, identificar informações presentes no texto ou lê-lo em voz alta, é necessário verificar seu nível de compreensão e, para tanto, ele tem de

aprender a relacionar, hierarquizar e articular tais informações com a situação de comunicação e com o conhecimento que ele possui. Ler nas entrelinhas o que o texto pressupõe sem o dizer explicitamente e organizar todas as informações para dar-lhes um sentido geral. Como sugere Madi (2010, p.11), “Do ponto de vista social, a leitura permite o acesso às formas de socialização mais complexas da vida cidadã. Assim, o indivíduo que não sabe ler será um cidadão que sempre vai depender dos outros e terá muitas limitações em sua vida profissional”.

Como uma constante, atuamos com nossos orientandos ressaltando que, independente de suas escolhas profissionais futuras, é importante que nossos alunos saibam escrever e ler corretamente diferentes gêneros textuais, adaptando-se às exigências de cada esfera de trabalho. Todas essas esferas da atividade, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas.

Não perdemos de vista as palavras sábias de Bakhtin (1992, p.46) que diz que:

Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Nossa preocupação visava elucidar que o aluno precisa aprender a tomar certo distanciamento dos textos para interpretá-los criticamente e ser capaz de identificar suas características e finalidades, se quiser que descubra as regularidades de um gênero textual por meio da leitura (cartas, contos, notícias, textos do livro didático, etc.).

A leitura deve ser encarada como uma habilidade indispensável à vida social. Essa habilidade pode e deve ser construída com base em práticas específicas. Desse modo, construir na prática, a habilidade de ler, compreender e analisar textos de diferentes gêneros precisa ser um aprendizado contínuo que favorecerá a leitura e a escrita com maior capacidade de interpretação.

O ser humano enquanto ser social tem como prioridade a comunicação, é através dela que o mesmo interage das mais variadas formas e é através da comunicação que ele

se faz entender. A linguagem verbal tem capacidade criadora ou destruidora de igual força, concebe-se, explica-se, é possível unir ou separar, ou descrever poética ou racionalmente o mundo que nos cerca.

Supor que, pelo menos em certas circunstâncias, há independência do objeto em face de qualquer discurso feito a seu respeito, significa colocar que, no interior do que se apresenta como universo físico-humano (coisas, seres vivos, pessoas, acontecimentos, processos...), pontos de impossíveis, determinando aquilo que não pode ser “assim” (PÊCHEUX, 2006, p.29).

Assim colocado, a linguagem é um lugar de conflito e coesão social, lugar de debate, embate e concordância, portanto, não pode ser estruturada fora da sociedade, uma vez que os processos constitutivos da linguagem são histórico-sociais.

Por sua vez, o discurso, de forma sucinta, é uma peça de oratória proferida em público ou escrita; é a exposição metódica sobre certo assunto; além disso, é visto, sobretudo, como efeito de sentido entre os locutores, e cada vez menos visto como transmissão de informação. A linguagem é parte do funcionamento social geral, ela ocupa-se menos da interpretação do que da compreensão do processo discursivo, problematizando a atribuição do sentido ao texto, buscando mostrar a materialização do sentido, assim como a constituição do sujeito que instituem o funcionamento discursivo.

[...] supõe-se que todo sujeito falante sabe do que se fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo (tal que este universo é tomado discursivamente nesses espaços) (PÊCHEUX, 2006, p.30).

Assim sendo, as condições de produção de um texto escrito de um discurso falado são as circunstâncias de enunciação, o contexto imediato e incluem o contexto histórico-social e, ainda, o ideológico, como, por exemplo, a relação dos sentidos. Comunicar-se, em suma, representa gerar sentido através dos mais diferentes meios e códigos.

O sujeito e o conhecimento: a construção de “verdades”

Michel Foucault (1987) analisa a questão da produção de conhecimento a partir do que chama *genealogia do poder*, de modo a demonstrar que a verdade é uma construção histórica, não sendo, portanto, algo transparente. Assim, Foucault analisa o saber a partir dos conhecimentos (saberes sociais), das decisões, das lutas e das estratégias do sujeito, ou seja, observa a articulação dos vários discursos sociais e os passos dados para se chegar a uma construção da verdade. Para o filósofo francês, o objeto desta nova ciência

[...] não é, portando, a linguagem (falada, no entanto, só pelos homens), mas esse ser que, no interior da linguagem pela qual está cercado, possui, ao falar, o sentido das palavras ou das proposições que enuncia e obtém finalmente a representação da própria linguagem. (FOUCAULT, 1987, p.459)

Desse modo, a representação gera certos saberes por meio das relações sociais sustentadas pelo poder e estes últimos (os saberes e as relações de poder) constroem os sujeitos sociais.

Para Foucault (1987, p.472), o surgimento das ciências humanas é explicado pela ideia do homem, considerado não mais como objeto ou sujeito, mas como representação. Sobre isso, o autor explica: “A representação, porém, não é, simplesmente, um objeto para as consciências humanas, mas, [...] o próprio campo das ciências humanas, e em toda a sua extensão; ela é o soco geral dessa forma de saber, aquilo que a torna possível”.

Em suma, os sujeitos são representados pelos papéis sociais que assumem, construídos pelos saberes e pelas relações de poder existentes na sociedade. Constata-se, assim, que o poder inexistente de forma absoluta e centralizada; o que existe são relações de poder e estas resultam do conhecimento através das lutas e dos embates enfrentados pelo sujeito, por isso, se diz que as vontades de verdades e os diversos saberes foram construídos por meio das relações de poder.

Em *A verdade e as formas jurídicas*, Foucault explica que no mundo ocidental a partir do fim do século XVII, a sociedade começou a viver sob controle, tendo o

[...] panoptismo como um de seus traços característicos. É uma forma de poder que se exerce sobre os indivíduos em forma de vigilância individual e contínua, em forma de controle de punição, de recompensa e em forma de correção, isto é, de formação e de transformação dos indivíduos em função de certas normas. Este tríptico aspecto do panoptismo – vigilância, controle e correção – parece ser uma dimensão fundamental e característica das relações de poder que existem em nossa sociedade (FOUCAULT, 1999, p.103).

Como consequência disso, cada sociedade ou instituição tem o seu regime de verdade, ou melhor, os vários discursos que estas abrigam e tornam verdadeiros. Por isso, Foucault, em sua pesquisa sobre verdade e conhecimento, alega que o conhecimento não faz parte da essência humana, é algo inventado. Acerca disto, o autor explica, “[...] o conhecimento não é algo instintivo [...]. [...] não havendo entre eles (natureza humana e conhecimento) nenhuma afinidade, [...] ou mesmo elos de natureza” (FOUCAULT, 1999, p.17-18). Desta forma, o conhecimento e as “verdades” existentes no campo social não são algo natural, mas construídos historicamente.

Diante desse panorama sobre a construção dos sujeitos e dos saberes, podemos constatar que a relação entre professor-aluno, orientador-orientando é sustentada pela aquisição e troca de saberes dadas pelas relações de poder. Assim, a construção identitária dos alunos-orientandos ocorreu diante da constante busca pelo saber por meio das leituras, produções, orientações, pesquisas, bem como da luta, da resistência frente ao processo de orientação e construção da pesquisa, posto que, segundo Foucault, onde há poder, há resistência; e a resistência se determina pelo desejo de algo, seja de mudança de uma realidade, seja de saber, de poder ou de ser. Esse embate em busca do saber e do poder resulta nas e das mais diversas manifestações culturais ao longo da história.

O que dizem os estudos culturais sobre a identidade

A noção de identidade, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000), é aparentemente fácil de definir, sendo “simplesmente aquilo que se é”. Contudo, o autor alega que a identidade não é independente da diferença, ou seja, daquilo que o outro é. Por exemplo, para ser feminina, é preciso haver o masculino.

Silva (2000, p.78) explica, ainda, que a identidade e a diferença, além de não se separarem, “[...] não podem ser compreendidas [...] fora dos sistemas de significação

nos quais adquirem sentidos. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem”. Por esta razão, identidade e diferença trazem características de indeterminação e instabilidade com relação à linguagem da qual dependem, pois ambas estão diretamente relacionadas com o social, o que implica uma definição ancorada em relações de poder.

Segundo Hall (2001, p.14-15), as sociedades tradicionais são fortemente ligadas ao passado, que é tido como sendo melhor que o presente. Devido à evidência do passado, tais sociedades valorizam os símbolos, em virtude de eles perpetuarem a experiência das gerações antecessoras. Dessa forma, no que diz respeito à questão da identidade, Woodward (2003, p.9-10) afirma que esta é marcada por símbolos, assim, “[...] a construção da identidade é *tanto* simbólica *quanto* social”. Portanto, as práticas discursivas sociais e os efeitos simbólicos por estas gerados produzem sentidos e constroem identidades.

As sociedades equacionam suas experiências e valores sempre pelo viés da tradição, por meio de práticas sociais recorrentes que legitimam o passado. As sociedades modernas, em contrapartida, não se definem apenas por uma maior aceitação à rapidez e à continuidade das mudanças, mas por assimilarem uma forma altamente reflexiva de vida, na qual a prática social não se furta ao exame contínuo de suas próprias bases fundamentais e, portanto, à possibilidade de reformulação de seu caráter. Segundo o autor:

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura não para a produção daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. (HALL, 2000, p.108-109)

Hall assevera, ainda, que as identidades também são construídas por meio da diferença e dentro do discurso, sendo, por isso, necessário

[...] compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que do signo de uma unidade idêntica, naturalmente construída [...]. (HALL, 2000, p.109)

Este autor acredita que a identidade unificada e coerente é uma utopia: o que ocorre na realidade é uma multiplicidade cambiante de identidades possíveis, à proporção que os sistemas de significação e de representação cultural se multiplicam (HALL, 2001). Desse modo, pode-se inferir que a identidade cultural está ligada a aspectos que nascem do pertencimento do sujeito a grupos, sejam nacionais, raciais, étnicos, linguísticos, de gênero, ou seja, a seu pertencimento a um ou mais grupos que têm em comum as mesmas crenças, atitudes e valores. Assim, a identidade cultural é construída sócio-historicamente por meio de grupos que partilham símbolos, modos de vida, ideias e valores.

Ainda na perspectiva de Hall (2001, p.7), “[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. Esse processo de transição a que a humanidade está sujeita, conhecido como *crise* de identidade, põe em risco grupos tidos por referência como família e igreja, os quais proporcionavam segurança e estabilidade ao espaço social dos sujeitos.

Esta afirmação ratifica o dizer de Bauman (2005) quando fala acerca da “liquidez” da modernidade, o que resulta na mudança da representatividade das instituições e na fluidez das identidades. De acordo com o autor, a diversidade cultural permite que os sujeitos se esbarrem com múltiplas identidades, as quais são desejadas, impostam ou negociadas, construídas e desconstruídas no percurso da vida. Por isso, Bauman (2005) afirma que as “identidades flutuam no ar”, algumas pela própria vontade e necessidade do sujeito e outras impostas pelas pessoas em sua volta. Assim, segundo o mesmo:

[...] a ‘identidade’ só nos é revelada como algo a ser investigado, e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta (BAUMAN, 2005, p.21-22).

Portanto, é possível afirmar que a identidade é uma construção sócio-discursiva e, assim sendo, remete a uma memória que se materializa nas práticas sociais (local dos

discursos³). Este posicionamento tem como consequência a aceitabilidade das identidades culturais em constante processo de mutação no decorrer da história, sendo estas móveis, fragmentadas e construídas de diversas formas, nos variados discursos, a partir de diferentes práticas e posições sociais.

Essas marcas identitárias podem ser observadas no âmbito acadêmico como, por exemplo, a identidade do aluno, do professor, do orientando, do orientador, as quais flutuam do um lado para o outro de acordo com as posições assumidas pelos sujeitos e pelos papéis impostos sócio-historicamente a ambos. Esta imposição à tradição resulta, muitas vezes, em discussões que despertam rumores, preconceitos e a criação de estereótipos sócio-acadêmicos, que deságuam, muitas vezes, em relações de poder bastante acentuadas. Entretanto, enquanto orientadores, procuramos nos manter afastados de qualquer um desses conceitos e estereótipos pré-estabelecidos, a fim de focarmos no processo de letramento de nossos orientandos, partindo do pressuposto de que a construção do conhecimento situa-se num processo dialético, a partir da troca de saberes e de “verdades” construídas sócio-historicamente.

Referências

BAKHTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. *In*: _____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/ SEP, 2001.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

FRANÇOIS, Frédéric. **Práticas do oral**: diálogo, jogo e variações das figuras do sentido. São Paulo: Ró-Fono, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 37. ed. São Paulo: Cortez, 1980.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; _____. WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

³ Dizer que as práticas sociais são o local dos discursos significa dizer que os vários discursos produzidos socialmente pelos sujeitos são construídos sócio-historicamente a partir de suas práticas.

- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002, p. 19-36.
- MADI, Sonia. **Olimpíada de Língua Portuguesa: Escolas**. 2. ed. São Paulo: Cenpec e Fundação Itaú Social, 2010. (Pontos de vista.)
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MILANEZ, Milton. A disciplinaridade dos corpos: o sentido em revista. *In*: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO, Pedro. **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004.
- ORLANDI, E. P. **Discurso & Leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes. 1996
- _____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento? Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença, *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- STREET, Brian V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: CUP, 1984.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; _____. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

UMA ANÁLISE DO GÊNERO REPORTAGEM À LUZ DOS CONCEITOS BAKHTINIANOS

Terezinha da Conceição COSTA-HUBES⁴

Lauciane Piovesan ZAGO⁵

Resumo: Esse artigo tem por objetivo apresentar uma análise do gênero reportagem a partir dos conceitos da teoria da enunciação. Tomando os gêneros discursivos como objeto de ensino em Língua Portuguesa e orientadas pela concepção sociointeracionista de linguagem, alicerçamos nosso *corpus* de pesquisa, principalmente, nas obras do linguista russo Mikhail Bakhtin (2003, 2004). Assim, pretendemos, inicialmente, refletir sobre a ordem metodológica para o estudo da língua proposta por Bakhtin, e em seguida, transpor esses conceitos para a análise de um texto do gênero reportagem, configurando, assim, uma possibilidade do ensino de língua por meio de situações e enunciados reais de interação.

Palavras-chave: Gênero discursivo. Linguagem. Ensino.

Abstract: *This article aims to present an analysis of the gender report from the concepts of the theory of genres as enunciation. Taking the object of teaching Portuguese language and targeted for the design socio interactionist language, support our corpus of research, mainly in the works Russian linguist Mikhail Bakhtin (2003, 2004). Thus, we intend to initially reflect on the methodological to the study of the language proposed by Bakhtin, and then translate these concepts to analyze a text report of the genre, setting thus a possibility of language teaching through situations and actual utterances of interaction.*

Keywords: *Gender discourse. Language. Education.*

Introdução

Propor uma análise do gênero discursivo à luz dos conceitos bakhtinianos para o estudo da língua, é mergulhar num universo de significação e (re)significação, de

⁴ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel-Paraná. terecostahubes@yahoo.com.br

⁵ Aluna do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel-Paraná. Bolsista CAPES. lhpzlauciane@hotmail.com.

construção e (des)construção; é considerar o caráter dialógico da língua, o qual possibilita que os sentidos sejam (re)estabelecidos à medida que ocorre a interação entre autor-texto-leitor.

Assim, o estudo da língua mediado pela concretude dos enunciados reais (gêneros discursivos) recorre ao método sociológico proposto por Bakhtin/Volochinov (2004) para analisar as marcas linguístico-discursivas intrínsecas e extrínsecas ao texto. Tal proposição sugere a apreciação desses enunciados, considerando o conteúdo temático correlacionado ao seu contexto de produção; a construção composicional do gênero; o estilo, no que se refere à escolha lexical, verificando como esses elementos se apresentam na organização do texto.

Pautadas nesse pressuposto teórico, o objetivo desse texto é efetuar a análise (mesmo que parcial) de um texto do gênero reportagem, da esfera jornalística, procurando identificar seu conteúdo temático, seu estilo e sua construção composicional.

Ao buscarmos a definição para um determinado gênero discursivo, temos consciência de que adentramos num terreno instável, sem determinações fixas, visto que, como Bakhtin (2003) afirma: os gêneros discursivos são constituídos por enunciados *relativamente* estáveis, os quais refletem as condições específicas e as finalidades das esferas da atividade humana que estão relacionadas com a utilização da língua.

Para esta análise, inicialmente apresentamos uma reflexão acerca da tríade proposta por Bakhtin, na qual se organiza uma ordem sociológica de estudo da língua; em seguida analisaremos o texto selecionado para esse contexto de análise, relacionando-o com a base teórica bakhtiniana.

Uma análise sociológica: conceitos bakhtinianos

Os estudos da língua numa perspectiva dialógica se apoiam em preceitos bakhtinianos que consideram a interação humana como fator condicionante para efetivação da linguagem. Sob essas condições, a língua vive, transforma-se, modifica-se, adequando-se ao contexto, ao momento histórico e aos interlocutores. Sendo assim, para estudá-la, é preciso considerar a situação de interação na qual está inserida, pois essa é a

condição para reconhecê-la em sua vivificação. Cabem, então, aos estudiosos, encontrar um método que considere tais aspectos sociais.

É nesse sentido que recorreremos à ordem sociológica para o estudo da língua, proposta por Bakhtin/Volochinov (2004), no livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem”. Essa proposta favorece uma leitura do texto, representativo de determinado gênero, que considere a interação entre autor, texto e leitor, possibilitando uma postura responsiva-ativa diante do texto.

Ao tratar do gênero, Bakhtin destaca seu caráter social, uma vez que é constituído pelos discursos daqueles que o organizam, ou seja, “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p.262). E define ainda que os gêneros se caracterizam por se constituírem de três elementos indissociáveis no todo do enunciado: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Essa constituição foi primeiramente apresentada no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, no capítulo em que Bakhtin/Volochinov (2004) tratam da *Interação Verbal* e propõem uma ordem sociológica para o estudo da língua, a qual apresenta a seguinte orientação que deve ser considerada no estudo de um enunciado (texto):

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos da fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias dos atos da fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.124).

Organizando a análise sob este tripé, necessitamos, ainda que de forma sucinta, esclarecer sua significação, bem como sua relação para a compreensão global do texto. Em relação ao primeiro item, os autores orientam que, ao estudar a língua – considerando-a como social, viva e em constante transformação – deve-se atentar para “as formas e os tipos de interação” em que ela se concretiza, sem perder de vista as condições concretas, ou seja, o seu contexto de materialização. Essa orientação pode equiparar-se ao estudo do *conteúdo temático* do texto, um dos elementos apontados por Bakhtin (2003), no capítulo “Gêneros do discurso” do livro *Estética da criação verbal*.

Ao procedermos à análise do conteúdo temático de um texto, não podemos focar apenas em seu assunto, mas relacioná-lo ao contexto de produção, isto é, a quem produziu, por que, para quem, quando, onde, em que suporte, para qual veículo etc. Para Bakhtin (2003), há uma diferença entre assunto e tema. Enquanto o primeiro remete para o que o texto traz para a discussão; o segundo diz respeito à significação que não se encontra somente no texto, mas nas influências externas, ou seja, em seu contexto de produção que fez com que aquele texto fosse produzido. Assim, sua compreensão é mais ampla, contempla os aspectos não verbais e verbais, singulares, únicos, ideológicos, históricos e valorativos da língua. Portanto, o tema é determinado tanto pelas formas linguísticas quanto pelo contexto extra-verbal que compreende o compartilhamento pelos interlocutores do horizonte espaço-temporal, do conhecimento, da situação e de avaliações e julgamentos.

Para o autor (2003), os elementos linguísticos e estruturais do enunciado se manifestam de forma reiterável e idêntica, cada vez que são repetidos, mas o seu conteúdo jamais será o mesmo, pois em cada contexto, em cada momento histórico, para cada interlocutor a enunciação será única. Assim, o sentido ou tema é construído na compreensão ativa e responsiva, estabelecendo a ligação entre os interlocutores, mediados pela concretização do enunciado no texto. O sentido não está no indivíduo, nem na palavra e nem nos interlocutores; logo, é o efeito da interação entre o locutor e o interlocutor, num dado contexto e momento histórico, produzido por meio de signos sociais e ideológicos: “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo, [...], tudo que é ideológico é signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, 2004, p.31).

Nesse sentido, a análise do conteúdo temático requer do pesquisador um olhar analítico sobre o que é dito no plano contextual (papel social do locutor e do interlocutor, contexto histórico e temporal do locutor, condições de produção etc.) como também no plano cotextual (marcas linguísticas) de um texto. Essas informações compreendidas de forma articulada contribuem para que haja, de fato, uma interação entre autor-texto-leitor.

No segundo item da ordem metodológica, os autores propõem que sejam analisadas “as distintas formas de enunciações”, mas sem perder de vista o contexto onde se realizam. Correlacionamos essa orientação com a *construção composicional* de um texto, definida conforme o gênero ao qual pertence, o qual apresenta, por sua vez,

um formato “relativamente estável” (BAKHTIN, 2004, p. 280). Entendemos que, neste item, os autores destacam a importância de identificação do gênero, considerando sua forma de organização mais ou menos definida socialmente, o que facilita na produção de outros textos do gênero, pois a organização de um enunciado corresponde ao gênero a que pertence.

Bakhtin (2003), com relação à composição de um texto, diz que o conteúdo orienta o autor, que lhe dá forma e acabamento por meio de um material. Conteúdo, acabamento e forma são interdependentes; logo, a forma é determinada pela natureza do material e dos procedimentos que a condicionam. Isso significa que, para cada enunciado, tendo em vista sua finalidade, há gêneros que podem organizá-los, dando-lhes um acabamento específico, de modo que atinja aos propósitos estabelecidos. Sendo assim, destacamos a importância do reconhecimento do gênero, pois facilitará as formas de dizer/escrever.

Por fim, no terceiro item, os autores apontam para a necessidade de se considerar, no estudo da língua, a “interpretação linguística”, isto é, o estilo, que remete ao modo como as informações são organizadas linguisticamente para cumprir com o propósito comunicativo de cada texto, conforme o gênero discursivo selecionado. Embora o estilo esteja relacionado aos aspectos linguísticos, ele também está “indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2004, p.265). Isso significa dizer que para cada gênero há um estilo, assim como para cada autor, embora haja gêneros mais favoráveis para comportar essa individualidade do falante. Os gêneros da esfera literária, por exemplo, são mais flexíveis às marcas de autoria; já os gêneros da esfera jurídica, por sua vez, requerem uma forma mais padronizada e estática. Mesmo assim, no estudo da língua devemos levar em conta as diferentes formas de manifestações linguísticas, relacionando-as ao conteúdo temático e ao gênero onde se manifestam. Como diz Bakhtin (2004): esses três elementos (conteúdo temático, construção composicional e estilo) “estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2004, p.262).

Nas palavras de Rojo (2005), o ponto de partida para a análise encontra-se na dimensão social, nos aspectos sócio-histórico para a partir daí significar e compreender as marcas linguístico-enunciativas em determinado gênero.

[...] aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros discursivos partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e temas discursivos – e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação (ROJO, 2005, p.199).

Logo, ao procedermos à análise de um texto do gênero reportagem, seguindo os parâmetros da ordem sociológica para estudo da língua, tentaremos abarcar os três elementos, mas de maneira indissociável, uma vez que os elementos linguísticos tomam significação quando atrelados à determinada esfera da atividade humana e, conseqüentemente, ao contexto sócio-histórico de produção.

Uma tentativa de análise: em foco o gênero discursivo reportagem

Um dos princípios básicos para a análise do conteúdo temático de um texto, assim como da construção composicional e do estilo, é identificar a esfera social que constitui o gênero discursivo. Nesse sentido, Bakhtin assevera que

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, gera um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (BAKHTIN, 2003, p.284).

Dessa forma, à medida que compreendemos a importância da esfera social na constituição e na organização de um determinado texto, concebemos também que um gênero discursivo atende às necessidades de interação em virtude do contexto no qual foi produzido, o que demanda em sua instabilidade formal diante de um propósito comunicativo. Nas palavras de Bakhtin: “cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade a sua própria maneira, cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social” (BAKHTIN, 2003, p.84).

Assim, a constituição e determinação de um gênero se dá, primordialmente, pela esfera que o organiza. Assim, conforme Rodrigues,

Partindo da relação constitutiva entre as esferas sociais e a constituição e o funcionamento dos gêneros do discurso, a consideração da existência de um conjunto de gêneros particulares, no caso, os gêneros jornalísticos, leva necessariamente à análise das especificidades da esfera onde ele se situa, a esfera jornalística: as condições sócio-históricas da sua origem e de seu desenvolvimento, a sua função sócio-discursiva no conjunto da vida social, entre outros aspectos (RODRIGUES, 2001, p.74).

Tomando como base esses preceitos, destacamos que o texto, objeto de análise (anexo), intitulado *A justiça é amiga dos Gays*, pertence ao gênero reportagem, da esfera jornalística. Foi produzido por Vanessa Vieira e publicado na Revista Superinteressante, em maio de 2011, ocasião em que circulou a polêmica entre a legalização de casamentos entre homossexuais. Logo, caracteriza-se por vários aspectos, dentre os quais destacamos sua funcionalidade que é informar, polemizar um tema/fato, emitindo opinião mesmo que de forma sucinta.

A esfera jornalística tem-se destacado ultimamente como uma das esferas propagadoras de discursos, de ideias, de valores, alcançando interlocutores nas mais diferentes esferas e níveis sociais, pois com o advento das tecnologias e com a inovação das redes de comunicação, essa esfera foi se transformando e se adaptando às exigências de seus interlocutores. Assim, a cada dia inova seus gêneros e/ou cria outros, com o propósito de atender a sua função comunicativa. Como o objeto da esfera jornalística se constitui o horizonte de acontecimentos, fatos, conhecimentos e opiniões da atualidade, de interesse público, ela precisa estar atenta às inovações e aos interesses do público para fazer-se presente em todas as situações. Nesse contexto,

[...] sua função sócio-ideológica se caracteriza por fazer circular (interpretar, ‘traduzir’) periódica e amplamente as informações, conhecimentos e pontos de vista da atualidade e de interesse público, ‘atualizando’ o nível da informação da sociedade (ou de grupos sociais particulares) (RODRIGUES, 2001, p.81).

Sendo, nesse caso, a revista o suporte real da reportagem em análise, temos de tomar o cuidado para que esse suporte não seja generalizado como único veículo de circulação da esfera jornalística, visto que esse gênero pode estar materializado em jornais escritos, televisivos e radiofônicos, ou ainda em páginas da internet, *sites* especializados, dentre outros.

Nesse sentido, o suporte, assim como a esfera, interferem diretamente na organização do texto, determinado sua construção composicional e seu estilo. Dessa

forma, as reportagens presentes em revistas, como esta que estamos analisando, buscam articular os aspectos linguísticos aos aspectos gráficos, com intencionalidades claras, considerada sempre a ideologia da organização que representa. Podemos citar, como exemplo, a relação entre a figura que simboliza a justiça e o próprio título da reportagem o qual já direciona o interlocutor para o conteúdo temático do texto: espera-se encontrar nele atitudes da justiça que favoreçam o casamento entre homossexuais.

Apesar de a revista ser um suporte que veicula diversas informações, ela objetiva convencer o leitor a adquirir o produto, que neste caso é a revista *Superinteressante*. Esse dado não pode ser perdido de vista, uma vez que em suas abordagens, o caráter persuasivo e ideológico fica muito marcado, a fim de atingir possíveis leitores/consumidores do “produto”.

A Revista *Superinteressante*, por exemplo, é publicada pela editora Abril e é a 4ª revista mensal de maior circulação no Brasil, com uma tiragem de 356.756 mil exemplares por edição. Sua primeira edição chegou às bancas em outubro de 1987, por Victor Civita, fundador da Editora Abril. A revista apresenta-se também na versão digital, na tentativa de atender diferentes públicos. Na carta ao leitor publicada em janeiro de 2002, edição 172, redigida pelo então diretor de redação Adriano Silva, é possível observar o público a quem a revista pretende se direcionar:

[...] Escrevemos para jovens de todas as idades. Gente com sede de conhecimento e de novas informações, interessada em aprender sempre, em colocar à prova suas próprias convicções de tempos em tempos. Gente inteligente, criativa, amiga das luzes e das diferenças, que adora vender e comprar ideias de primeira linha e que, por tudo isso, detesta dogmas, obscurantismo, totalitarismo ideológico, aridez mental. [...] Super, portanto, não é uma revista dirigida a adolescentes nem uma revista escrita só para adultos. Ela quer dialogar, interessar e instigar a ambos. (*apud* IBELI e SILVA, 2009, p.540)

Dessa forma, são diferentes os públicos a serem atendidos pelas diferentes temáticas e publicações nela veiculadas. Mas sua linguagem leve nos dá dicas de que quer mesmo se comunicar com aqueles leitores que não gostam muito de se aprofundar, que preferem uma leitura mais rápida, sem precisar “queimar” muitos neurônios. Isso pode ser facilmente comprovado já nas primeiras linhas da reportagem:

Virou mania nacional: bater no deputado carioca Jair Bolsonaro se tornou atividade favorita de 10 entre 10 defensores da igualdade e da

tolerância. Pudera. Em entrevistas, Bolsonaro soltou uma avalanche de disparates [...].

Essa leveza não está presente apenas na escolha lexical. Podemos senti-la também na estrutura sintática, o que comprova o estilo adotado não apenas nesta reportagem da revista, mas também em outros textos.

Por outro lado, a revista *Superinteressante* tem como público-alvo uma camada da sociedade brasileira que é privilegiada tanto econômica quanto intelectualmente: a chamada classe B. De certa forma, o acesso à cultura letrada, nesse caso, a materiais impressos, empregam aos seus leitores um caráter elitizado.

Ao tratarmos mais especificamente do texto em foco, destacamos que a autora, Vanessa Vieira, é formada em relações públicas, tendo uma seção destinada as suas reportagens na revista em questão. Um aspecto interessante a ser ressaltado sobre ela é a primazia da abordagem, na maioria das vezes, a assuntos polêmicos. Não quebrando seu estilo, nesta reportagem em especial, digamos que a escritora tem ‘autoridade’ para abordar a questão da justiça em relação aos homossexuais. Lopes-Rossi (2011) reforça essa ideia quando afirma que a reportagem, enquanto gênero discursivo, baseia-se em fontes e opiniões de especialistas para passar credibilidade ao leitor.

Os aspectos levantados e trazidos para a discussão até então, ou seja, questões de autoria, de suporte e de veículo de circulação, possuem uma estreita relação com o conteúdo temático, uma vez que aspectos do contexto de produção possibilitam nossa interação com o texto de forma mais segura e eficiente.

Em relação conteúdo temático do texto, a reportagem discorre acerca da união estável entre casais do mesmo sexo e os preconceitos que giram em torno desse fato, bem como o posicionamento da justiça perante o caso. O assunto em questão tem sido foco de diferentes discussões e polêmicas em diversos meios de comunicação. Com opiniões diferentes e posicionamentos marcados por preconceitos e ideologias, entra no cenário, foco da reportagem, o deputado Jair Bolsonaro, o qual se posicionou, publicamente, contra o homossexualismo, utilizando-se de termos pejorativos e preconceituosos ao referir-se aos homossexuais. Para reacender a memória dos interlocutores, a autora recupera a fala do deputado:

Eu sou contra a adoção por casais homossexuais. Se um de nós for criado por um homossexual, com certeza vai ser um homossexual. [...]

É o fim da família, o fim do respeito. Vocês também não iam gostar de ter um filho ladrão. Fere os princípios éticos e morais.

Pautada nessa declaração do deputado, a repórter aproveita-se para confrontar opiniões pessoais do deputado Bolsonaro às decisões da justiça que se insere neste contexto contra o preconceito proferido em relação à união de casais do mesmo sexo. Esse posicionamento da justiça é destacado pela autora em diferentes trechos:

Essas vitórias no Judiciário estão cumprindo o papel que as leis não cumprem: tratar homossexuais e heterossexuais da mesma maneira. Afinal, é muito mais fácil fazer um juiz decidir a favor dos gays do que a maioria do Congresso aprovar uma mudança na lei.

[...]

Mas, segundo a Comissão da Diversidade da Ordem dos Advogados do Brasil, tribunais de todo o país já reconheceram em pelo menos 1 026 processos a união entre pessoas do mesmo sexo. Em muitos desses casos, ficou entendido que houve união estável do casal e que, já que todos são iguais perante a lei, não haveria por que tratar os gays de forma diferente.

[...]

Essas decisões favoráveis abrem jurisprudência, ou seja, acabam servindo de referência para outros juízes ao julgar casos semelhantes.

A discussão desse tema só foi possível no texto-reportagem porque a autora tem um espaço conquistado na revista *Superinteressante*, tem a credibilidade dos editores e por conhecer seus possíveis leitores, a quem credita interesse pelo assunto. Compreendido dessa forma, o assunto não mais se reduz ao texto, mas relaciona-se ao seu contexto de produção e de circulação, podendo, portanto, ser tratado de *conteúdo temático*.

Por se tratar de um texto do gênero reportagem, na construção composicional destacamos que se trata de um gênero que se organiza a partir de relatos de acontecimentos/fatos/situações importantes, tendo como autoria um repórter inserido no contexto de um jornal ou revista (veiculados de forma impressa, no rádio, na televisão ou *online*). Difere-se da notícia por ampliar as informações, apontando para as causas e as consequências do fato em questão, estimulando o debate. Enquanto a notícia descreve o fato e, no máximo, seus efeitos, a reportagem busca mais: partindo da própria notícia, desenvolve uma sequência investigativa que extrapola meramente o ato de transmitir uma informação. Dessa forma, a reportagem apura não somente a origem dos fatos, mas suas razões, seus efeitos, suas implicações e, conseqüentemente, abre o debate sobre um acontecimento, desdobra-o em seus aspectos mais importantes e divide-o em retrancas

diferentes que podem ser agrupadas em uma ou mais páginas. A notícia não esgota o fato. A reportagem pretende fazê-lo. Nela predominam os tipos de discursos do mundo do narrar: relato interativo, com sequências narrativas, descritivas e dialogais, conforme definições de Bronckart (2003).

Segundo Baltar (2004), a reportagem é o gênero mais complexo e mais elaborado do jornalismo que envolve coleta minuciosa de dados, entrevistas, consultas e outras mídias como rádio, TV e internet. Esse gênero pode ser considerado a própria essência de um jornal e difere da notícia pelo conteúdo, extensão e profundidade.

Por outro lado, conforme Bronckart (2003), o gênero reportagem se inscreve no discurso da ordem do narrar que, por focar-se em fatos implicados com a situação social em curso, organiza-se em forma de relato interativo, a partir de sequências narrativas, intercaladas com outras explicativas e argumentativas, visto que o texto, de uma certa forma, prima também por persuadir os leitores para um determinado posicionamento, o da justiça (e também da autora), em detrimento do depoimento do deputado Bolsonaro. É o que a repórter registra no texto:

O preconceito contra gays não é novidade – mas parece estar piorando.
[...]
Essas vitórias no Judiciário estão cumprindo o papel que as leis não cumprem: tratar homossexuais e heterossexuais da mesma maneira.

Por ser um texto escrito para veicular numa revista, sua organização precisa se adequar ao espaço disponível. Considerando esse aspecto, a reportagem foi exposta em duas páginas, ficando os recursos gráficos (figuras, gráficos, etc.) dispostos à esquerda e o texto escrito à direita, em colunas. Essa forma de organização, recorrendo à análise semântica, remete aos comportamentos dos leitores diante de um texto. Sendo nosso sistema de escrita organizado da esquerda para a direita, de cima para baixo, estudos nos mostram que, quando interagimos com determinado texto, trazemos de nossa memória essas informações, direcionando primeiramente o olhar para a esquerda. Portanto, isso explica, de certa forma, essa organização, sendo sua intenção chamar a atenção dos leitores às informações rápidas e essências para a compreensão do texto.

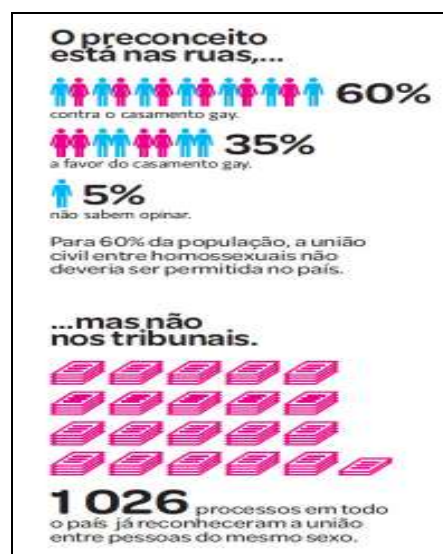
Numa análise mais detalhada, trazemos a figura 1:



FIGURA 1: A Justiça é amiga dos gays

A figura 1 mostra uma mulher com uma venda colorida nos olhos e uma balança na mão direita. Segundo o Supremo Tribunal Federal (2011), a balança significa a ponderação e a igualdade nas decisões aplicadas pela lei. A mulher é a representação da divindade grega Têmis, a qual objetiva a imparcialidade e a igualdade. A venda colorida nos olhos da deusa indica que o desejo da justiça é de que todos sejam iguais perante a lei, traduzindo também como um símbolo da imparcialidade, e as cores simbolizam os movimentos gays. Na direita da figura, há a frase “eu vos declaro marido e marido”, a qual remete à cerimônia religiosa, talvez como uma forma de chamar a atenção contra o preconceito da própria igreja que não aceita ainda o casamento entre homossexuais, e também para destacar a luta judicial que é a união (casamento) entre casais do mesmo sexo.

Na imagem 2, a forma de organização chama a atenção para as pesquisas realizadas acerca do preconceito quanto a casamentos de casais homossexuais:



Sendo os recursos ideográficos amplamente usados em textos jornalísticos, possibilitam uma leitura dinâmica e precisa da informação. No caso dessa figura, o leitor mais imediatista lê apenas o que está mais destacado, aproveitando-se dos dados coletados em pesquisa de opinião, os quais marcam, de forma incisiva, o posicionamento da população em relação ao casamento entre casais do mesmo sexo. Numa escala de 100%, 60% manifestam-se contrários ao casamento gay e somente 35% se mostram a favor, o que é contrário ao teor do texto, no qual fica explicitado o direcionamento da reportagem a favor do casamento entre homossexuais.

O gráfico apresenta também que 1026 de processos em todo país já reconheceram a união civil entre homossexuais. O jogo entre a linguagem verbal e a não verbal, além de ser uma forma eficiente de chamar a atenção dos leitores, expressa, de forma clara e objetiva, a informação pretendida. Trazer para a reportagem dados de pesquisa de opinião pública é uma forma de dar credibilidade à reportagem, mas, por outro lado, pode reforçar o posicionamento do(s) interlocutor(es) que aderem à maioria. Seria esse o interesse da repórter? Somente uma análise mais atenta aos aspectos discursivos do texto, sustentados nas marcas linguísticas e na construção composicional da reportagem, poderia responder a tal questionamento (o que não nos cabe nesse momento)

Todavia, é importante lembrarmos, conforme Bakhtin (2004), que as palavras não são neutras; aliás, que nada em um texto é neutro ou é exposto aleatoriamente. Tudo tem um propósito, uma intencionalidade. Para Bakhtin/Volochinov:

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação [...] A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for superior ou inferior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido etc.). [...] Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, tanto pelo fato de que se dirige para alguém (BAKHTIN, 2004, p.112-113).

Dessa forma, a situação de interação, ou seja, seu contexto imediato e seus possíveis interlocutores determinam as escolhas lexicais, ou seja, aquilo que pode e deve ser dito em relação ao tema. Portanto, o querer dizer do autor é determinado a partir do outro (interlocutor-contexto de produção). No caso das palavras que constituem o texto, deve-se considerar que são escolhas da repórter que, por sua vez,

considerou seus interlocutores e também o contexto de produção (editores da revista, ideologia dos editores etc.).

Sendo a palavra considerada um signo social que “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta” (BAKHTIN, 2004, p.124), faz-se necessário tomá-la como objeto de estudo uma vez que materializa a significação do signo em diferentes situações de interação. Portanto, partimos do pressuposto de que as escolhas lexicais constituem e materializam os discursos. Dessa forma, o estilo, aspecto integrante do método sociológico de Bakhtin, é marcado pelas escolhas lexicais, sintáticas e pelos aspectos gráficos não verbais, dispostos intencionalmente pelo locutor.

Chamamos a atenção para a análise do título da reportagem: “A justiça é amiga dos Gays”. Nesse pequeno fragmento é possível verificar o posicionamento do locutor (repórter) em relação ao assunto abordado. Sendo a palavra um signo ideológico, numa análise lexical trazemos a palavra **JUSTIÇA** escrita com a primeira letra maiúscula, denotando, dessa forma, o grau de importância dentro da temática explorada. Na palavra “amiga” conferimos um grau de proximidade entre a justiça e o movimento gay. Essa “intimidade” gerada pela escolha lexical entra em contradição, pois a Justiça, como organização jurídica, deve manter um distanciamento de seus sujeitos, analisando-os com imparcialidade. O termo “gays”, por sua vez, reforça a utilização de uma linguagem informal, popular, com vistas a estabelecer maior proximidade com o público leitor. Caso contrário, poderia ter empregado termos mais científicos como as palavras *homossexuais*, *homoafetividade*, dentre outras.

Ao iniciar a reportagem, a autora utiliza a expressão “**VIROU MANIA nacional...**”. O destaque dado fica a cargo de chamar a atenção do leitor (letras maiores, destacadas) para o assunto/tema que será debatido, assim como para o posicionamento do deputado Bolsonaro. Com uma linguagem simples e corriqueira, atende ao propósito da reportagem que é, além de tratar assuntos da atualidade, instigar o leitor a uma tomada de posição, ou melhor, convencer o leitor sobre o posicionamento da revista, ou instituição que representa. Essa mesma forma leve de dirigir o texto aparece também em “E não para por aí:”, “Assim, pelas beiradas, homossexuais estão garantindo o direito de ser tratados igualmente.”, “E vem mais por aí.”

Quanto ao estilo podemos aferir ainda que, por se tratar de um gênero

secundário⁶, exige uma organização mais complexa, perceptível nas escolhas lexicais, nas estruturas frasais longas bem articuladas, nos recursos linguísticos e metalinguísticos utilizados sempre com objetivos de atingir o propósito comunicativo de determinada situação de interação.

Considerações finais

Com essa breve análise, tentamos atender à proposta inicial que era (re)visitar alguns conceitos da teoria bakhtiniana e tentar transpô-los para a leitura de um texto. Assim, sem a intenção de limitar ou esgotar a possibilidade de significações, fizemos uma leitura do texto em foco, olhando para seu conteúdo temático, seu estilo e sua construção composicional.

Todavia, destacamos que essa análise poderia se estender em vários aspectos, aprofundando mais esses conceitos. Mas o nosso objetivo era mostrar que a análise é possível. Basta apenas que nos debrucemos sobre o texto, relacionado-o às manifestações concretas (gêneros discursivos), partindo de seus aspectos sociais (qual a esfera da atividade humana? O que a caracteriza – aspectos sociais e ideológicos?) para, após essa contextualização, compreender, significar e analisar as marcas linguístico-discursivas (construção composicional e estilo) num determinado gênero discursivo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais**. Caxias do Sul: ABDR, 2004.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sóciodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

⁶Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. (...) esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (...). Os gêneros primários (conversa de salão, carta, relato cotidiano, etc), transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios (Bakhtin, 2003, p. 281).

IBELI, Luana Fernanda; OLIVEIRA, Roberta Daniele. Relação entre jornalismo impresso e novas tecnologias: uma análise da revista Superinteressante. **Anais Lecotec** (simpósio de Comunicação, tecnologia e educação cidadã. FAAC. 2009. Disponível em <http://www2.faac.unesp.br/pesquisa/lecotec/eventos/lecotec2009/anais/0534-0553IBELLISILVA.pdf>. Acesso em 26/05/ 2012.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Literatura de reportagem em sala de aula a partir da perspectiva bakhtiniana de gênero discursivo**. Universidade de Taubaté. Disponível em: <<http://alb.com.br/arquivo-morto/anais-jornal/jornal4/comunicacoes/PDF/14leiturasreportagemLOPES ROSSI.pdf>> Acesso em: 14 jul. 2011.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. LAEL: PUC-SP, 2001 (Tese de doutorado).

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p.184-207.

VIEIRA Vanessa. A JUSTIÇA é amiga dos gays. **Revista Superinteressante**, São Paulo, n. 291, maio/2011.

Sites pesquisados

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (2011). **Símbolos da Justiça**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=bibliotecaConsulta_ProdutoBibliotecaSimboloJustica&pagina=inicial> Acesso em 10 jul. 2011.

ESSENCIAL



A Justiça é amiga dos gays

Não se deixe enganar por discursos homofóbicos como os do deputado Jair Bolsonaro: os gays estão revidando. E o palco de combate escolhido são os tribunais de todo o país.

➤ TEXTO VANESSA VIEIRA

Ilustração: Aurélio Carvalho

Virou mania nacional:

bater no deputado carioca Jair Bolsonaro se tornou atividade favorita de 10 entre 10 defensores da igualdade e da tolerância. Pudera. Em entrevistas, Bolsonaro soltou uma avalanche de disparates: "Eu sou contra a adoção por casais homossexuais. Se um de nós for criado por um homossexual, com certeza vai ser um homossexual". E logo depois comparou gays com ladrões: "É o fim da família, o fim do respeito. Vocês também não iam gostar de ter um filho ladrão. Fere os princípios éticos e morais". O preconceito contra gays não é novidade - mas parece estar piorando. Em abril, um estádio de vôlei inteiro vaiou e xingou de "bicha" e "viado" o jogador Michael dos Santos, do time Vôlei Futuro, que é gay assumido. Uma pesquisa feita pelo Grupo Gay da Bahia concluiu que o assassinato de homossexuais no Brasil subiu 31% no último ano e chegou a 260 casos. E outra, da Fundação Perseu Abramo, mostra que 64% das pessoas acreditam que casais de gays e lésbicas não deveriam andar abraçados ou se beijar em locais públicos e que apenas 24% pensam que os governos deveriam ter a obrigação de combater a discriminação de homossexuais. Para 70% "isso é um problema que as pessoas têm de resolver entre elas".

Mas não é isso que pensam os gays - para eles, a discriminação é um problema que tem de ser resolvido na Justiça. E é lá que eles estão conquistando seu espaço. Veja o caso do bancário aposentado José Américo Grippi. Em fevereiro deste ano, aos 66 anos, ele se tornou o primeiro homossexual a conquistar na Justiça Federal o direito de receber pensão militar. Grippi viveu por 35 anos com o capitão Darcy Teixeira Dutra, morto em 1999, e brigou pelo direito ao benefício, inicialmente negado pelo Exército. "Nosso amor não era banal, era sincero", declarou Grippi - e, assim como em qualquer casal hétero, recebeu seus direitos de viúvo. No ano passado, o Superior Tribunal de Justiça concedeu a guarda de duas crianças a um casal de lésbicas de Bagé. Os filhos haviam sido adotados por Luciana Maidana e eram criados desde 1998 ➤

SUPERNOVAS ➤ MAIO 2011 SUPER 19

VALORES METADISCURSIVOS NAS ANÁFORAS REATEGORIZADORAS EM TEXTOS DISSERTATIVOS

Maria da Graça dos Santos FARIA⁷

Mariza Angélica Paiva BRITO⁸

Resumo: Neste trabalho, propomos investigar as manifestações metadiscursivas em textos dissertativos de vestibulandos no intuito de analisar o uso de expressões referenciais como marcadores metadiscursivos, especialmente as anáforas recategorizadoras na construção dos argumentos. As principais bases teóricas que fundamentam esta pesquisa são as noções de metadiscorso interpessoal, de Hyland (2005), e os estudos de referenciação de Cavalcante (2011).

Palavras-chave: Metadiscorso. Referenciação. Recategorização.

Abstract: *It is the goal of this paper to investigate the metadiscursive manifestations in dissertative texts written by the national exam candidates in order to analyze the use of referential expressions as metadiscursive markers, particularly concerning recategorization anaphoric processes in argument construction. The main theoretical foundations used as the basis of this research are the notions of Hyland's (2005) interpersonal metadiscourse and Cavalcante's (2011) studies of referentiation.*

Keywords: *Metadiscourse. Referentiation. Recategorization.*

Introdução

Este trabalho pretende relacionar a noção de metadiscorso interacional (Hyland, 2005), que contempla as dimensões de posicionamento e engajamento, com a noção de referenciação (Cavalcante, 2011), em especial, as anáforas recategorizadoras, em uma específica circunstância comunicativa - a dissertação de vestibular – para destacar que ambos os postulados (metadiscorso e referenciação), dentro de suas singularidades, são estratégias que servem para a construção argumentativa textual.

⁷ Professora da UFMA, membro do Grupo de Pesquisa PROTEXTO/UFC e Doutoranda em Linguística pelo Dinter: UFC/UFMA. E-mail: gracafaria@hotmail.com

⁸ Doutora em Linguística pela UFC, pesquisadora do Grupo de Pesquisa PROTEXTO/UFC e Pós-Doutoranda CAPES/PNPD. E-mail: marizabrito02@gmail.com

Focalizaremos, nesta apresentação, a noção de metadiscursividade na perspectiva da Linguística Aplicada pela estreita relação que estabelece com a construção da argumentatividade e os tipos de estratégias metadiscursivas que envolvem os processos de referenciação, sobretudo as anafóricas que se recategorizam, colaborando para a eficácia argumentativa e para a negociação da construção de objetos de discurso.

Para Hyland (2005), o metadiscorso interacional contempla aspectos do texto que de forma explícita organizam o discurso escrito do ponto de vista do enunciador, visando ao conteúdo do texto e do coenunciador.

O metadiscorso, nessa concepção, é entendido como um conjunto de estratégias por meio das quais os enunciadores se projetam no texto marcando seus propósitos comunicativos, posicionando-se tanto em relação ao conteúdo quanto em relação ao seu leitor.

Nosso propósito é acrescentar aos estudos de metadiscorso algumas observações sobre o uso de expressões referenciais como marca de estratégias de posicionamento e de engajamento.

O estudo das expressões referenciais tomou um novo caminho a partir dos pressupostos teóricos denominados de referenciação. Por essa perspectiva, os referentes textuais não são representações apenas marcadas por operadores formais. A interação entre enunciador e coenunciador acontece dentro do processo dinâmico discursivo que deve ser entendido como uma relação cognitiva e social.

Nesse sentido, os operadores metadiscursivos e os processos referenciais são estratégias argumentativas que marcam o comprometimento do enunciador em busca da adesão de um coenunciador.

Pode-se, ainda, dizer que as expressões referenciais têm função argumentativa valiosa nos contextos discursivos, e a decisão de escolher formas diferentes de expressão demonstra que as anáforas são excelentes meios de marcar pontos de vista do enunciador.

Essa relação entre metadiscorso e referenciação será analisada em uma redação dissertativa de vestibular realizada em 2009, na Universidade Federal do Maranhão. O tema foi proposto sob a forma de pergunta para que o candidato manifestasse sua opinião sobre a possibilidade da desmistificação do bandido para reinstalação da ordem no país.

Metadiscurso interacional

Hyland (2005) propõe um modelo de interação no discurso acadêmico, por considerar que os acadêmicos usam a linguagem para reconhecer, construir e negociar relações sociais. O autor afirma que “[...] todo texto acadêmico bem-sucedido mostra o entendimento do escritor tanto sobre seus leitores quanto sobre suas consequências”⁹ (HYLAND, 2005, p.174, tradução nossa).

Nessa perspectiva, o autor defende a ideia de que os membros da comunidade discursiva acadêmica só reconhecerão como válidas e efetivas certas formas de argumento e, assim sendo, os escritores tentam apresentar seus resultados e interpretações dos dados de maneira persuasiva, expressando seus **posicionamentos** e **engajando** sua audiência. Por isso a avaliação (ou metadiscurso) é fundamental para ganhar credibilidade dos colegas através de escolhas retóricas.

A metadiscursividade, assim, potencialmente presente em qualquer manifestação textual, ganha um destaque particular pelo fato de promover a manifestação de fatores enunciativos na estruturação do texto. O metadiscurso é sempre marcado. Nessa marcação, estão presentes procedimentos verbais de natureza variada, desde fatos comuns da língua a construções referenciadoras de um processo linguístico, textual e interativo ao mesmo tempo.

Esse olhar sobre o metadiscurso legitima-se no pressuposto de que todo texto tem finalidade argumentativa e, dessa forma, supõe uma interação entre escritor e leitor, o que já impede que apenas textos acadêmicos busquem a persuasão e desejem merecer crédito em seus argumentos.

Foi por se dar conta da supremacia do aspecto interacional (pragmático – discursivo) em relação ao textual (forma) que Hyland (2005) propôs um modelo que privilegia o metadiscurso interpessoal. Como parâmetros de análise, o autor sugere que se considere tanto o posicionamento (*stance*), como o engajamento (*engagement*), como as duas categorias maiores de análise da metadiscursividade, do ponto de vista retórico, fornecendo, assim, um modo abrangente e integrado de examinar os meios pelos quais a interação se torna mais eficaz a partir de uma argumentação mais elaborada.

⁹ Tradução da citação “*Put succinctly, every successful academic text displays the writer’s awareness of both its readers and its consequences*” (HYLAND, 2005, p.174).

Posicionamento é a dimensão que expressa as atitudes do escritor, o modo como ele se apresenta no discurso, como constrói seus julgamentos, opiniões e comprometerimentos, para demonstrar sua autoridade no meio. Fazem parte desta categoria: **atenuadores, intensificadores, marcadores de atitude e automenção**.

Atenuadores são recursos como *possível, pode, talvez*. Expressam, portanto, a imprecisão e a dúvida. É uma estratégia que confere modéstia ao posicionamento e deferência às visões dos colegas.

Intensificadores são elementos apelativos que se opõem à atenuação por expressarem certeza, convicção e firmeza, por meio de palavras como *claramente, obviamente, demonstrar*.

Marcadores de atitude indicam a atitude afetiva do escritor ante as proposições, transmitindo surpresa, concordância, importância, frustração. Exemplos: *concordar, preferir, infelizmente, apropriado, observável*.

Automenção indica a presença ou a ausência de uma referência explícita ao autor do texto. É assinalada pelo uso de pronomes pessoais de primeira pessoa, por pronomes possessivos. Ao empregá-los, o escritor não pode evitar projetar suas impressões no texto em relação a seus argumentos e a seus leitores.

Paralelamente à dimensão de Posicionamento, Hyland descreve a de **Engajamento**, a qual é a dimensão de alinhamento, pela qual o escritor reconhece a presença dos leitores, invocando-os ao longo da argumentação, focalizando sua atenção, (re)conhecimentos e incertezas, de maneira a guiar suas interpretações. Fazem parte desta categoria: **pronomes do leitor, apartes pessoais, apelo ao conhecimento compartilhado, diretivas e perguntas**. Descreveremos cada uma delas a seguir.

a) **Pronomes do leitor** – em vez de no discurso acadêmico serem usadas as formas de segunda pessoa (*te, tu*) ou de terceira (*você*) para trazer mais explicitamente o leitor para dentro do texto, costuma-se utilizar o *nós* inclusivo.

b) **Apartes pessoais** – expressam a vontade do escritor de intervir explicitamente, interrompendo o argumento para oferecer um comentário sobre o que está sendo dito. É uma estratégia de orientação do leitor, ao mesmo tempo, pois permite ao escritor responder a uma audiência ativa. É, portanto, amplamente interpessoal.

c) **Conhecimento compartilhado** - esta noção de compartilhamento é frequentemente invocada para contestar ideias dentro da argumentação do escritor. Fazendo isso, o escritor pressupõe que o leitor sustenta certas crenças e detém certos

conhecimentos teóricos e metodológicos. Exemplos: “Evidentemente, sabemos que...”, “esta tendência obviamente reflete...”, “mais conhecido como...”

d) **Diretivas** - orientam o leitor a realizar uma ação ou a observar algo de um modo particular. São marcados principalmente pelo imperativo, como *considere-se*, *nota-se*, *observa-se*. Mas também podem ser representados por modalizadores deônticos, como: *deve*, *tem que*, *necessariamente*, e por expressões do tipo *é importante compreender...*

e) **Perguntas** - representam os marcadores interpessoais por excelência, porque convidam o leitor a se engajar diretamente. Elas despertam o interesse do leitor, porque parece que o escritor fala de igual para igual.

Para Hyland (2005), “o metadiscorso é a manifestação linguística e retórica do autor no texto para organizar o discurso”. Dessa forma, pode-se considerar que toda estratégia metadiscursiva é argumentativa. Do mesmo modo, podemos afirmar que toda escolha de modos de designar referente supõe, também, uma finalidade argumentativa. Nesse sentido, todo emprego de expressão referencial é argumentativo e, ao mesmo tempo, metadiscursivo, embora esta última consideração não seja dita explicitamente por Hyland.

Processos de referenciação

O sentido é um efeito da enunciação, assim a referência é considerada a partir da atividade no interior do discurso. Esses referentes são introduzidos, identificados, retomados e se modificam à medida que o discurso se constrói.

Desse modo, “toda entidade referida é construída sob a pressuposição de que de algum modo vai se tornar acessível na interação” (CAVALCANTE, 2011, p.89).

A referenciação é um processo de atividades cognitivas e sociais que se estabelecem no momento da interação, de maneira que nenhuma expressão pode ser dada como *referencial, a priori* – ela se configura no uso e pelo uso.

As expressões referenciais têm função argumentativa valiosa nos contextos discursivos, e a decisão de escolher formas diferentes de expressão demonstra que as anáforas são fabulosos meios de marcar pontos de vista do enunciador.

Nesse sentido, as estratégias metadiscursivas realizadas por meio de expressões referenciais constituem, evidentemente, estratégias argumentativas que marcam o comprometimento do enunciador em busca da adesão de um coenunciador.

Em outras palavras, não se deve considerar a investigação de ocorrências referenciais apenas como retomadas textuais. Assim, atualmente, a proposta de referenciação se enquadra na nova tendência da linguística de texto, que, de acordo com Cavalcante (2005), prioriza aspectos pragmáticos e discursivos envolvidos em situações comunicativas.

Assim, diferentes elementos orientam o acesso às referências que circulam no discurso, tais como: pistas linguístico-discursivas e conhecimento compartilhado. Assim, os procedimentos metadiscursivos são responsáveis pelas direções às quais os locutores se ajustam para a significação pretendida. Estamos partindo da hipótese de que esses procedimentos podem também se somar aos valores referenciais.

Os processos referenciais, segundo Cavalcante (2011), se dividem em duas possibilidades. Se as entidades são introduzidas no texto pela primeira vez, isto é, se elas ainda não foram citadas antes no texto, estamos diante de ocorrências de introdução referencial. Se os referentes já foram de algum modo evocados por pistas explícitas no cotexto, então, estamos em presença de anáforas.

Para Cavalcante (2004), ocorre uma anáfora “quando uma expressão referencial – chamada de *anafórica* - é utilizada ou para retomar um referente, total ou parcialmente, ou para simplesmente remeter a ele por meio de uma associação”.

Para Marcuschi (2005), anáforas são expressões que se referem textualmente a outras expressões, enunciados, conteúdo ou contextos textuais. Isto significa que a anáfora pode remeter a uma expressão referencial anterior ou posterior no texto. Não seguiremos à risca tal concepção, porque estamos aceitando a ideia que vem sendo postulada por Apothéloz (2003) e por Cavalcante (2011) de que a referenciação se constrói discursivamente e, para isso, nem sempre é necessário que ela se explicita por uma expressão referencial.

As anáforas, segundo Cavalcante (2004), se dividem em diretas, indiretas e encapsuladoras. As **diretas** são aquelas que se retomam um mesmo referente já introduzido no texto/discurso. As **indiretas** remetem a algum elemento fornecido pelo cotexto, trazendo novos referentes ao discurso, e justamente nesse segundo tipo elas coincidem, em parte, com as introduções referenciais. A diferença é que as introduções

referenciais apresentam realmente um referente novo, ao passo que as anáforas indiretas retomam (exatamente por isso é que são anáforas) um referente que já foi introduzido de algum modo e é associável a determinadas pistas fornecidas pelo contexto.

As anáforas **encapsuladoras** são consideradas por Cavalcante (2011) meio diretas, meio indiretas. Diretas porque se referem a informações já mencionadas, e indiretas porque tomariam como base o que já foi mencionado e trariam uma expressão referencial nova.

Vale lembrar que os processos referenciais podem, ainda, operar uma recategorização dos objetos de discurso. Essa recategorização pode ocorrer em qualquer processo referencial.

Assim, a introdução referencial, os dêiticos e as anáforas (direta, indireta e encapsuladora) podem ser recategorizadas. Porém, na análise de texto desta pesquisa, trataremos apenas das anáforas que forem recategorizadoras.

Recategorização

O processo de recategorização, na perspectiva das expressões referenciais, é entendido como uma possibilidade a mais para as retomadas anafóricas correferenciais. Isto porque se considera que só pode ser recategorizado um referente que já foi anteriormente categorizado.

Por outro lado, essa perspectiva pode ser ampliada quando se considera que a recategorização é também um fenômeno cognitivo-discursivo. Afinal referente é uma entidade que se constrói mentalmente, é uma realidade abstrata, portanto, imaterial.

Além disso, o modo como o enunciador constrói os referentes de um texto e como seu coenunciador elabora esses referentes não é o mesmo em toda situação comunicativa. Em outras palavras, o ato de referir é uma ação conjunta.

Assim, o fato de se escolher o que se diz, a adequação do que se diz e a quem se diz, o propósito comunicativo, a situação comunicativa refletem as estratégias usadas para marcar ponto de vista num enunciado. Não é somente por meio de expressão referencial manifestada explicitamente que se pode construir e reconstruir referentes: um conjunto de pistas textuais e o conhecimento compartilhado ajudam os participantes de uma enunciação a dar sentido e referência ao texto.

Assim, o processo de continuidade, de progressão textual e a construção de novos argumentos são propiciados por anáforas recategorizadoras. E não faz diferença que essas anáforas sejam correferenciais (diretas) ou não correferenciais (indiretas), ou encapsuladoras.

A recategorização é, nessa perspectiva cognitivo-discursiva, um processo que pode perpassar todas as anáforas.

Elegemos esse fenômeno da recategorização anafórica por ser ele, a nosso ver, o que mais propicia a indicação do posicionamento do enunciador e a sua tentativa de engajar o coenunciador em seu projeto de dizer.

Análise de dados

Como dissemos anteriormente, este trabalho toma como exemplo uma redação retirada de um conjunto de redações dissertativo-argumentativas de vestibular da Universidade Federal do Maranhão para a análise das marcas referenciais de metadiscursividade. A dissertação abaixo será, pois, analisada a partir do conceito de Hyland (2005) sobre metadiscorso interacional, que contempla as dimensões de posicionamento e engajamento, e incidirá sobre a verificação da metadiscursividade de anáforas recategorizadoras.

Desmistificando a figura do bandido – garantia de ordem

Para se desmistificar algo, é preciso que se entenda o sentido da palavra mistificar. Tal palavra vem do vocábulo mito, que segundo os gregos é uma narrativa para se explicar a origem das coisas e acontecimentos. E dar uma explicação superficial a um fato ou evento. Portanto, pode-se dizer que mistificar um bandido é ver apenas o que ele aparenta ser, sem considerar as causas que o levaram a tal posição, seu estado psicológico ou o meio no qual ele foi formado.

Desmistificar a figura do bandido é considerar o significado do que é ser bandido. Numa sociedade cujas condutas humanas devem se pautar na lei, em sentido amplo, ser bandido é estar à margem da lei. É ser um lesionador dos direitos humanos, principalmente dos direitos fundamentais: igualdade, liberdade e fraternidade, que ganharam esse status na tão propagada Revolução Francesa.

Seguindo essa linha de raciocínio, constata-se que o bandido não é só aquele que vive lá no morro, na favela, ou na periferia, cujas roupas o denunciam logo – mesmo que ele não seja – nem somente aqueles que assaltam, à mão-armada, o cidadão de bem, entre outros exemplos. Mas constitui-se bandido todo aquele que pensando somente em seus interesses agride e lesiona o outro, física, social ou moralmente.

Nesse sentido, faz-se mister afirmar que existem diversas categorias de bandidos: existem os assumidos (bandidos declarados), os que acham que são “mocinhos” (policiais, políticos e empresários corruptos), e os patológicos (que foram conduzidos ao crime devido a condições desumanas em que se desenvolveram). E haja prisão para tanto bandido!

Assim sendo, não há a possibilidade de reinstalação da ordem no país com a desmistificação da figura do bandido, simplesmente porque ela nunca foi instalada. A nossa luta é pela

instalação real e concreta dessa ordem através de condutas humanitárias e uma educação baseada em valores e princípios éticos.

QUADRO ESPECÍFICO DO MODELO INTERACIONAL DE POSICIONAMENTO			
REDAÇÃO			
Atenuador	Intensificador	Marcador de atitude	Automenção
Pode-se dizer	Faz-se mister Simplesmente tal	Simplesmente, tal, bandido, lesionador, superficial, real, concreta, mocinhos, patológicos	Nossa luta

Quadro 1: Modelo do quadro específico do modelo interacional de posicionamento de Hyland (2005)

QUADRO ESPECÍFICO DO MODELO INTERACIONAL DE ENGAJAMENTO				
REDAÇÃO				
Pronomes do leitor	Apartes pessoais	Diretivas	Perguntas	Conhecimento compartilhado
Ele, o	E haja prisão para tanto bandido!	Faz-se mister É preciso		O sentido da palavra mistificar. A propagada revolução francesa os direitos fundamentais. A instalação da ordem no país por meio de condutas humanitárias e da educação.

Quadro 2: Modelo do quadro interacional de engajamento de Hyland (2005)

QUADRO ESPECÍFICO DA REFERENCIAÇÃO
Anáforas recategorizadoras
bandido, lesionador, mocinhos, patológicos, esse status, essa linha de raciocínio, ele, aqueles

Quadro 3: Fonte Graça Faria

Os quadros acima mostram que alguns operadores metadiscursivos se sobrepõem, assim como também são utilizados como anáforas. Em geral, as anáforas recategorizadoras servem também como operadores metadiscursivos de conhecimento compartilhado (engajamento) e ao mesmo tempo em que as anáforas são marcadores de atitude (posicionamento). Veja os trechos destacados:

“Numa sociedade cujas condutas humanas devem se pautar na lei, em sentido amplo, **ser bandido** é estar à margem da lei. É um **lesionador** dos direitos humanos, principalmente dos direitos fundamentais: igualdade, liberdade e fraternidade que ganharam **esse status** na tão propagada **Revolução Francesa**.

Seguindo essa linha de raciocínio, constata-se que o bandido não é só **aquele** que vive lá no morro, na favela, ou na periferia, cujas roupas **o** denunciam logo – mesmo que **ele** não seja – nem somente **aqueles** que assaltam a mão armada o cidadão de bem, entre outros exemplos.”

A anáfora recategorizadora renomeia o referente já introduzido de algum modo, marcando uma atitude pessoal (posicionamento) e, com isso, convoca o conhecimento compartilhado (engajamento). De acordo com o trecho, a expressão **lesionador** renomeia o já dito “bandido” (que já é nomeado para aqueles que vivem à margem da sociedade). Naquele caso, infere-se que o enunciador se confronta com a banalidade da palavra tornada senso comum (um argumento) e luta com a língua inventando uma palavra que possa dizer o que a outra não diz mais.

Assim, essa recategorização possibilita a argumentação e ainda marca o posicionamento do enunciador ao mesmo tempo em que busca engajar o coenunciador.

Outra anáfora recategorizadora é **esse status**. **Mais** do que dêitico textual, é uma anáfora direta recategorizadora que renomeia os direitos humanos fundamentais: liberdade, igualdade e fraternidade. E é também, conforme estamos demonstrando, um operador metadiscursivo que constitui um marcador de atitude, acrescentando, ainda, um argumento, ao indicar que a realidade não corresponde a esses ideais.

Nesse sentido, **segundo essa linha de raciocínio** é também uma anáfora recategorizadora, já que se refere a explicar o que é “ser bandido”. E mesmo os pronomes **ele** e **aqueles** se referem ao já mencionado “bandidos”, que agora são renomeados por pronomes.

Considerações finais

Esta pesquisa nos fez constatar que a classificação de marcadores metadiscursivos não pode ser definida *a priori*, pois os recursos usados pelo enunciador para posicionar-se discursivamente e para buscar a adesão do leitor na orientação argumentativa desejada dependem de várias condições contextuais.

Ainda que haja formas metadiscursivas previsíveis na língua, como os marcadores de automenção e pronomes do leitor, visto que estes se manifestam por meio dos dêiticos pessoais, e considerando que é também previsível haver algumas formas de atenuadores e intensificadores (modalizadores da língua), os demais tipos não podem ser assim determinados.

Isso justifica o fato de termos observado a sobreposição dos operadores de posicionamento e de engajamento numa mesma expressão, além de termos localizado frequentes situações em que esses operadores metadiscursivos também estavam marcados nos processos de referência, como as anáforas.

Esta pesquisa oferece, também, dados para que os produtores de texto possam compreender que o simples uso dos elementos linguísticos (operadores metadiscursivos e processos de referência) não são suficientes para construir um posicionamento e um engajamento através da linguagem que possam sustentar a consistência argumentativa. O uso deve ir mais profundamente ao emprego determinado por uma atitude que leve em consideração o contexto diante do qual o enunciador é convocado a se posicionar.

É verdade que não se pode afirmar que exista uma relação direta entre os marcadores metadiscursivos e os processos de referência. Mas é possível afirmar que a seleção das estratégias metadiscursivas e a elaboração de referentes através de anáforas recategorizadoras interferem na introdução de argumentos na construção argumentativa.

Referências

- APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora da dinâmica textual. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULA, Alena (Orgs). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p.53-54.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Processos de referenciação: uma revisão classificatória. In: CAVALCANTE, Mônica M.; BRITO, Mariza A. (Orgs). **Gêneros textuais e referenciação**. Fortaleza: Quatro Comunicação. 2004. 19 p.
- _____. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. In: KOCH, I. V., MORATO, E. M., BENTES, A.C. (Orgs). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p.125-149.
- _____. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- HYLAND, K. Persuasion and context: The pragmatics of academic metadiscourse. In: **Journal of Pragmatics**, Hongkong, nº 30, 1998, p. 437-455.
- _____. Stance and engagement: a model of Interaction in Academic Discourse. In: **Discourse Studies**. Sage publications, 2005.
- MARCHUSCHI, Luis Antônio. **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

A GRADAÇÃO E O GRAU DE COMPROMETIMENTO DO AUTOR EM REPORTAGEM DA REVISTA *SUPERINTERESSANTE*

Lauro Rafael LIMA¹⁰

Sara Regina Scotta CABRAL¹¹

Resumo: Este artigo utiliza a Gradação, categoria que integra o Sistema de Avaliatividade sob a perspectiva sistêmico-funcional da linguagem, para analisar três reportagens de capa da revista *Superinteressante*. Com isso, objetiva-se entender como as subcategorias da Gradação contribuem para destacar elementos como a pertinência do assunto, o grau de comprometimento do autor, as prioridades da reportagem de capa, além de descobrir possíveis padrões de escrita neste gênero discursivo. Sendo assim, o artigo usa referências principalmente de Halliday e Mathiessen (2004) e Martin e White (2005).

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional. Sistema de Avaliatividade. Gradação. Gêneros Discursivos. Reportagem.

Abstract: *This article uses Gradation, a category that integrates the Evaluation System under the systemic-functional perspective of language, in order to analyze three cover reports from the Superinteressante magazine. Thus, the objective is to understand how the subcategories of Gradation contribute to highlight elements as the relevance of the subject, the degree of the author's commitment, the priorities of the cover report, besides finding out possible writing patterns in this discourse genre. This way, the article uses references especially from Halliday & Mathiessen (2004) and Martin & White (2005).*

Keywords: *Systemic-Functional Linguistics. Evaluation System. Gradation. Discourse Genre. Report.*

¹⁰ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em Santa Maria-RS, Brasil. lauroportugues@gmail.com

¹¹ Professora Doutora do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Santa Maria, em Santa Maria-RS, Brasil. sarascotta@yahoo.com.br

Introdução

Este trabalho refere-se a uma das categorias que compõe o Sistema de Avaliatividade sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional, a Gradação. Ao analisar três reportagens de capa da revista *Superinteressante*, percebe-se que o uso da Gradação contribui para medir o nível de comprometimento do autor com o conteúdo das reportagens. Sendo assim, descreveremos primeiramente quais são as categorias e como elas contribuem para esse maior/menor nível de comprometimento para, posteriormente, mostrar os resultados analisados nas reportagens.

Diante disso, o principal objetivo deste trabalho é utilizar as categorias da teoria da avaliatividade para analisar os elementos de Gradação nas reportagens de capa da revista *Superinteressante*, isto é, como as marcas avaliativas do autor da reportagem contribuem para destacar a pertinência do assunto da pesquisa mencionada.

Além disso, têm-se também como objetivos outros aspectos: mapear processos de construção com o uso de gradação (foco e força); comparar os dados a fim de estabelecer uma prioridade para a reportagem da revista *Superinteressante* (quais são os subtipos de gradação mais utilizados); sugerir a relação entre o nível de comprometimento do autor das reportagens com os subtipos de gradação mais utilizados; identificar padrões de escrita na reportagem da revista *Superinteressante*, com os possíveis objetivos que permeiam tais construções.

Assim sendo, este artigo apresenta, inicialmente, uma revisão da literatura utilizada para a classificação das marcas de avaliação por parte do autor, isto é, os subsistemas do sistema de avaliatividade – atitude, engajamento e gradação – destacando este, por ser a principal referência do trabalho. Logo após, descreve-se a metodologia utilizada, com os passos necessários para atingir os objetivos já citados, e apresentam-se os resultados obtidos, seguidos de comentários pertinentes à literatura indicada, explicitando o porquê de cada classificação estabelecida. Por fim, são feitas as considerações finais acerca da importância do trabalho realizado e das possíveis interpretações que podem ser feitas a partir deste estudo.

Revisão da literatura

Dedicamo-nos a apresentar as categorias utilizadas para o estudo realizado, contemplando o Sistema de Avaliatividade, localizando-o nos estudos da Linguística Sistêmico-Funcional. Centrar-nos-emos primeiramente no conceito de Avaliatividade, como parte da metafunção interpessoal, para posteriormente fazermos referência aos três subsistemas da Avaliatividade: Atitude, Engajamento e Gradação. A partir disso, destacamos o subsistema pertinente ao nosso trabalho, a Gradação, com seus principais exemplos e subtipos.

O Sistema de Avaliatividade

O Sistema de Avaliatividade é definido como parte dos estudos da metafunção interpessoal da linguagem na perspectiva sistêmico-funcional. Halliday e Mathiessen (2004) referem-se a esse sistema na primeira citação sobre o que seria a metafunção interpessoal:

A oração da gramática não é somente uma figura, representando algum processo [...] com seus vários participantes e circunstâncias; é também uma proposição, ou uma proposta, pela qual nós informamos ou perguntamos, damos uma ordem ou fazemos uma oferta e expressamos nossa avaliação de uma atitude para quem ou sobre o que estivermos falando.[...] Nós a chamamos de metafunção interpessoal, para sugerir que é ao mesmo tempo interativa e pessoal. (HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004, p.29-30)¹²

Sendo assim, destacamos que o Sistema de Avaliatividade depende da noção da oração como troca, da interação entre o sujeito falante/escritor com o sujeito ouvinte/leitor. A localização desse sistema dentro da metafunção interpessoal aparece em outras bibliografias, como em Mathiessen, Teruya e Lam (2010), que definem o Sistema de Avaliatividade como “um sistema semântico interpessoal que se preocupa com os recursos para avaliar os sentidos através dos decretos de apreciação, julgamento, afeto ou gradação.”

¹² Tradução minha.

No entanto, o principal texto que guiará este trabalho é a obra de Martin e White (2005). Nela, a Avaliatividade é situada na metafunção interpessoal já na introdução:

Esse livro se preocupa com o interpessoal na linguagem, com a presença subjetiva de escritores/falantes em textos na medida em que adotam posições para o material que apresentam e para aqueles com quem se comunicam. Preocupa-se com como escritores/falantes aprovam e desaprovam, entusiasmam e abominam, aplaudem e criticam, e como eles posicionam os seus leitores a fazerem o mesmo. [...] Preocupa-se com como escritores/falantes constroem para si mesmos identidades particulares autorais, com seu alinhamento ou desalinhamento em relação a respondentes verdadeiros ou potenciais e com o modo como eles constroem uma audiência pretendida ou ideal para seus textos. (MARTIN e WHITE, 2005, p.1)¹³

A partir disso, os autores definem a Avaliatividade no nível da semântica discursiva da perspectiva sistêmico-funcional, com três domínios interativos: Atitude, Engajamento e Gradação. A **Atitude** refere-se aos sentimentos, incluindo reações emocionais, julgamentos de comportamento e apreciação de coisas. O **Engajamento** lida com o papel das vozes por meio das opiniões no discurso. E, finalmente, a **Gradação** atende a graduar fenômenos pelos quais os sentimentos são ampliados e as categorias podem ser intensificadas. A figura 1 ilustra uma visão geral sobre os subsistemas da Avaliatividade:

The Language of Evaluation

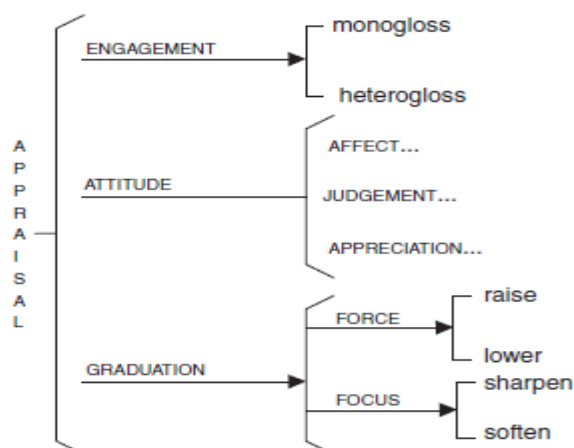


Figura 1 (Fonte: Martin e White, 2005, p.38).

Diante disso, especificaremos apenas o domínio semântico pertinente ao nosso trabalho e que será o objeto de análise do corpus: a Gradação.

A Gradação

Na introdução do seu livro dedicado ao estudo da avaliação na linguagem, Martin e White (2005) apresentam um breve resumo, apresentando o que será tratado pelo nome de **Gradação**. Segundo os autores, esse subsistema pode ter a ver com o ajuste do grau de uma avaliação, com a sua intensidade ou quantidade, o que é chamado de “força”. Essa classificação pode representar uma intensificação ou quantificação com um aumento de força (*raise*), ou uma intensificação ou quantificação com diminuição da força (*lower*). O outro tipo de Gradação apresentado é o “foco”, que representa categorias que não podem ser intensificadas pela força e, por isso, são classificadas como acentuação (*sharpen*), que representa o mais próximo possível do original/ideal ou atenuação (*soften*), que representa algo distante do ideal. Assim sendo, a Gradação apoia-se em dois eixos: um de acordo com a intensidade ou quantidade (força) e outro de acordo com a prototypicalidade e a precisão (foco).

Gradação: Foco

A Gradação, segundo Martin e White (2005), aplica-se mais tipicamente a categorias que não podem ser medidas em escalas. Os autores utilizam o “jazz” como exemplo, que pode ser classificado de acordo com o protótipo de jazz (*They don't play real jazz*) ou com exemplos marginais desse estilo (*They play jazz, sort of*). Com o foco, portanto, é permitido indicar uma escala alta (com o protótipo) e uma escala baixa (com exemplos marginais), como se observa na figura 2.

¹³ Tradução minha.

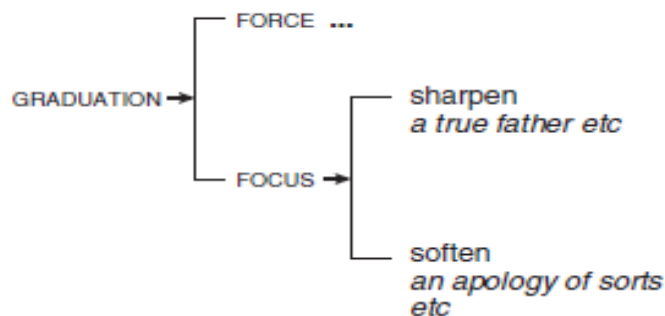


Figure 3.5 A preliminary outline of graduation

Figura 2 (Fonte: Martin e White, 2005, p.138).

Destaca-se ainda que, de acordo com os autores, as instâncias de modelação prototípica representam uma avaliação positiva por parte do falante/escritor, enquanto a modelação marginalizada tende a uma avaliação negativa. Isso também pode ter um valor retórico, com a possibilidade de um investimento maior do falante/escritor como voz autoral (*acentuação*) ou um investimento menor (*atenuação*).

Gradação: Força

A força cobre avaliações em grau de intensidade e quantidade. Avaliações em grau de intensidade podem operar sobre “qualidades, processos ou verbos modais” (MARTIN e WHITE, 2005). Avaliações de quantidade aplicam-se a entidades preferencialmente, em vez de qualidades e processos. Isso se refere a uma quantidade imprecisa de número ou de presença ou massa.

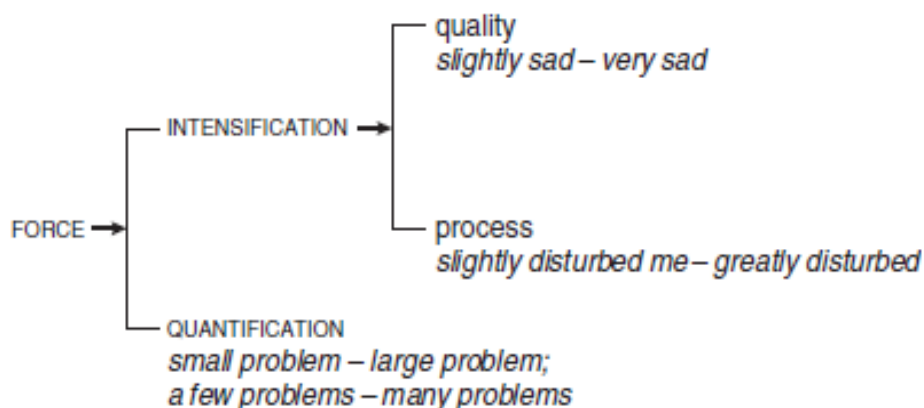


Figura 3 (Fonte: Martin e White, 2005, p.141).

Assim sendo, faz-se necessário especificar esses dois subtipos de Gradação por força: intensificação e quantificação. Com a intensificação, pode-se fazer um isolamento ou uma fusão. O isolamento ocorre quando há uma escala de gradação alta ou baixa em um termo isolado. A fusão acontece quando existe um significado que serve a outra função semântica e é relativo em uma sequência semântica, não havendo forma lexical que transmita o sentido de alta ou baixa escala. Além disso, devem ser destacados os conceitos de maximização (locuções que constroem a escala como a de maior intensidade possível), lexicalização (modificadores de isolamento que são mais lexicais do que gramaticais) e repetição (a repetição de um termo representa uma intensificação desse mesmo termo).

Por outro lado, com a quantificação, existe uma classificação a respeito da quantidade e da extensão de um termo (no tempo e no espaço). Assim, “a semântica desse subsistema é complicada pelo fato de que a entidade quantificadora pode ser concreta (*a large shark*) ou abstrata (*a large problem*). Frequentemente, as entidades abstratas carregam sentidos atitudinais.” (MARTIN e WHITE, 2005, p.149)

A quantificação é graduada de acordo com quantidades imprecisas numéricas (poucos, muitos), de massa ou presença (pequeno, grande; fino, grosso; leve, pesado), e de extensão no tempo e no espaço (perto, longe; recente, antigo). Diante disso, pode ser ilustrada na figura 4.

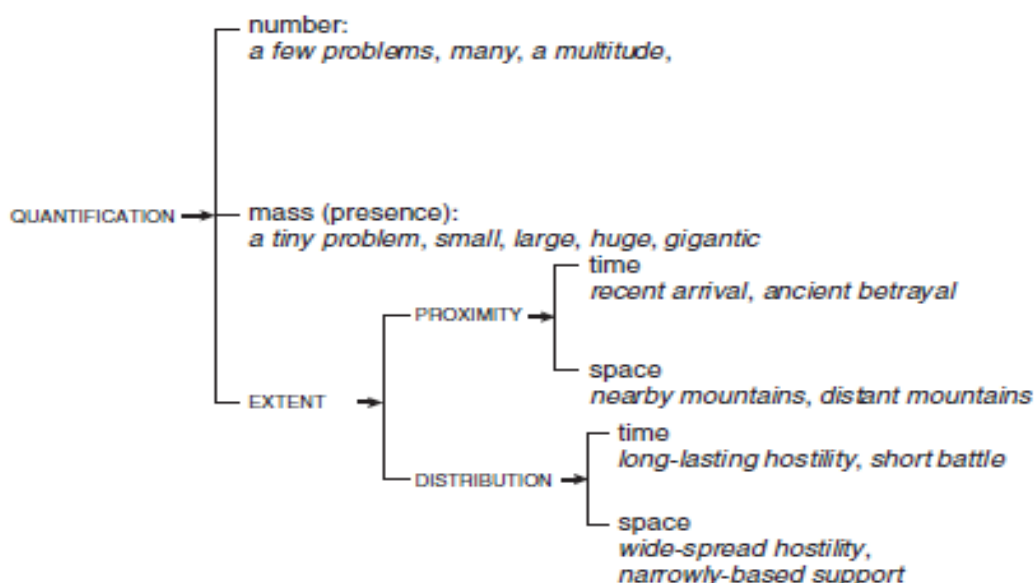


Figura 4 (Fonte: Martin e White, 2005, p.151).

À semelhança da intensificação, a quantificação também pode ocorrer por isolamento (com um termo isolado atuando como modificar da entidade graduada) ou por fusão (com locuções que carregam uma noção de quantidade no próprio nome).

Após essa análise, destacamos que o ponto de nosso interesse dentro do estudo do subsistema de gradação é o fato de que se pode construir uma relação de maior ou menor comprometimento do falante/escritor acerca do texto a partir da análise dessas categorias. Afinal, assim como ocorre com o foco, a força também apresenta graus de maior ou menor envolvimento de acordo com uma maior ou menor força. É, portanto, nessa afirmação que centraremos nossa pesquisa: as escalas mais altas das construções de gradação do tipo força e as escalas mais prototípicas de gradação do tipo foco constroem um sujeito falante/escritor como mais comprometido com aquilo que escreve, e vice-versa.

Metodologia

O corpus da pesquisa é composto de 3 (três) reportagens de capa selecionadas do site da revista *Superinteressante*, intituladas *Donos do Mundo* (agosto de 2009), *A Nova História do Brasil* (junho de 2010) e *Nasce Sabendo* (agosto de 2010).

Para proceder à análise de acordo com os objetivos já citados, seguiram-se os seguintes passos. Primeiramente, fez-se uma identificação dos elementos que sinalizam uma avaliação de gradação (foco e força) por parte do autor da reportagem. Após, foram separadas tais avaliações de acordo com cada uma das subcategorias. Com isso, foi possível relacionar as subcategorias com o nível de comprometimento dos autores de cada reportagem. A partir disso, podem-se analisar os dados, concluindo os resultados e a interpretação a partir destes.

Resultados

A pesquisa gerou demonstrou um elevado número de marcas linguísticas de gradação nas três reportagens analisadas. Foram encontradas 121 ocorrências de gradação na reportagem *Donos do Mundo* (agosto/2009), 83 ocorrências na reportagem *A Nova História do Brasil* (junho/2010) e 76 na reportagem *Nasce Sabendo*

(agosto/2010). A partir disso, observou-se que a maioria das ocorrências aponta para construções com um maior grau de comprometimento do autor, ou seja, gradações de intensificação ou quantificação alta, conforme destacam Martin e White (2005). Além disso, não foram encontradas ocorrências de exemplos de gradação do tipo foco em nenhuma das reportagens analisadas. Diante disso, apresentaremos alguns trechos analisados de cada reportagem, contextualizando-a, para exemplificar como as gradações contribuem para um maior comprometimento do autor da reportagem com o seu conteúdo.

A reportagem *Donos do Mundo*, publicada no mês de agosto de 2009, tem como tema a associação de bactérias e vírus como donos do planeta, por serem extremamente numerosos e responsáveis por infecções muito graves ao longo da nossa história. Sendo assim, analisamos primeiramente o trecho que a introduz:

Somos passageiros em um planeta controlado por bactérias e vírus. Nossa vida depende da nossa capacidade de enfrentá-los. O problema é que estão mais fortes do que nunca. E por nossa causa. (*Donos do Mundo*, (08/2009))

Primeiramente, observamos a escolha pelo item “controlado”, colocando as bactérias e os vírus como “controladores” do mundo. Em um processo de intensificação alta por fusão, já que não existe um termo isolado que denote essa gradação, identificamos que existe uma gradação positiva, destacando que as bactérias e os vírus não somente estão presentes no mundo, mas têm poder para controlá-lo. O mesmo ocorre com o processo “depende”, em relação a “nossa vida”. Segundo o autor, não estamos somente relacionados à capacidade de enfrentar os vírus e as bactérias, mas somos dependentes dessa capacidade para sobreviver. Ainda, os termos “mais” e “nunca” intensificam a força desses micróbios, a qual terá sua causa atribuída aos seres humanos no decorrer da reportagem. Todas essas escolhas lexicais mostram um comprometimento alto do autor com o que está sendo dito, exatamente como foi citado por Martin e White (2005).

Na sequência da reportagem, destaca-se outro trecho que fala sobre uma pandemia ocorrida há muito tempo, e o autor utiliza vários elementos de gradação ao explicá-la:

*Esse sono **mais** do que mórbido matou 5 milhões de pessoas. Depois sumiu sem deixar vestígio **nenhum**. Até hoje **ninguém** sabe que vírus ou bactéria causou aquilo. Foi uma das pandemias **mais** violentas da história da humanidade. E fora ter ganho um nome (encefalite letárgica - ou "inflamação no cérebro que deixa você pregado", em português claro) a doença continuou envolta em mistério. **Apavorante**. (Donos do Mundo, 08/2009)*

Observamos que o autor usa o termo “mais” em duas ocasiões: para destacar quão mórbido é o sonho e o quão violenta foi a pandemia, o que já denota um alto grau de envolvimento acerca do que está sendo dito. Além disso, os itens “nenhum” e “ninguém” mostram um grau de certeza que também apresentam um elevado comprometimento do autor. Por último, o item de avaliação de atitude “apavorante” está intensificado não isoladamente como os anteriores, mas por fusão, já que apresenta um grau mais alto do que seria o termo “assustador”, por exemplo.

Outro trecho que também destaca uma pandemia, porém agora a explicando com informações sobre o vírus que a causa (como o tempo de ação do vírus em comparação com o tempo de ação do vírus da AIDS), é o trecho que se observa abaixo:

*(...) depois surgiu um vírus **bem pior**: o H1N1. Em 25 semanas esse vírus matou **mais** gente do que 25 anos de AIDS. (Donos do Mundo, 08/2009)*

Ao classificar o H1N1, a classificação é altamente graduada: além de já ser pior (o que pode ser entendido como “mais ruim”), o autor ainda a destaca como “bem” pior, aumentando ainda mais o grau de intensificação. Diante disso, também foi quantificada – por meio de um termo isolado – a relação de pessoas que foram mortas (**mais** gente).

É interessante a construção que o autor faz ao representar os micróbios, com gradações positivas, e os seres humanos com gradações negativas, no trecho abaixo:

*Os micróbios são **mais** do que uma ameaça. E nós, **menos** do que vítimas. Somos **apenas** passageiros num mundo **criado** por eles. E totalmente **dominado** por eles. A começar pelo seu corpo. (Donos do Mundo, 08/2009)*

A representação dos micróbios como “mais” do que uma ameaça e dos seres humanos como “menos” do que vítimas contribui para a temática da reportagem: a de que os vírus e bactérias são os donos do mundo. Além disso, o termo “apenas” que

reduz os seres humanos reforça essa ideia. Ainda, temos o reforço do termo “controlado” no início da reportagem, com gradações ainda mais altas, nos termos “criado” e “dominado”.

A gradação também é utilizada no momento da reportagem em que o autor direciona para a diferença entre vírus e bactérias, com exemplos que denotam o envolvimento do autor, como nos dois trechos abaixo:

***Muita** gente trata vírus e bactérias como sinônimos. Em **muitos** casos, os dois até causam as mesmas doenças, como pneumonia e meningite. Mas não. Um é **tão** diferente do outro quanto um ser humano de um programa de computador. (Donos do Mundo, 08/2009)*

*Para começar, os vírus são **bem menores**. Se eles tivessem o tamanho de uma pessoa, as bactérias seriam da altura do Cristo Redentor. E **mais** importante: são incapazes de fazer **qualquer** coisa sozinhos. (Donos do Mundo, 08/2009)*

No primeiro trecho, o autor utiliza gradações de força por quantificação para generalizar as pessoas que tratam ambos como sinônimos e também os casos de doenças causadas por eles. Além de uma intensificação para destacar o quanto são diferentes. No segundo, um grau alto de intensificação no termo “bem menores”, à semelhança do que destacamos já como “bem pior”, já que “menores” pode ser lido como “mais pequenos”. Ainda, observamos um item de quantificação que generaliza o termo coisa e um forte comprometimento do autor ao destacar o que ele considera como “mais” importante.

Por último, citamos mais um caso de construção em que ocorre um alto grau de gradação, à semelhança de outros dois casos já citados. Como se observa abaixo, “bem melhor” destaca que o sistema de saúde não é somente mais competente atualmente, e sim extremamente mais competente:

*Apesar de o sistema de saúde hoje ser **bem melhor** que o do começo do século 20, os criadouros de vírus também são. (Donos do Mundo, 08/2009)*

A reportagem *A Nova História do Brasil*, publicada em junho de 2010, apresenta como tema um modo diferente de contar alguns acontecimentos que estão registrados nos livros sobre história do Brasil. O objetivo da reportagem é alertar que o contexto de construção e interpretação dessa história era outro e existem historiadores que relatam

episódios da história do Brasil que nunca foram contados nos livros. Na introdução da reportagem, já observamos vários termos que apresentam uma gradação que aumenta o comprometimento do autor:

Uma nova geração de pesquisadores destrói mitos e revela o verdadeiro passado do Brasil: um país mais forte, mais complexo e bem mais humano do que ensinaram na escola. (*A Nova História do Brasil*, 06/2010)

Primeiramente, observamos o uso do verbo “destrói” com uma escala de intensificação mais alta do que simplesmente “acaba com” ou “desmitifica”. Além disso, nota-se a comparação feita entre o Brasil mostrado por essa nova geração e pelos historiadores antigos, destacando aquele com uma força e uma complexidade maior, além de um humanismo bem maior. Todos esses trechos denotam envolvimento do autor com o conteúdo da reportagem.

Na sequência, ao destacar o contexto de produção dessas duas “histórias” (a dos historiadores antigos e a da nova geração), o autor compara mostrando a diferença de tensão política entre os dois tempos, o que também aponta para uma posição sua em relação ao texto. Destacamos aqui que não é o fato de ser ou não ser tenso que nos interessa, mas sim a gradação que é dada pelo termo “mais” nessa mesma construção.

Grande parte da história que os brasileiros conhecem hoje, aquela que ainda está na maioria dos livros didáticos, foi criada (ou virou consenso) entre 1960 e 1980. Era um tempo mais tenso do que hoje. (*A Nova História do Brasil*, 06/2010)

Ainda em relação à tensão dos contextos de criação das duas histórias, o autor conclui seu argumento com o trecho abaixo:

A nova geração de historiadores formou-se em ambiente menos tenso e polarizado, com maior liberdade de debate e um ambiente intelectual mais produtivo. (*A Nova História do Brasil*, 06/2010)

É importante destacar como o autor usa termos de intensificação negativa para a questão da tensão, que seria algo negativo para o contexto de produção; ao mesmo tempo, usa termos de intensificação positiva para a questão da liberdade do debate e do ambiente intelectual de produção, que seriam itens positivos para esse novo contexto.

Dois processos interessantes de construção com avaliação por gradação também aparecem no trecho abaixo. Consideramos o contexto da afirmação que é o da escravidão: a nova geração de historiadores afirma que existiram africanos ex-escravos que foram bem-sucedidos em vida, alguns inclusive se tornando senhores de escravos e ficando ricos com tal atividade.

*Também veio à tona uma influência **bem maior** da África na escravidão brasileira. Capturando e vendendo escravos para os europeus, alguns reinos africanos ficaram **riquíssimos**.* (A Nova História do Brasil, 06/2010)

Não nos deteremos ao primeiro porque construções semelhantes já apareceram na reportagem interior. Destacaremos a construção feita no final do trecho com o sufixo “-íssimos” que também pode funcionar como elemento isolado de intensificação, já que equivale a “muito rico”. É pertinente dizer que essa construção marca uma avaliação do autor em relação à influência africana na história do Brasil e ao sucesso profissional dos africanos. Observamos que, em Martin e White (2005), tal elemento não é descrito, já que não existe construção semelhante a esta na língua inglesa.

Ainda sobre a tese de que muitos africanos foram bem sucedidos, destacamos mais um trecho desta reportagem, no qual ao afirmar que “nada” suaviza o prejuízo causado pelo sistema escravagista, o autor refere-se ao que foi citado como saldo positivo desse sistema. O termo “nada” não só generaliza como marca uma alta gradação por parte do autor.

***Nada** disso suaviza o fato de que 4 milhões de africanos foram trazidos à força, ficando entregues aos castigos dos seus senhores.* (A Nova História do Brasil, 06/2010)

A última reportagem analisada leva o título de *Nasce Sabendo* e foi publicada em agosto de 2010. O tema da reportagem refere-se a descobertas científicas que apontam para a afirmação de que os bebês nascem dotados de certa inteligência e apresenta várias pesquisas que ratificam essa afirmação.

Na introdução, temos o autor da reportagem falando sobre uma experiência própria, a do filho que com 5 meses parecia reconhecer quando o tom de voz do pai se tornava mais embargado:

*Pode ter sido só coincidência, mas nos últimos anos a ciência me deu **vários** motivos para achar que ele entendeu o que eu estava sentindo. (Nasce Sabendo, 08/2010)*

O uso do termo “vários” é uma gradação do tipo força–quantificação que destaca a quantidade de motivos que a ciência já deu para isso, e é justamente sobre isso que a reportagem trata, os motivos e as pesquisas que possibilitam à ciência confirmar a impressão que o autor da reportagem teve.

Após apresentar algumas análises que podem ser feitas para monitorar os bebês, o autor apresenta esta:

*A análise empregada com **mais** frequência e sucesso, no entanto, é ainda **mais** singela: a do olhar. Com as câmeras atuais, é possível rastrear com precisão para onde os nenês estão olhando durante um experimento. (Nasce Sabendo, 08/2010)*

Nota-se que o autor destaca, com uma gradação por força–intensificação, a frequência e o sucesso da análise que será apresentada, além da sua simplicidade, o que é observado como um envolvimento significativo do autor na reportagem.

Uma pesquisa que afirma que os bebês já possuem conhecimentos de física ao nascerem é uma das mais curiosas da reportagem, e isso é demonstrado linguisticamente pelo posicionamento e pelas escolhas do autor:

*Pois os bebês prestaram **muito mais** atenção em situações que desafiavam as leis da física, como uma caixinha que permanecia flutuando em vez de cair. (Nasce Sabendo, 08/2010)*

Ao afirmar que os bebês prestaram “muito mais” atenção, tem-se uma intensificação extremamente alta, que chama a atenção para o fato de que a experiência é surpreendentemente significativa.

É interessante como o autor demonstra o quão curiosa é a reportagem nas marcas do trecho abaixo, ao diferenciar os meninos das meninas:

***Mais** curioso ainda: entre um ano e meio e 2 anos de vida, enquanto as meninas são capazes de decifrar as **mais** diferentes expressões no rosto de sua mãe, em especial quando a genitora está brava ou não quer que a filha mexa em alguma coisa, parte do cérebro dos garotos parece programada para desligar nessa hora, ignorando os sinais maternos. (Nasce Sabendo, 08/2010)*

Após fazer algumas diferenças, ele sinaliza a *mais* curiosa com um item que realiza uma gradação por intensificação isolada, além de afirmar que são várias as expressões que a menina reconhece no rosto da mãe, o que reforça o maior grau de comprometimento do autor com o conteúdo da reportagem.

Por último, destacamos um trecho que além de ressaltar o quão impressionantes são os resultados alcançados, sugere que existem alguns ainda mais impressionantes.

*Resultados **mais** impressionantes ainda vieram de uma série de experimentos conduzidos por Bloom e seus colegas. (Nasce Sabendo, 08/2010)*

Considerações finais

Martin e White (2005) afirmam que as categorias da Gradação podem contribuir para um maior ou menor grau de comprometimento do autor com o texto, o que foi corroborado pela análise das três reportagens de capa da revista *Superinteressante* aqui apresentadas. Em todas, observamos um alto grau de envolvimento do autor com o texto, comprometendo-se com as informações dadas, intensificando ou quantificando-as. Sendo assim, consideramos que o uso do Sistema de Avaliatividade e, nesse caso, da gradação é pertinente para construir as relações entre escritor e leitor no texto.

Ainda, é válido destacar que os recursos linguísticos utilizados pelos autores nas reportagens contribuem para a imagem que a revista *Superinteressante* tenta transmitir para o seu público leitor. O próprio nome da revista já faz considerações sobre o seu conteúdo: o prefixo “super” ressalta o superlativo de que as reportagens são muito interessantes, isto é, mais do que simplesmente interessantes. Assim sendo, existe um claro objetivo de apelação para a venda da revista, presente tanto no nome quanto nas construções feitas pelos autores nas reportagens de capa. Afinal, estas são a principal reportagem da revista, o “carro-chefe”, o motivo que fará com que mundos comprem e, possivelmente, tornem-se assinantes da revista.

Por fim, entendemos que, assim como a Linguística Sistêmico-Funcional coloca a linguagem em um sistema de acordo com as funções da língua em uso, todo trabalho relacionado a essa área deve estar voltado para o uso. Consideramos que a pertinência deste artigo se justifica em função de uma possibilidade de aprofundamento da

identificação dos objetivos da *Superinteressante*, como uma empresa que visa ao lucro com as vendas da revista, por meio da análise linguística dos recursos empregados nos seus textos que ratificam esse fim.

Referências

HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN C. M. I. M. **An introduction to function grammar**. 3. ed. London: Hodder Education, 2004.

LOPES, J. Nasce sabendo (agosto/2010). **Revista Superinteressante**, São Paulo. Disponível em <http://super.abril.com.br/superarquivo/>. Acesso em 09 de dezembro de 2011.

MARTIN, J.R.; WHITE, P.R.R. **The Language of Evaluation: Appraisal in English**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MATHIESSEN, C. M. I. M; TERUYA, K; LAM, M. **Key Terms in Systemic Functional Linguistics**. New York: Continuum, 2010.

NARLOCH, L. A nova história do Brasil (junho/2010). **Revista Superinteressante**, São Paulo. Disponível em <http://super.abril.com.br/superarquivo/>. Acesso em 09 de dezembro de 2011.

VERSIGNASSI, A.; AXT, B. Donos do mundo (agosto/2009). **Revista Superinteressante**, São Paulo. Disponível em <http://super.abril.com.br/superarquivo/>. Acesso em 09 de dezembro de 2011.

FUNÇÕES COGNITIVO-DISCURSIVAS DAS EXPRESSÕES REFERENCIAIS NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO

Geralda de Oliveira Santos LIMA¹⁴

Caio César Costa SANTOS¹⁵

Resumo: Nosso foco, ao longo deste texto, é o de propor algumas discussões acerca da contribuição dos estudos do texto (BENTES; RAMOS; ALVES FILHO, 2010) para o ensino. Para isso, focalizamos estratégias de referenciação (MONDADA; DUBOIS, 2003; KOCH, 2007; CAVALCANTE *et al.*, 2010), em especial, funções cognitivo-discursivas das expressões referenciais, colaborando, assim, para uma reflexão mais apurada sobre a compreensão dos processos de produção, circulação e recepção de textos orais e/ou escritos no domínio da escola. Os exemplos, elencados para análise, foram extraídos das produções de alunos da Educação de Jovens e Adultos de um projeto de extensão (PIBIX/UFS-2010/2011), desenvolvido em 03 escolas públicas do interior do nosso Estado.

Palavras-chave: Texto. Ensino. Referenciação. Expressões referenciais. Funções cognitivo-discursivas.

Abstract: *Our focus, throughout this text, is to propose some discussions about the contribution of text studies (BENTES; RAMOS; ALVES FILHO, 2010) for teaching. For this, we focus on strategies for referral (MONDADA, DUBOIS, 2003; KOCH, 2007; CAVALCANTE et al, 2010), in particular, cognitive-discursive functions of referring expressions, thus, contributing to a more accurate reflection on the understanding of the processes on the production, circulation and reception of oral and / or written texts in the school domain. The examples, listed for analysis, have been extracted from the students' production of Youth and Adults Education of an extension project (PIBIX/UFS-2010/2011), developed in 03 public schools in the interior of our State.*

Keywords: *Text. Teaching. Referral. Referring expressions. Cognitive-discursive functions.*

¹⁴Docente do Departamento de Letras Vernáculas e do Núcleo de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus de São Cristóvão/SE, Brasil. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) <geraldalima.ufs@gmail.com>.

¹⁵Mestrando no programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e graduado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe

Introdução

No nosso país, não há como negar a presença da heterogeneidade nas atividades de linguagem (oral e/ou escrita), principalmente, nas escolas públicas que recebem alunos de diferentes realidades. Infelizmente, ainda hoje, apesar do avanço que tem sido registrado em pesquisas de diversas áreas da linguística, o ensino de língua portuguesa tem ignorado o fenômeno dessa diversidade linguística, uma vez que o professor do ensino público, em muitas das escolas do Brasil, ainda continua ministrando suas aulas sob a ótica homogênea. O que significa dizer que o ensino de língua materna não tem conseguido atender a essas diferenças ou reconhecê-las. Em decorrência disso, há altos índices de fracasso escolar, devido à ausência de uma política de ensino mais adequada ao contexto sociocultural, interacional, econômico e linguístico dos alunos.

Assim, em uma perspectiva sociocognitiva e interacional, a Linguística tem procurado apresentar, a partir das duas últimas décadas, nas suas diferentes vertentes e abordagens, propostas não só para a descrição e explicação da língua, como também para a descrição do processo de ensino/aprendizagem, em que a linguagem passou a ser concebida como uma forma de agir em sociedade e de atividade de interação discursiva no processo de construção do fenômeno textual.

Questões referentes às atividades de linguagem, texto/discurso, enfocadas pela perspectiva sócio-histórica e cognitiva, levaram a uma revisão dos enfoques sobre a linguagem e a cognição nas teorias do processamento de textos. Muitos trabalhos, atualmente, têm focalizado o estudo da linguagem, sob ângulos diversos, sob várias dimensões (cognitiva, social, psicossocial, semiótica). Em função disso, a linguagem é considerada multidimensional (CHARAUDEAU, 2007).

Procurar entender o fenômeno da linguagem constitui uma tarefa tanto mais importante quanto mais se podem compreender “os diferentes processos implicados em seu funcionamento concreto, o que leva, necessariamente, ao domínio do texto, em seus múltiplos desdobramentos cognitivos, linguísticos, discursivos e pragmáticos” (ANTUNES, 2009, p.51). Como se pode ver, a concepção de texto é vista, aqui, como processo, atividade discursiva, prática sociocognitivo e interacional de construção e reconstrução de sentidos.

No campo dos estudos do texto, as aproximações com o campo da educação, principalmente, do ensino de língua, estão presentes desde a década de 1980, muito bem

expresso nas palavras de Marcuschi, quando postula o lugar do texto nas práticas discursivas no ambiente escolar. Para ele, desde essa década do século XX, “admite-se de forma quase unânime que o texto é o melhor ponto de partida e chegada para o tratamento da língua em sala de aula” (MARCUSCHI *apud* GOMES-SANTOS *et al*, 2010, p. 315). Para tratar de relações que podem ser estabelecidas entre abordagens do texto e do ensino de língua, propomos uma pequena discussão sobre a referenciação que é o processo pelo qual, numa abordagem sociocognitivo-discursivo e interacional, os referentes constroem-se e/ou se reconstroem via o uso de expressões referenciais ou sintagmas nominais.

Nosso foco, ao longo deste texto, é, pois, o de propor algumas reflexões acerca das possíveis contribuições da Linguística Textual (LT) para o ensino. Questões sobre texto e ensino são motivadas pela grande efervescência pela qual passou o ensino de língua materna (ou de línguas) na última década do século XX. A busca pela renovação tem suscitado a elaboração de novas estratégias textuais. Em vista disso, entendemos que as expressões nominais referenciais desempenham uma série de funções cognitivo-discursivas de grande relevância na construção dos sentidos do texto, colaborando, assim, para uma reflexão mais apurada sobre a compreensão dos processos de produção, circulação e recepção de textos orais e/ou escritos no domínio da escola. Acreditamos ainda que a divulgação de resultados de trabalhos sobre leitura e escritura de textos, sob a abordagem da LT, pode contribuir para o deslocamento do foco, da cognição individual para a interação social. Em seguida, focalizamos algumas questões alusivas a pontos de articulação dos estudos textuais com as práticas escolares.

Texto e ensino em questão

A Linguística Textual, desde seu surgimento até o presente momento, vem ampliando e modificando seu espectro de preocupações. De uma disciplina de inclinação inicialmente gramatical (análise transfrástica e gramática de texto) e passando, depois, à pragmático-discursiva, ela se transformou em “uma disciplina com forte tendência sociocognitivista: as questões em que ela se coloca, no final do século XX, são as relacionadas com o processamento sociocognitivo de textos escritos e falados” (KOCH, 2003, p.153).

Para abordar as relações de diálogo dos estudos textuais com o campo do ensino, propomos, a partir de uma concepção sociointeracionista da linguagem, discutir algumas noções de grande relevância para a compreensão e construção dos sentidos do texto/discurso, como o processo da referenciação, o processamento cognitivo do texto, entre outros. O ato de produção e recepção textual requer não apenas a consideração dos elementos coesamente organizados na materialidade linguística, mas também a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos (linguístico, cognitivo, enciclopédico, interacional), o qual colabora para a construção e reconstrução de enunciados. Como muito bem postula Koch (2000):

As teorias sociointeracionais reconhecem a existência de um sujeito planejador/organizador que, em uma inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto, sob a influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, crenças, convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções socioculturais. Isso significa que a construção do texto exige a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção dos sentidos. (KOCH, 2000, p.7).

Para essa autora, no ensino de língua materna, já há algum tempo, observa-se o deslocamento que se vem operando “do foco na gramática normativa para o foco no texto” (KOCH, 2008, p.189). Contudo, segundo a linguista, é necessário entender que isso (i) não quer dizer que a gramática seja inútil e não deva ser ensinada, mas, sim, que é possível ensiná-la dentro de práticas concretas de linguagem; (ii) também não significa fazer do texto um simples pretexto para ensinar a gramática; (iii) nem significa que se deva inculcar, na mente dos alunos, complicados conceitos linguísticos recém apreendidos na Universidade e (iv) significa, sim, levar o aluno a uma reflexão sobre como se produzem sentidos na interação por meio da língua, ou seja, por intermédio de textos. A produção (e/ou compreensão/interpretação) de textos, como se pode perceber, envolve uma rede significativa de estratégias, de relações, de recursos linguístico-cognitivos e interacionais, que promovem, contribuem, para construção e/ou reconstrução de sentidos por meio de processos de sequenciação que vão possibilitar o desenvolvimento significativo do texto em sua totalidade.

Considerando a temática que escolhemos e a base teórico-analítica que elegemos a partir dos estudos atuais da Linguística Textual, sobretudo, aqueles

relacionados aos processos da referenciação, estabelecemos como propósito, neste texto, mostrar que o processo de construção dos sentidos se forma em um percurso no qual a elaboração de atividades discursivas se processa de forma contínua por meio do uso de estratégias referenciais, que desempenham funções cognitivo-discursivas de grande relevância para a compreensão e produção de textos. Funções estas que podem servir para organizar, argumentar, introduzir referentes no modelo textual, entre outras possibilidades, cuja preocupação é oferecer, no ambiente escolar, estratégias de linguagem que permitem a interação entre professor e aluno para um ensino de qualidade.

Adam (2008), um dos principais especialistas contemporâneos dos estudos do texto/discurso, propõe uma teoria da produção textual de sentido que deve ser fundamentada na análise de textos concretos. Esse autor tem construído, ao longo de sua produção, um enfoque abrangente do texto, dos seus procedimentos de análise, das tarefas da LT e de sua inserção nas ciências da linguagem. Os avanços na concepção da relação texto/discurso (o estudo de texto inicialmente aparecia dissociado do discurso) levam Adam (2008) enfatizar uma abordagem em que ambos são pensados de forma contextualizada, articulada.

Van Dijk (2004), um dos pioneiros da introdução de questões de ordem cognitiva no estudo da produção e funcionamento de textos, postula que a compreensão de um texto obedece a regras de interpretação pragmática, de modo que o seu sentido não se estabelece sem se levar em conta a interação, bem como as crenças, desejos, preferências, normas e valores dos interlocutores. A partir desse momento, com o crescimento cada vez maior das pesquisas no campo da cognição, as questões direcionadas, por exemplo, ao processamento do texto, às formas de representação do conhecimento na memória, às estratégias sociocognitivas e interacionistas, entre tantas outras, passam a ocupar o centro de interesse de diversos pesquisadores.

No interior dessa abordagem, os textos deixam de ser vistos como estruturas acabadas e passam a ser examinados no processo de construção, circulação, verbalização e tratamento pelos atores da comunicação. A ação verbal constitui, portanto, uma atividade social, efetuada por sujeitos sociais, isto é, por sujeitos ativos empenhados em realizar tarefas sociocomunicativas (KOCH, 2008). A prática de produção e recepção de texto, no ambiente escolar, propicia o aprendizado de forma participativa e significativa, além de priorizar uma metodologia centrada na construção

do conhecimento pelo aluno, contribuindo assim para as atividades de linguagem que permeiam o universo escolar. “Com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem [...]” (GERALDI, 1997, p.16-7).

O linguista explica que no universo discursivo, exposto por meio do uso de recursos expressivos, expressões linguísticas, a percepção primeira que fazemos desses recursos é que para tudo o que se tem a dizer há uma expressão adequada, pronta e disponível, e, com ela, vamos representando o mundo e as ações que nele construímos. Mas, se atribuirmos um outro estatuto, veremos que produzir textos (escritos e/ou orais) depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construções de sentidos dessas expressões no próprio momento da interlocução, visto que os participantes de uma enunciação constroem e reconstroem textos/discurso a partir de diversos indícios explícitos e implícitos, que não apenas os recursos linguísticos (explícitos), mas também outros extralinguísticos (implícitos) entram em ação no desenvolvimento da ação comunicativa.

Construir sentidos no processo interlocutivo demanda o uso de recursos linguísticos que leva o outro a um processo de compreensão/interpretação e este processo depende muito das vezes das expressões nominais usadas nos processos interativo-discursivos e cognitivos, já que a (re)construção de textos/discursos se opera via uso desses elementos linguísticos e de outros recursos da situação sociocultural. Por muito tempo, como se sabe, o ensino da produção e recepção de textos nas aulas de Língua Portuguesa esteve vinculado a uma concepção de texto como estrutura fechada e acabada. Neste trabalho, porém, privilegiamos o desenvolvimento de competências e de práticas de textos (leitura e escrita), em suas atividades diárias, relacionado ao exercício de habilidades linguísticas, textuais, discursivas e comunicativas, o qual só pode ser desenvolvido e consolidado como atividades de linguagem se houver um trabalho sistemático que permita a reflexão sobre a linguagem articulada nos ou pelos diferentes gêneros textuais, aos quais o sujeito cotidianamente tenha acesso. A seguir trataremos sobre algumas funções cognitivo-discursivas de grande relevância na compreensão/interpretação e na construção dos sentidos do texto na sala de aula.

Funções cognitivo-discursivas das expressões referenciais

O uso de recursos linguísticos e/ou expressões referenciais não acontece à toa; ao contrário, esses elementos desempenham uma série de funções cognitivo-discursivas de grande importância na tessitura do texto. Essas expressões exercem funções discursivas que podem servir para organizar, argumentar, introduzir novos referentes e/ou novas informações, entre outras possibilidades. Neste tópico, vamos nos interessar por algumas delas, entre as quais, têm-se (KOCH; ELIAS, 2006) a ativação e a reativação da memória. Como multifuncionais que são, essas funções podem contribuir para a elaboração textual/discursiva, ora na organização de partes do texto, ora na (re)ativação de informações cristalizadas na memória do sujeito ou na do(s) grupo(s) com o(s) qual(is) convive, tanto no interior da escola, como fora dela, indicando pontos de vista ou (re)categorizando os objetos de discurso presentes na memória discursiva e/ou social do grupo.

No percurso de aquisição de conhecimento, os processos responsáveis pela memória participam ativamente, uma vez que desses depende a permanência ou não da gama de informações processada pelo cérebro humano. Mas nem todas as informações processadas ficam à disposição do indivíduo perenemente, pois o cérebro seleciona informações que permanecerão de modo mais duradouro em nossa memória, apenas a essência do conjunto de informações veiculadas pelo texto/discurso.

De acordo com Van Dijk (2004), grande parte das informações processadas pode ser recuperada a partir de modelos já construídos ou reconstruídos em outras ocasiões sobre situações similares. Isto é, o processo de recordação envolve a recuperação de modelos anteriores da mesma espécie, construídos por ocasião de acontecimentos, episódios, também anteriores. Esses modelos podem desempenhar papel de suma importância na construção não só de informações pessoais novas, mas também na atualização das mais antigas processadas pela mente do indivíduo. Pesquisas têm mostrado que eventos marcantes dos quais as pessoas participam direta ou indiretamente são mais bem registrados pela memória e, conseqüentemente, tendem a ser mais facilmente recordados. Observemos o exemplo seguinte:

Texto 1

Aos 9 anos eu ainda estava começando a entender a vida, não sabia muita sobre *a tristeza*, meu pai estava muito doente e cada vez que minha mãe dizia que ele estava cada vez pior, *isso me consumia sentia uma coisa que não sabia o que era*, eu via minhas irmãs tão calmas mais não entendia o que significava *aquele silêncio*. Pouco tempo depois meu pai faleceu *aquilo me doeu por dentro eu sentir que não havia mais nada em minha vida as pessoas vinha falar por que havia acontecido mais não entendia nada sobre o que me diziam só sei que foi muito dolorido conseguir aceitar essa situação*.

Mais graças a Deus que me deixou uma mãe maravilhosa e quer me fez crescer e entender a vida como ela é, me conformei com *toda aquela angustia* e aprender a compreender *a tristeza é o que sentir no momento daquela angustia*, hoje com 18 anos eu sei o que é *tristeza* e por que ela existir na vida das pessoas, [...]. (Inf. 01)

Esse tema “história de vida” (autobiografia) foi escolhido porque está presente nas atividades cotidianas de linguagem. Contar/escrever a sua própria história de vida ou ouvir/ler a nossa história e a de outros sujeitos é bastante interessante. O indivíduo aprende a criar e reconhecer realidades singulares feitas pela linguagem. Apesar de uma história nunca ser igual à outra, todas têm um ponto em comum, isto é, ao serem contadas ou lidas ganham vida por meio do uso da linguagem. O autor desse texto (1) decidiu contar sua história pessoal, envolvendo marcas cristalizadas em sua memória, deixadas pela doença do pai ([...] *meu pai estava muito doente e cada vez que minha mãe dizia que ele estava cada vez pior, isso me consumia sentia uma coisa que não sabia o que era*, [...]) e, conseqüentemente, pelo falecimento ([...] *depois meu pai faleceu aquilo me doeu por dentro eu sentir que não havia mais nada em minha vida as pessoas vinha falar por que havia acontecido mais não entendia nada sobre o que me diziam* [...]). O sujeito relata em seu texto situações vivenciadas em momentos de tristeza (*Aos 9 anos, eu ainda estava começando a entender a vida, não sabia muita sobre a tristeza*, [...]), a fim de registrar lições de vida para outras pessoas. Além de valorizar nossas práticas culturais, nossas próprias crenças e as dos grupos com os quais convivemos.

A aquisição do conhecimento, aqui, se dá por meio do mecanismo de armazenamento e recuperação das informações via o uso de processos de ativação de redes neuronais (ROSSA, 2007), tendo a memória papel fundamental na reelaboração desses processos. Com base no referencial teórico sociocognitivo e interacional, podemos ver que a natureza, a estrutura, o armazenamento e o processamento desses conhecimentos são questões fundamentais para a Linguística de texto desde, pelo menos, a década de 1980. Isso fez com que essa disciplina passasse a ter a necessidade de refletir sobre fenômenos como a interação, a cultura e a cognição em geral. A flexibilidade encontrada no processamento do texto representa um desafio para qualquer paradigma linguístico-cognitivo, além de levantar diversas evidências sobre o funcionamento de vários aspectos da cognição, como memória, atenção, representação mental.

Para Van Dijk (2004), os modelos mentais são parcialmente fabricados a partir do conhecimento pessoal existente. Eles são registros episódicos de nossas experiências pessoais, partilhadas com outros membros da sociedade. Essas experiências podem ser diretas ou imediatas, como na participação de eventos ou ações (atividades de linguagem) ou como na interpretação do discurso em que são adquiridos conhecimentos sobre uma dada situação a partir de prévios eventos sociais. Isso se confirma quando Koch (2002) postula que os modelos são estruturas complexas de conhecimento que representam as experiências vivenciadas em sociedade e que servem de base aos processos conceituais.

Esses modelos permitem aos sujeitos fazer uma série de inferências no curso do processamento do texto, assim como em várias situações nas práticas sociais. Para conhecer algumas das funções discursivas nas atividades de construção da fala ou da escrita, tomemos como exemplo o texto (1), em que se verifica que o autor/produzidor menciona, explicitamente, entre outras, as expressões referenciais (formas nominais) a seguir: *a tristeza, isso, uma coisa, aquele silêncio, aquilo, nada, o que me diziam, essa situação, toda aquela angustia, o momento daquela angustia*, que vão contribuir decisivamente para a tessitura e entendimento do texto. Esses recursos linguísticos elencados, acima, estão representando o que se denomina de referentes textuais ou entidades presentes na (re)elaboração dos sentidos.

O referente, como já mostramos, é um objeto de discurso, uma criação que vai se reconfigurando não somente pelas pistas que as estruturas sintático-semânticas e os

conteúdos lexicais fornecem, mas também por outros dados do entorno sociodiscursivo e cultural que vão sendo negociados pelos interlocutores da enunciação (CAVALCANTE *et al*, 2010). No caso do texto (1), uma narrativa inserida em um gênero autobiográfico na organicidade do texto se deu por meio de cadeias anafóricas referenciais, com âncoras, com realização no contexto social.

O referente *essa situação*, em (1), por exemplo, introduzido no texto, é uma entidade nova que ancora no cotexto precedente, pois já vem sendo elaborada desde o início da produção; isso ocorre justamente porque as âncoras, em que essa expressão (*essa situação*) se apoia, encontram-se dispersas no texto, pois não são pontuais nem únicas. Se prestarmos atenção nesse referente, vamos perceber que *essa situação* é uma entidade que sumariza as informações precedentes, que são responsáveis, a partir de diversos indícios explícitos e implícitos, pela progressão referencial dos sentidos no texto em análise.

Portanto, as expressões referenciais, em destaque no texto (1), trazem informações de grande importância, opiniões, pontos de vista ([...] *as pessoas vinha falar por que havia acontecido mais não entendia nada sobre o que me diziam só sei que foi muito dolorido conseguir aceitar essa situação.*), sentimentos, propósitos comunicativos a respeito do gênero abordado. Essas expressões (em 1) só fazem sentido no interior do próprio texto. Além delas, ainda há outras funções discursivas que podem ser desempenhadas pelas formas nominais referenciais. Nunca se podem esgotar todas essas funções, por isso, estamos chamando a atenção apenas para algumas delas. Discutiremos a seguir mais dois exemplos:

Texto 2

Na minha infância não foi tudo um mar de rosas aos 6 anos de idade vivia com *minha vó* minha mãe por sinal não gostava da *minha vó*, ela tinha muitos ciúmes de mim porque *vó* me dava tudo que precisasse e não dava a minha irmã.

Os tempo foram se passando e *minha vó* foi ficando bastante doente e *ela* vivia praticamente no hospital, os médicos já sabiam que *ela* não ia sobreviver, pois a doença era bastante grave e não tinha cura, pois se tratava da Ameba uma verme bastante perigosa.

Numa terça-feira os médicos deram alta e *ela* veio para casa eu fiquei tão feliz mas não imaginava que o pior estava por vir ao amanhecer de terça para quarta *minha vó* amanheceu morta quando eu vi *minha vó* naquela situação parecia que tinha arrancado um pedaço de mim; sofrer tanto com a ausência *da vó* que até hoje sinto falta *dela* as vezes eu pesso para *ela* aparecer pra mim poder dizer o que eu não disse em vida, que *a* amo e qe nunca vou esquecer-*la*. Sinto tanto sua falta *minha vozinha* Sei que ela está torcendo por mim (Inf. 2).

Nesse exemplo, o objeto de discurso principal *minha vó*, depois de ativado, é retomado pelo mesmo item lexical (*minha vó*), várias vezes. Dada à repetição, é facilmente identificável e, por isso mesmo, codificado de forma menos complexa, de modo que o referente mencionado, no modelo textual, permanece em foco ao longo do desenvolvimento do texto. Além disso, a expressão referencial *minha vó* é retomada pelo genérico *vó*, e ainda pelos anafóricos *ela* (várias vezes) e *a*, que após serem introduzidos, a entidade *minha vó* é reiterada, mantida no processamento textual por meio dessa cadeia anafórica direta, porque, neste caso, as expressões anafóricas são correferentes, isto é, referem-se ao mesmo objeto de discurso (*minha vó*). Como se vê, o referente é uma entidade textual (re)elaborada a partir de experiências (vivências) do real por parte dos atores sociais.

Texto 3

Dia 4 de maio de 2004 foi o dia mais triste da minha vida *meu irmão* de 16 anos saiu de casa nesse dia a noite dizendo que iria para *a casa dos amigos* é que chegava as 9 horas e não apareceu passou segunda, terça quarta quinta sexta e *ele* não apareceu minha mãe já havia procurado em *todas as casas das amigos dele* mais ninguém falava nada e nem do que aconteceu *com ele* quando foi no sábado dia 8 de maio um menino encontrou minha mãe e falou que tinha encontrado *um velho e que estava muito feio* no rio minha mãe começou a chorar e foi olhar quando chegou lá que olhou era *meu irmão* que estava morto o pai de uma menina que *ele* gostava matou *ele* na segunda feira de 4 de maio e permaneceu na casa da filha como se nada tivesse acontecido ele matou *meu irmão* pra não namorar com a filha *meu irmão* foi encontrado com 6 dias de morto *essa* foi *a maior desgraça que aconteceu na minha vida e de minha família* na quele tempo

eu tinha apenas 12 anos foi horrível ver *meu irmão morto* e jogado dentro do rio da barragem da qui de Lagarto (Inf. 3).

O texto é estruturado por meio de uma cadeia de correferencialidade, similar ao exemplo anterior. Essas ocorrências prototipificadas são chamadas de anáforas diretas em estudos de texto. O referente, aqui introduzido, é representado pela expressão nominal *meu irmão*. Este objeto de discurso (*meu irmão*) é mantido ou reiterado, ao longo da construção textual, por meio dos anafóricos *ele* (várias vezes), *um velho que estava muito feio, meu irmão*. Nos estudos do texto, esse recurso da textualização é mais facilmente identificável pela relação direta que uma expressão referencial mantém com a outra, logo temos as anáforas com manutenção do mesmo referente.

Por outro lado, há as sem retomada do mesmo referente, são as anáforas indiretas ou não correferenciais. No exemplo acima (texto 3), tem-se um tipo peculiar dessa anáfora, já que não retoma nenhum referente explicitado no cotexto, mas se prende às informações precedentes e subsequentes do texto, sumarizando-as sob a forma de uma expressão nominal. É o caso do sintagma nominal *a maior desgraça* (em 3) que introduz um novo referente. Por meio desse processo de sumarização a nova expressão referencial *a maior desgraça*, motivada pelo discurso precedente, funciona retroativamente como um recurso de integração semântico de proposições, como um princípio organizador da estrutura discursiva. Este tipo de expressão lida não apenas com a categorização da informação cotextual dada, mas também com o que já está presente no modelo textual cognitivo-discursivo que se torna um referente. Para isso, os usuários da língua se organizam para atuarem conjuntamente, utilizando-se, para tal, tanto de recursos linguísticos quanto de recursos extralinguístico-sociais, e, ainda, individuais, subjetivos, cognitivos.

Com base nos textos acima, queremos deixar claro que o trabalho desenvolvido aqui não se restringiu a analisar características linguísticas e estruturais dos textos selecionados. Nossa abordagem privilegia o enfoque do domínio sociocognitivo interacional ou esfera comunicativa em que os sentidos do texto são produzidos e compreendidos.

As produções textuais escritas costumam ser vistas, quase sempre, como um espaço para corrigir erros e divergências em relação à gramática. Neste texto, buscamos mostrar por meio de uma simples análise do texto (de alunos da educação de jovens e

adultos - EJA) que a instância escolar é um espaço de interação, onde se devem desenvolver atividades de linguagem, a partir das quais os sujeitos sociais (alunos/professor) devem construir e reconstruir “versões públicas do mundo” por meio de práticas sociodiscursivas, procurando interagir um com o outro em constante processo de elaboração e reelaboração dessas versões que resultam de um trabalho sociocultural sobre/com a linguagem.

Considerações finais

O propósito deste trabalho era salientar a importância que tem para o ensino o uso de algumas funções cognitivo-discursivas na construção e reconstrução dos sentidos do texto, numa perspectiva sociointeracional e cognitiva que vê a língua como lugar de interação social e a (re)ativação de referentes no texto/discurso como fruto de uma negociação de sentidos estabelecida entre sujeitos envolvidos em um contexto de interação verbal, os quais partilham de uma mesma memória discursiva (e social). Após nos reportarmos a alguns estudos necessários ao desenvolvimento deste trabalho, passamos a discutir em favor da nossa proposta, apresentando alguns comentários e exemplos que, acreditamos, serviram para mostrar que o contexto de uso aliado à interação verbal do sujeito e à negociação de sentido estabelecida com o interlocutor são fatores determinantes no ensino/aprendizagem do indivíduo via o uso de processos referenciais. Fenômeno textual-discursivo este um dos mais relevantes para a produção/compreensão dos sentidos. Com este texto, pretendemos proporcionar, de forma resumida, uma pequena contribuição para o ensino de línguas, levando-se em consideração justamente a produção, circulação e recepção de textos (orais e/ou escritos), utilizando-se de recursos referenciais.

Enfim, acreditamos que um enfoque dado à produção de textos, que leva em consideração alguns dados de caráter social, cognitivo-discursivo e traz para a sala de aula a experiência vivenciada cotidianamente por alunos, torna o aprendizado mais significativo e a construção textual uma tarefa menos pesada para os alunos, aproximando as duas figuras que possivelmente são os principais atores responsáveis por um ensino-aprendizagem mais eficaz e consciente, o professor e o aluno.

Referências

- ADAM, J. M. **A linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- BENTES, A. C. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (Org.). **Da Língua ao discurso**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- CAVALCANTE, M. M. *et al.* Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GOMES-SANTOS, S. N. *et al.* A contribuição da(s) teoria(s) do texto para o ensino. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). **Linguística de Texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.
- KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- _____. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- _____; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARCUSCH, L. A. A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (Org.). **Linguística e cognição**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.
- _____. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.
- ROSSA, A. A. Conexionismo: o paradigma balizador do modelo LSA. In: POERSCH, J. M.; ROSSA, A. A. (Org.). **Processamento da linguagem e conexionismo**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.
- VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. Organização e apresentação de Ingedore V. Koch. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004. (Caminhos da Linguística).

A PONTUAÇÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTOS DE ESCOLARES EM FASE INICIAL DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Vera PACHECO¹⁶

Sueli Barros da CRUZ¹⁷

Marian OLIVEIRA¹⁸

Resumo: Neste trabalho objetivamos avaliar a pontuação na escrita de escolares em fase inicial de aquisição da escrita da língua portuguesa. Diferentes fatores podem orientar a forma de pontuar de um texto, tais como tipo de texto, a organização sintática, a semântica e a prosódia. Nossos resultados mostram que uma pequena porcentagem de alunos dos 2º e 3º anos utiliza-se dos sinais de pontuação nas suas produções textuais. Essa porcentagem tende a aumentar nos demais anos, chegando a 100% no 5º ano. Fatores semânticos e prosódicos são os que mais orientam a pontuação dos sujeitos avaliados.

Palavras-chave: pontuação, semântica, prosódia.

Abstract: *In this paper we aim at evaluating the punctuations in the writing of students in the initial acquisition of writing of the Portuguese language. Different factors can direct the way to punctuate a text, such as text type, syntactic organization, semantics, and prosody. Our results show that a small percentage of students in the 1st and 2nd grades use punctuation marks in their textual productions. This percentage tends to increase in the following grades, reaching 100% in the 4th grade. Semantic and prosodic factors are the ones which most direct the punctuation of the subjects evaluated.*

Keywords: *punctuation, semantics, prosody.*

A pontuação e a aquisição da língua escrita materna: nossa proposta de trabalho

As regras de pontuação nem sempre estiveram dispostas em um manual como ocorre hoje nos nossos dias. No decorrer da história da humanidade, diversos fatores

¹⁶ Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, UESB, Vitória da Conquista, BA, Brasil. vera.pacheco@gmail.com

¹⁷ Departamento de Educação, UNEB, Guanambi, BA, suelibarros2000@yahoo.com.br

¹⁸ Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, UESB, Vitória da Conquista, BA, Brasil. mdossoliveira@gmail.com

influenciaram a prática de pontuação de um texto. Rocha (1998) afirma que a maneira de pontuar sofre várias mudanças ao longo do tempo, em decorrência dos aspectos históricos, da concepção de leitura dominante, da preferência pelo ritmo da fala ou organização sintática e do gênero do texto.

Nos dias atuais, o uso dos sinais de pontuação tem explicações de natureza sintática, (CUNHA, 1977) de natureza semântica, textual e prosódica (CAGLIARI, 1985 e CHACON, 1998). Assim, essas marcas gráficas têm funções diversificadas, o que torna o seu uso, de certa forma, um tanto quanto heterogêneo, exceção feita, naturalmente, para os casos de usos ou não usos que estão estritamente atrelados à sintaxe, como a regra de uso que diz que não se separa sujeito de seu predicado (CUNHA, 1970, p.59), não sendo permitida nessa posição, portando, nenhum sinal de pontuação.

Para Cagliari (1989), os sinais de pontuação, além de sua natureza sintática, textual e discursiva, têm como função principal ser um correlato visual, na escrita, das variações melódicas que ocorrem na fala. Para esse autor, os sinais de pontuação, como outras marcas gráficas, oferecem ao leitor informações de como o texto deve ser lido, qual a entonação que determinadas passagens sob o efeito de certos sinais de pontuação devem ter.

O uso dessas marcas no texto, para Chacon (1998), tem motivações de naturezas diversas. Esse autor defende que estes sinais estabelecem um limite rítmico ou unidades rítmicas no decorrer da produção escrita, podendo interromper fluxos, suspendê-los ou considerá-los como completos.

Dessa forma, ao escrever, o autor utiliza os sinais para estabelecer as unidades rítmicas que apresentam a dimensão semântica, morfossintática e prosódia, correspondendo a um enunciado fonológico, a um sintagma entoacional, a uma orientação argumentativa ou a um parágrafo (CHACON, 1998).

Se há um espectro razoável de fatores que norteiam o uso dos sinais, e um deles relativamente prescritivo, como o fator de natureza sintática, ainda desconhecido pelo aluno que está fase de aquisição da língua materna, perguntamos: a criança, nessa fase usa, em nas suas produções escritos, esses recursos gráficos? Se sim, qual (is) fator(es) norteador(es) que a criança lança mão nos momentos em que ela se aventura a usar essas marcas gráficas?

Neste trabalho objetivamos investigar o uso dos sinais de pontuação por crianças

na fase inicial de aquisição da escrita. Buscamos responder às perguntas acima apresentadas, com base na hipótese de que fatores de natureza diversa orientam a colocação dessas marcas gráficas quando a criança está escrevendo seu texto, especialmente o fator prosódico.

Em outras palavras, objetivamos aqui investigar o uso/aquisição dos sinais de pontuação da criança em fase de aquisição da língua escrita, de sorte a identificar, nas produções textuais de crianças em fase de aquisição da escrita, a presença de sinais de pontuação e buscar explicações para esses usos.

O uso dos sinais de pontuação ontem e hoje

Ao longo da história da escrita, nem sempre houve um sistema de normas que determinassem as regras para se realizar a pontuação e, os sinais eram usados de forma optativa e colocados depois do texto pronto. Na Idade Média, por exemplo, não era o autor quem escrevia os textos e, com isso, ocorriam inúmeras versões e diferentes estilos de pontuar, pois as tarefas da escrita eram divididas entre o autor, o escriba/copista e o editor, responsáveis, respectivamente, pela composição, cópia e edição (ROCHA, 1998, p.1 e 2).

Após a Renascença, os gramáticos começaram a impor regras relacionadas à língua falada e escrita, apresentando uma lista de sinais e como deveriam ser utilizados. Demonstrava-se com isso que havia dois grupos de sinais de pontuação com a função sintática (parágrafos, períodos, frases) e com a função fonética, estabelecendo as pausas para a respiração (CAGLIARI, 1996).

Hoje, já existem inovações quanto ao uso da pontuação pelos cartunistas, nas histórias em quadrinhos e, também, em obras literárias, pois com o objetivo de expressar a fala dos personagens, os autores utilizam diversos recursos, repetindo os sinais ou utilizando mais de um sinal em sequência (CAGLIARI, 1993).

Cada autor precisa adequar o modo de pontuar conforme o gênero do texto, porque há divergências quanto à pontuação publicitária, jornalística e das histórias em quadrinhos. Dessa forma, os diversos profissionais pontuam seus textos diferentemente, adaptando-os às suas necessidades (ROCHA, 1998, p.8 e 9).

Os linguistas modernos reconhecem a importância dos sinais de pontuação, procurando explicá-los através da Semiótica do signo, da Linguística Textual ou da Análise do Discurso (CAGLIARI, 1995).

A pontuação e a prosódia

No decorrer da história dos estudos linguísticos, os linguistas discutem as especificidades da língua falada e escrita, colocando-as, por vezes, como contrárias, dicotômicas. Contudo, Marcuschi (2003) propõe que a língua falada e a língua escrita não podem ser vistas por esta dimensão dicotômica, mas é preciso considerar as diversas interseções entre estas modalidades.

A escrita representa a fala, porém não de forma fiel, por meio de uma correspondência biunívoca, mas conforme as especificidades de cada uma delas. Escrever é diferente de falar, e para representar variações melódicas típicas da língua falada o escritor lança mão de recursos gráficos na tentativa de registrar essas nuances da oralidade.

A leitura de um texto seria uma forma de resgatar oralmente o texto escrito. Assim, na leitura, é necessário que o leitor, além de decodificar o que está escrito e compreender as ideias apresentadas no texto lido, identifique as palavras, agrupando-as em unidades fonológicas, sintáticas, semânticas e discursivas, conforme afirma Cagliari (1989). Neste processo, o uso dos sinais de pontuação e de outros sinais gráficos contribuirá para o entendimento e para a fluência do ato de ler.

Além disso, este autor aborda outros fatores que influenciarão no entendimento do texto: o uso de letras maiúsculas e pontos finais, delimitando o início e o fim de um período, a mudança de parágrafo e o travessão, que demonstram a ocorrência do discurso direto e indica os turnos conversacionais e dialógicos.

Cagliari (1989) também destaca como facilitadores da compreensão textual os sinais que permitem a entoação, como a vírgula e os pontos de exclamação e interrogação, além das expressões que implicam variação de volume da voz, da melodia e expressões que relatam momentos de silêncio, sobreposição de falas e comentários do autor (calou-se; responderam os três meninos; rosnou; tagarelou; sussurrou; disse baixinho; disse sorrindo). Estes fatores permitem ao leitor reconstruir a fala real dos personagens, através dos elementos prosódicos, qualidade de voz e outros fenômenos.

Chacon (1998) refere-se ao ritmo como uma das características da escrita. Para ele, os sinais de pontuação têm o objetivo de estabelecer um limite rítmico ou unidades rítmicas no decorrer da produção escrita, podendo interromper fluxos, suspendê-los ou

considerá-los como completos.

Dessa forma, ao escrever, o autor utiliza os sinais para estabelecer as unidades rítmicas que apresentam a dimensão semântica, morfossintática e prosódia, correspondendo a um enunciado fonológico, a um sintagma entoacional, a uma orientação argumentativa ou a um parágrafo (CHACON, 1998).

A pontuação e a heterogeneidade na escrita

Ao pontuar os textos, o indivíduo demonstra a heterogeneidade e a subjetividade, presentes na escrita, apresentando características dialógicas, pois o autor interage com a proposta temática, com a coletânea de textos apresentados, com as diversas maneiras de pensar e com as pessoas que estão a sua volta (CORRÊA, 1998).

De acordo com o autor, na construção dialógica da escrita é preciso considerar as propriedades de fragmentação (eixo da representação que o escrevente faz da gênese da escrita), de integração (eixo da representação da escrita como código institucionalizado) e a heterogeneidade (eixo da representação da escrita em relação com o já falado / ouvido e o já escrito / lido).

Além disso, ele faz referência ao método indiciário no tratamento das marcas linguísticas, enfatizando as relações entre o oral / falado e letrado / escrito, a imagem que o indivíduo faz da sua escrita e a consideração das pistas linguísticas. Para Abaurre et al (1995), estas pistas não se restringem a relação entre oralidade e escrita, mas podem ser explicadas pela relação entre o falante e a linguagem.

Quando se analisa as produções de texto, observamos marcas linguísticas deixadas pelo indivíduo sobre a escrita e sobre si mesmo. Nessa relação, na produção e interpretação dos textos, que se constrói o sentido da produção escrita. Corrêa diz (1998, p.73):

Trata-se da presença do outro como constitutiva do sujeito, em nosso estudo marcada pelas ideias de heterogeneidade e representação, as quais, no sentido em que em que as estamos utilizando, dão pistas da divisão enunciativa do sujeito e das formas discursivas que identificam o sujeito a grupos.

Assim, o indivíduo se constitui através das ideias de heterogeneidade e representação que o autor faz da escrita. Nos textos analisados por Corrêa (1998), foram

constatados indícios de que os autores procuram representar graficamente aspectos prosódicos e lexicais dos enunciados, demonstrando, então, como se representa o que constitui como gênese da escrita.

De acordo com Lemos (1986), estes acontecimentos são fragmentos de interação, pois demonstram a relação entre o autor, interlocutor e o assunto que está sendo abordado, e não devem ser considerados, simplesmente, como desvios da norma padrão. As pistas linguísticas identificadas nos textos constituem regularidades comuns apresentadas nas composições dos escreventes.

Material e método

Para a execução desta pesquisa, foi realizado um estudo transversal das produções textuais dos alunos de 2º a 5º anos do ensino fundamental do Grupo Escolar Maria Regina Freitas, localizado em um bairro periférico da cidade de Guanambi-Ba.

Foi apresentado aos alunos o filme “Pinóquio”¹⁹. Em seguida, solicitamos aos alunos que respondessem oralmente a uma série de perguntas relacionadas ao texto com o objetivo de fazer as crianças refletirem sobre o filme, e assim auxiliá-las nas produções textuais.

Após discussão do questionário, solicitamos aos alunos que produzissem um texto, narrando os acontecimentos e as atitudes de Pinóquio durante o filme.

Em seguida, as produções foram agrupadas por turmas, e realizadas as transcrições escritas destas redações, catalogação das ocorrências dos sinais de pontuação e quantificação das ocorrências destes sinais.

O uso de sinais de pontuação nos anos escolares iniciais

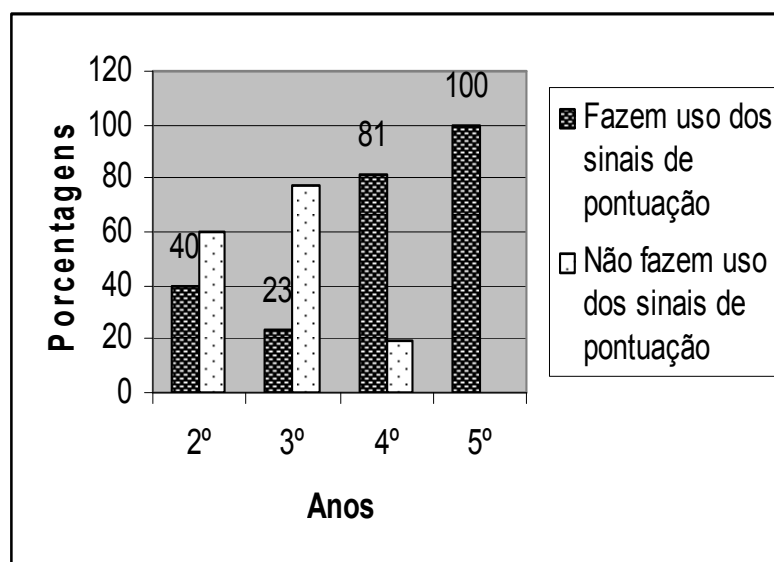
As análises das redações realizadas pelos alunos mostram que o uso dos sinais de pontuação não é sistemático entre os 2º, 3º, 4º e 5º, e o que se observa é um aumento gradativo dos usos dessas marcas gráficas em direção ao 4º e ao 5º anos.

Como se observa no gráfico 1 abaixo, no 2º ano há ainda uma porcentagem relativamente alta de alunos que não usam sinais de pontuação, chegando a quase 50%

¹⁹ PINÓQUIO. O.P.A. Opção Produções Artísticas Ltda; Produção 1989; 91 min.

do total dos alunos investigados. Esse quadro vai-se mudando gradativamente: na 3^o ano, o número de alunos que usa os sinais de pontuação aumenta em detrimento daqueles que não usam, e nos 4^o e 5^o anos temos, respectivamente, quase 100% e 100% dos alunos usando o sinal de pontuação

Gráfico 1: Porcentagens de alunos que fazem e não fazem uso de sinais pontuação em suas produções textuais



Uso dos sinais de pontuação

Os dados do gráfico 1 mostram que o aluno ao escrever seu texto lança mão dos sinais de pontuação. Esse uso por parte dos alunos tem orientações diversificadas, dentre elas semântica, prosódica etc.

Dentre o leque de sinais de pontuação usados na escrita do Português, as marcas gráficas mais usadas pelos alunos são o ponto final e a vírgula, mais raramente e somente na 4^o e 5^o anos é que se observa uma tentativa de se usar os demais sinais de pontuação.

Uso do ponto final

O ponto final é o primeiro sinal de pontuação a ser usado pelos alunos em fase de aquisição da escrita, e um de seus usos nessa fase é indicar o fim absoluto do texto. Nesse sentido, o uso dessa marca tem uma orientação que é a forma do texto, ou seja, esse sinal é usado para marcar o final do texto, como se observa nos dados abaixo:

- 1) [...] *Ele foi feliz para sempre. (2º ACR)*²⁰
- 2) [...] *Pinóquio foi embora e no final a menina virou gente. (3º SMS)*
- 3) [...] *Pinóquio foi para casa e aí acabou a estória. (3º JSS)*

Já para os demais anos, o uso desse sinal de pontuação não se limita ao final absoluto do texto, mas é também usado entre frases, para sinalizar o fim de uma informação e início de outra. Como observamos nos dados abaixo:

- 4) *Era uma vez o menino que se chamava Pinóquio. Ele era um menino muito bom e de repente Pinóquio mentiu, mentiu (4º JPS)*
- 5) *Pinóquio. Era um menino baixinho, que sonhava muito. (5º TAG)*

Nessas construções, como outras que apareceram no corpus, o ponto final é usado para marcar o limite de duas frases que têm informações diferentes entre si, mas que são relacionadas. No exemplo 4 acima, a frase que vem antes do ponto final tem uma informação sobre a existência de um menino que se chamava Pinóquio, e a frase seguinte uma informação sobre o seu caráter e uma mudança nesse caráter. No exemplo 5, a frase antes do ponto é uma espécie de apresentação do “Pinóquio”, e a frase que vem depois do ponto é uma caracterização física e psicológica desse Pinóquio apresentado na primeira frase.

Assim, nos dois últimos anos, o uso do ponto final tem uma motivação semântica: separar duas frases que possuem informações diferentes, mas que sejam relacionadas entre si.

O que se pode observar nessas análises é que durante a aquisição da linguagem

²⁰ Indicação do ano e iniciais do nome do aluno

escrita, o sinal de pontuação tem orientações de uso tanto de ordem da forma do texto, quanto semântica.

Uso da vírgula

A vírgula foi um sinal de pontuação muito pouco encontrado no *corpus* analisado, principalmente nos anos iniciais, em particular na segundo ano, para a qual não foi encontrada, no conjunto das redações, nenhuma ocorrência de vírgula.

As ocorrências de vírgulas encontradas nas redações de alunos dos anos investigadas mostram que o aluno tende a usar a vírgula para casos de enumeração e descrição de fatos, de forma a recuperar o tom suspensivo típico da oralidade em situações de descrição e enumeração. Nesse sentido, o emprego da vírgula tem uma motivação prosódica, de acordo com a proposta de Cagliari (1989), como mostram os dados abaixo:

6) *Era uma vez um menino chamado Pinóquio, ele era pequenininho, (2º D)*

7) *Tinha uma velha abelha que virou homem, e o homem virou um boneco que chamava Pinóquio. (2ª LOS)*

8) *Pinóquio ficou impressionado com a surpresa, e começou a abraçar o seu pai, o pai dele mandou ele fazer um pedido e ele fez. (5º TAG)*

9) *o velhinho estava conversando com o homem, estava com a roupa de abelha, o homem estava com Pinóquio (4º JLAG)*

Em 6, a vírgula é usada para descrever as características de Pinóquio e em 7 e 8 são usadas para separar a narração de fatos sequências. Em 9, temos o uso da vírgula tanto para descrição, *o homem estava com a roupa de abelha*, quanto para a narração de fatos sequências: *o velhinho estava com o homem, o homem estava com o Pinóquio*.

Além disso, é possível observar que as vírgulas só são colocadas entre orações e não entre termos de uma mesma oração, o que nos evidencia que há também uma motivação sintática nesse uso que se dá simultaneamente a uma motivação semântica, na medida em que cada oração separada por vírgulas contém uma informação que se adiciona à informação anterior. O uso da vírgula, nessa fase da aquisição da escrita, sofre influência de fatores semântico, sintático e prosódico, evidenciado a natureza

multifatorial do uso dessas marcas gráficas, como afirma Chacon (1998).

Uso dos pontos de exclamação e interrogação

Os pontos de interrogação e exclamação, segundo Cury (1982), têm seu uso guiado por questões subjetivas, para indicar, respectivamente, uma pergunta e uma exclamação.

Os dados de aquisição da linguagem mostram que essas marcas gráficas já são exploradas pelos alunos nessa fase de aquisição em particular nas 4º e 5º anos, conforme os dados abaixo:

10) Era uma vez Pinóquio e seu pai. Ele era felizes e conseguiu ficar mais feliz ainda sim? (2º LTS)

11) Gepeto é assim? (2º LT)

12) Cadê o rato? (4º JPS)

13) Ó ele aqui? (4º JPS)

14) e o mágico transformou Pinóquio em um boneco e sua fada madrinha o perguntou ? _ O que aconteceu. E ele mentiu e o seu nariz cresceu. (5º BJS)

Os dados de 10 a 14 mostram o uso da interrogação com a explícita finalidade de marcar uma mudança entoacional na frase, que marca efetivamente um questionamento, por vezes até engraçado como a ocorrência 10. Ora, Pinóquio e o pai já eram felizes e eles conseguiram ficar ainda mais felizes. O uso dessa interrogação tem também uma conotação exclamativa. Em 14, o sinal de interrogação é colocado antes da pergunta, o que não tira, do trecho em que ele aparece o sentido de interrogação.

A subjetividade no uso dessas marcas, de acordo com Cury (1982), também é visível no uso da exclamação, conforme dados:

15) Pinóquio fez aniversário Oba! (5º GLS)

16) E todo mundo ficou feliz! (4º FPO)

17) Fim!!! (4º JVBP)

18) Pinóquio!!! (4º LKS)

19) *Preparou um bolo para ele e o chamou: _ Pinóquio!! Venha cá meu filho, _ Já vou papai!!! (5º TAG)*

20) *Surpresa!! (5º TAG)*

A exclamação é usada somente nos 4º e 5º anos, o que implica que essa marca gráfica é um recurso usado mais tardiamente em relação aos demais pontos. É usado para indicar admiração. É ainda usado para indicar ênfase e chamado e, para esses casos, o aluno lança mão da repetição do sinal.

O uso da interrogação e da exclamação, dada a sua própria natureza subjetiva, é motivado pela tentativa de representação na escrita de variações prosódicas que ocorrem na oralidade, sendo, nesse sentido um correlato visual da prosódia, como proposto por Cagliari (1989).

Uso de outras marcas (Parágrafo, reticências, travessão e outros)

Aparecem, ainda, nos textos de alunos dos dois últimos anos outras marcas gráficas. Foram encontrados, na grande maioria casos, usos de paragrafação somente no início do texto. Há apenas duas redações em que os alunos usam o parágrafo ao longo do texto com o objetivo de organizá-lo. Esses usos são de formatação do texto, sem qualquer vínculo com a separação de conteúdo, como normalmente é feito nos textos de escritor fluente, no sentido que não está em fase de aquisição da língua escrita.

Foram encontradas passagens com o uso das reticências, predominantemente na 5º ano, indicando interrupção do pensamento e, conforme diz Chacon (1997), este sinal apresenta-se como uma quebra de expectativa, promovida pelo ritmo e, portanto, pela prosódia. Em alguns casos, os alunos colocam as reticências entre colchetes.

Também, a presença do travessão e dos dois pontos ocorre com maior frequência no 5º ano, quando aparecem os diálogos, que podem ou não se apresentar marcados.

Considerações finais

Frente aos resultados encontrados, às análises desenvolvidas e buscando responder às questões colocadas inicialmente, é possível concluir que a criança, em fase de aquisição da língua escrita, mesmo que inicialmente de forma tímida, lança mão, em

seus textos, dos recursos gráficos disponíveis na escrita do português.

As motivações para o uso dos diferentes sinais são de ordem diversa e depende sobremaneira das características próprias de cada sinal. Assim, tanto fatores de ordem prosódica, quanto semântica, formal e em menor escala, o fator sintático, estão atuando no uso das marcas gráficas pela criança.

Diante disso, é possível afirmar, que, apesar de não dominar as regras de uso dos sinais de pontuação, a criança não é alheia ao significado dessas marcas para o texto, e ousa a explorar esses recursos como o faz para o uso repetido do sinal de exclamação para tentar recuperar as variações típicas da fala.

Assim, podemos afirmar que a criança usa, sim, os sinais de pontuação e cujos usos têm motivações de natureza diversas, endossando a hipótese de que fatores de natureza diversa orientam essas colocações.

Referências

ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S.; MAYRINK SABINSON, M.L.T. GERALDI, J.W. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 25, p.5-23, 1995.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Marcadores Prosódicos na Escrita. In: SEMINÁRIO DO GEL, 18, 1989, Lorena: GEL. **Anais...** Lorena, 1989, p.195-203.

_____. A escrita do barulho. In: SEMINÁRIO DO GEL, 23, 1993, Ribeirão Preto: Mora Lacerda. **Anais...** Ribeirão Preto, 1993. p.615-622.

_____. Algumas reflexões sobre o início da ortografia da Língua Portuguesa. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 27, p.103-111, 1995.

Breve história da pontuação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 5, 1996, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 1996. p.177-183.

CHACON, Lourenço. A Pontuação e a delimitação das unidades rítmicas da escrita. In: SEMINÁRIO DO GEL, 27, 1998, São José do Rio Preto: UNESP. **Anais...** São José do Rio Preto, 1998, p.64 -71.

_____. A Pontuação e a demarcação de aspectos rítmicos da linguagem. **DELTA**. v. 13, n.1, p.01-16, 1997.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. O paradigma indiciário na apreensão do modo heterogêneo de constituição da escrita. In: SEMINÁRIO DO GEL, 27, 1998, São José do Rio Preto: UNESP. **Anais...** São José do Rio Preto, 1998 p.71-78.

CUNHA, Celso. **Gramática da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Fename, 1977

KURY, Augusto Gama. **Ortografia, pontuação, crase**. Rio de Janeiro: Fename, 1982.

LEMOS, Claudia. de Interacionismo e aquisição da linguagem. **DELTA** v. 2, n. 2, p. 231-248, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2003.

ROCHA, Iúta Lerche Vieira. Flutuação no modo de pontuar e estilos de pontuação. **DELTA**. v. 14, n. 1, p.1-12, 1998.

INTERAÇÃO NO AMBIENTE VIRTUAL: UM ESTUDO SOBRE COMENTÁRIOS DE LEITORES ONLINE

Maria Aparecida Lino PAULIUKONIS²¹

Paula Crespo HALFELD²²

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo examinar os diferentes modos de interação que se estabelecem em comentários de leitores de notícias publicadas nos portais oglobo.com.br e extraonline.com.br, bem como detectar a influência que os recursos oferecidos aos participantes por esses sites exercem nos processos interativos que ali se instauram. Para isso, a pesquisa se pautará na noção de texto como processo interativo, tal como postulado pela Linguística Textual, e na noção de interação como um processo de troca, que pressupõe essencialmente uma reciprocidade.

Palavras-chave: Interação. Comentários. Leitor-escritor. Internet.

Abstract: *This paper aims at examining the different ways of interaction that take place in readers' comments related to the news published in sites like oglobo.com.br and extraonline.com.br, as well as detect the influence that the resources offered to participants by these sites play in the interactive processes established there. For that reason, this paper shall be founded on the notion of text as an interactive process, as postulated by Textual Linguistics, and in the notion of interaction as an exchange process, which essentially requires reciprocity.*

Keywords: *Interaction. Comments. Writer-reader. Internet.*

Introdução

A configuração dos processos de leitura/escrita em ambientes digitais vem atraindo o interesse de inúmeros estudiosos do texto e do discurso. Com o advento da chamada Web 2.0, a interatividade se tornou palavra de ordem, possibilitando o surgimento de práticas de linguagem inovadoras e impensáveis até alguns anos.

²¹ Professora Adjunta III do Departamento de Letras Vernáculas da Faculdade de Letras/UFRJ, Rio de Janeiro-RJ-Brasil, aparecidalino@gmail.com.

²² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Faculdade de Letras/ UFRJ, Rio de Janeiro-RJ- Brasil, paula.halfeld@gmail.com.

Nesse meio virtual, é permitido ao usuário participar diretamente do conteúdo publicado na rede, tornando-o não apenas leitor, mas também escritor em potencial. Uma das formas de participação é a postagem de comentários em sites de notícias, que permite uma ligação direta entre o veículo de comunicação e seu público-alvo, bem como o desenvolvimento de diversas formas de interação.

Assim sendo, o objetivo deste trabalho é analisar a interação estabelecida em comentários de leitores dos sites dos jornais *O Globo* e *Extra*, pontuando os diferentes modos sob os quais esse processo se desenvolve. Para isso, o estudo se pautará na noção de texto sob a perspectiva sócio-comunicativo-interacional e na noção de interação do ponto de vista dos estudos do discurso e da Linguística Textual.

A hipótese norteadora do trabalho é a de que a interação se estabelece de diferentes formas neste ambiente e de que a configuração das ferramentas virtuais oferecidas aos leitores influenciam sua participação e contribuem para o surgimento de diversas nuances no processo interativo.

Neste estudo, primeiramente, serão apresentados os postulados teóricos que apoiarão as análises dos comentários de leitores, focalizando as noções de texto e de interação, bem como as transformações advindas da Web 2.0 nas formas de interação na Internet. Em um segundo momento, serão descritas as ferramentas oferecidas ao leitor para participação nos sites através da postagem de comentários, levando em consideração as páginas virtuais dos jornais *O Globo* e *Extra*. A seguir, serão feitas as análises de como se desenvolve a interação nesse ambiente, indicando suas diferentes configurações.

De modo geral, pretende-se contribuir para o estudo de processos interativos em contextos diferenciados e aprimorar o debate sobre os gêneros digitais, tão em voga no atual cenário de pesquisas sobre texto e discurso.

Demarcando alguns conceitos fundamentais

Para fundamentar o estudo da interação em comentários de leitores online, será considerada a noção de *interação* proposta por Charaudeau e Mainguenu (2009):

a interação é, em primeiro lugar, *esse processo* de influências mútuas que os participantes (*ou interactantes*) exercem uns sobre os outros na troca comunicativa; mas é também o *lugar em que se exerce esse jogo*

de ações e reações: uma interação é um 'encontro', isto é, um conjunto de acontecimentos que compõem uma troca comunicativa completa, que se decompõe em sequências, trocas e outras unidades constitutivas de grau inferior, e tem a ver com um *gênero* particular. (p. 281-282, grifos dos autores).

A interação, portanto, pressupõe uma troca, uma reciprocidade entre os sujeitos (reais ou virtuais) envolvidos no ato comunicativo e que não necessariamente deve ocorrer em um mesmo espaço e em um mesmo tempo, como demonstrarão os *corpora* utilizados neste trabalho. Assim, embora a abordagem interacionista da Análise do Discurso tenha privilegiado o discurso dialogado oral devido ao maior grau de interatividade observado nessa situação de troca, a interação não ocorre exclusivamente nesse contexto; na verdade, o processo interativo atua em todos os discursos, inclusive na modalidade escrita da língua. É nesse sentido que a todo discurso subjaz uma interatividade, ou seja,

toda a enunciação, mesmo produzida sem a presença de um destinatário, é de fato assumida em uma *interatividade* constitutiva, ela é uma troca, explícita ou implícita, com outros locutores, virtuais ou reais, ela supõe sempre a presença de uma outra instância de enunciação a qual o locutor se dirige e em relação a qual ele constrói seu próprio discurso. (CHARAUDEAU e MAINGUENAU, 2009, p.171, grifos dos autores).

Assim, na construção do processo interativo e do próprio discurso, a presença do Outro – interlocutor real ou virtual - é fundamental; sem ele a troca pressuposta não se efetiva. Como afirma Winkin (1981 *apud* CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2009), os participantes de um processo interativo se aproximam dos intérpretes de uma música, porém, sem maestro nem partitura, com cada um “tocando” de acordo com o outro. Isso significa que a interação não se pauta por determinações prévias; ao contrário, se constrói como processo a partir do comportamento de cada sujeito envolvido.

É dentro desse contexto interativo que se insere a noção de *texto* proposta por Koch e Elias (2011), baseada na vertente sócio-cognitivo-interacional da Linguística Textual, que pautará os estudos desenvolvidos neste trabalho. Segundo as autoras, texto consiste em “um evento sócio-comunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional” (p.13) e que resulta de uma coprodução entre interlocutores. Em outras palavras, o texto envolve uma troca entre seu produtor - que busca prever as expectativas e os conhecimentos prévios do leitor - e entre este leitor que, através das

pistas fornecidas pelo produtor do texto e de suas próprias experiências e conhecimentos de mundo, busca interpretar o texto, adicionando informações e preenchendo lacunas produzidas por informações implícitas.

Os sujeitos, aqui, são vistos como participantes ativos da ordem social que, a partir de uma relação dialógica (interativa), “se constroem e são construídos no texto” (KOCH, 2011, p.34). Nessa perspectiva de escrita como produção textual, o sentido do texto não é determinado previamente, mas sim, construído ao longo do processo interativo. Tal definição, portanto, confirma a ideia apresentada anteriormente de que qualquer discurso pressupõe, em certa medida, um processo interativo, a despeito da possível distância física e temporal entre os sujeitos envolvidos.

É à luz dessa concepção de escrita como atividade realizada a partir de uma interação entre escritor-leitor, que serão realizadas as análises dos comentários de leitores extraídos de sites de notícias da Internet. Isso justifica, portanto, um estudo mais apurado da escrita nesse contexto específico, de onde resulta o tópico seguinte.

A leitura/escrita na Internet: especificidades

As particularidades dos processos de leitura e escrita em ambientes virtuais estão intimamente ligadas à inter-relação existente entre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e o desenvolvimento de processos interativos. Segundo Araújo Jr. (2008, *apud* MARQUESI et al., 2010), as TIC consistem em “recursos tecnológicos, software e hardware, que realizam as tarefas de receber, processar, distribuir e armazenar os dados e informações, permitindo a *interação* e a interatividade sem restrições de tempo e espaço” (grifo nosso).

Dentre os recursos tecnológicos que compõem as TIC, destaca-se o computador e sua capacidade de promover a conexão Internet.²³ A Internet abrange diversos ambientes²⁴ virtuais, como o correio eletrônico, o *chat*, os foros de discussão, os

²³ Segundo o Dicionário Aurélio – Século XXI, Internet se refere a “qualquer conjunto de redes de computadores ligadas entre si por roteadores e gateways, como, por exemplo, aquela de âmbito mundial, descentralizada e de acesso público, cujos principais serviços oferecidos são o correio eletrônico, o chat e a Web, e que é constituída por um conjunto de redes de computadores interconectadas por roteadores que utilizam o protocolo de transmissão TCP/IP”.

²⁴ Marcuschi (2000, p.31) ressalta a distinção entre ambiente e gênero digital. Os ambientes seriam os entornos virtuais em que os gêneros se situam, abrigando-os e por vezes condicionando-os. Os ambientes, portanto, não seriam domínios discursivos, mas “domínios de produção e processamento textual em que surgem os gêneros”.

ambientes de áudio e vídeo e a *Web*, concebida como um sistema de hipertextos de alcance mundial. A evolução tecnológica e cultural que acompanhou as mudanças no perfil da *Web* tem relação direta com o surgimento de ambientes mais propícios à interação.

A primeira geração da *Web*, a denominada *Web 1.0*, fornecia ao usuário um arcabouço informativo de grandes proporções e de acesso irrestrito. Todavia, ao usuário não era permitido alterar ou interferir no conteúdo veiculado, o que o obrigava a assumir uma posição de mero expectador das ações e informações contidas na tela.

Com o advento da *Web 2.0*, os usuários passaram a intervir diretamente no conteúdo apresentado na rede, sendo-lhes permitido produzir e publicar documentos sem a necessidade de conhecimentos aprofundados sobre programação. Desse modo, a *Web 2.0* facilitou e, conseqüentemente, ampliou as possibilidades de criação, publicação e compartilhamento de conteúdos na rede, potencializando as formas de interação. Como bem salientam Marquesi et alii (2010, p.359),

A facilidade de produzir, publicar, editar, comentar, discutir e/ou votar conteúdos e a rapidez de armazenar os textos tornam a *Web* um ambiente social e acessível a todos os usuários, um espaço onde cada um seleciona e controla a informação de acordo com as suas necessidades e interesses.

Com isso, nossa relação com a escrita é modificada e novas formas de interação são geradas, acompanhando as transformações no modo de produção, transmissão e recepção do texto online. Em outras palavras, a diversidade de arranjos que a escrita digital apresenta acarreta a reelaboração constante dos modos habituais de ler um texto; em decorrência disso, surgem novas formas de interação entre o texto e seu leitor.

O hipertexto ilustra essa nova configuração do processo de leitura/escrita. Segundo Xavier (2010, p.208), o hipertexto pode ser entendido como uma “forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. O hipertexto, assim, abriga uma estrutura não-linear, expressa através de nós e *links*, possibilitando ao leitor traçar seu próprio caminho de leitura. Funcionando como palavras-chave, esses *links* estabelecem uma ligação semântica entre hipertextos, permitindo ao usuário passar facilmente de um texto a outro e produzir uma coerência textual particular. Os *links* propostos são selecionados de acordo com um tema e com um objetivo, dentro de um

processo de produção textual que considera a relevância e a novidade das informações, bem como as expectativas e os conhecimentos partilhados por um suposto leitor.

As páginas de sites de notícias, como oglobo.com.br e extraonline.com.br, constituem exemplos de hipertextos, pois fornecem uma série de *links*, que funcionam como atalhos, para que o leitor acesse variados tipos de informação de acordo com seus interesses e necessidades. A atuação do usuário nesses portais confirma o asseverado por Marquesi et al. (2010, p.379), quando destacam que a participação efetiva dos leitores “implica leitura(s) e escrita(s) em movimentos complementares, em um processo de inter-relação que evidencia o estreito diálogo entre ambas”. No caso dos comentários de leitores de sites de notícias, os sujeitos partem de uma leitura(s) anterior(es) – no caso específico, da notícia e/ou dos demais comentários já postados – e constroem seus textos, na maioria das vezes, com base nas ideias ali apresentadas, de modo a ratificá-las ou a refutá-las. É em virtude dessa alternância e conjugação de papéis que se defende a deflagração de um novo tipo de leitor: o leitor-escritor.

O espaço dos comentários online: o ambiente e as ferramentas virtuais

Antes de efetuar a análise da interação em comentários de leitores de jornais *online* (oglobo.com.br e extraonline.com.br), é cabível apresentar o ambiente virtual em que estes textos estão inseridos e as ferramentas oferecidas aos participantes para a publicação de comentários, de modo a verificar se esses recursos influenciam, de alguma forma, no grau e nas formas de interação ali observadas.

Quanto às formas de publicação dos comentários, verifica-se uma certa padronização nos portais examinados. Tanto em oglobo.com.br, como em extraonline.com.br, há a necessidade de se efetuar um cadastro no site g1.com.br, fornecendo alguns dados pessoais, para que o leitor tenha direito de participar postando comentários. A partir da efetivação do cadastro, cada vez que desejar publicar suas considerações, o leitor deverá fazer um *login*, indicando seu endereço de e-mail e sua senha.

No portal do Extra, é oferecida ao participante a possibilidade de se manifestar anonimamente por meio de um apelido, o que lhe confere maior liberdade de manifestação. Como explica Schittine (2004), as razões para o emprego do pseudônimo na rede são os mais variados: “a discrição, o desejo de desenvolver uma nova faceta da

personalidade, ou para dar ao autor novas oportunidades de escrever com outros discursos, sem o 'selo nominal' que tanto o personaliza”, facilitando o “desdobramento, o não-envolvimento e, sobretudo, a distância irônica, fatores que permitirão a ele (o comentarista) fazer seus comentários mais livremente” sem a necessidade de se impor uma auto-censura (p.105-106).



Fig. 1: Espaço para postagem de comentários (Fonte: extraonline.com.br de 18/01/2012)

Embora o comentário seja publicado imediatamente após esses trâmites, indicando uma suposta ausência de regulação de seu conteúdo pelos portais, os próprios leitores têm o poder de controlar tal conteúdo, através da possibilidade de denunciar comentários considerados ofensivos ou inadequados. Para isso, basta ao leitor clicar no *link* apresentado logo abaixo do comentário considerado impróprio e redigir os motivos da denúncia.



Fig. 2: Forma de denunciar comentários (Fonte: oglobo.com.br de 14/02/2012)

A preocupação em promover a interação entre os participantes fica mais evidente na possibilidade que os leitores têm de responder a um comentário específico de outro leitor. Nos portais em questão, isso é feito através do acionamento de um botão localizado abaixo do comentário postado, que redireciona o leitor a um espaço que o permite responder especificamente àquele texto. Desse modo, o novo comentário será apresentado logo abaixo do comentário ao qual a resposta foi dirigida, em posição de destaque, poupando ao participante a tarefa de reproduzir o comentário-alvo da resposta.

zeca **Comentários**

ADRIANO
há 15 minutos

ADRIANO FOI LIBERADO PELO CLUBE NO SÁBADO À TARDE...UMA LIGAÇÃO PRA ASSESSORIA DE IMPRENSA DO CLUBE TINHA RESOLVIDO ISSO. LAMENTÁVEL....

Responder comentário Denunciar comentário

va resposta

ocidental
trocar para nome alterar apelido

Comentário

Digite as letras abaixo

9kRB Mostrar outra imagem

Responder

Comentários com insultos e palavrões não serão publicados.

Eduardyn Ouro Branco
há 15 minutos

quer ter notoriedade, quer ter sua vida devassada. NÃO RECLAMA E GOZA. LOGICO QUE SEM TIROTEIO

Responder comentário Denunciar comentário

zeca2012
há 15 minutos

DEIXA O CARA PRA LÃ , CADA UM SABE O SEU LUGAR , E O DELE É NA FAVELA

Fig. 3: Forma de responder a um comentário (Fonte: extra.com.br de 14/02/2012)

No que concerne às formas de publicação dos comentários online, pôde-se observar, assim, que os dois sites oferecem a seus usuários ferramentas relativamente simples, que facilitam e estimulam sua participação direta nos jornais e, por conseguinte, potencializam a interação em suas diferentes configurações, como se verá no tópico seguinte.

As formas de interação nos comentários online

Como foi visto no subitem anterior, as ferramentas disponíveis aos leitores nos jornais *online* no que tange à postagem de comentários facilitam e mesmo estimulam a participação ativa deste público no veículo de comunicação, favorecendo a interatividade no ambiente virtual. Com isso, amplia-se a troca de informações e de opiniões num processo de construção conjunta e voluntária de uma grande “mesa

redonda” virtual, cujos participantes apresentam-se em número ilimitado. Devido à amplitude deste cenário essencialmente interativo, o movimento constante de troca pode assumir diversas configurações, que, entretanto, convergem para o desenvolvimento das relações interpessoais entre os sujeitos envolvidos na interação.

À luz dos comentários selecionados para compor os *corpora* deste trabalho – relativos a duas notícias veiculadas nos portais de *oglobo.com.br* e *extraonline.com.br*, que receberam um significativo número de comentários - propõem-se cinco diferentes formas de interação estabelecidas neste espaço: a) interação entre os participantes; b) interação com alguma personalidade citada na notícia; c) interação com a sociedade, e d) interação para o desenvolvimento do tópico discursivo.

Interação entre os participantes

Nesta forma de interação, os participantes interagem entre si, apoiando ou refutando o posicionamento de um leitor específico. Neste caso, conforme já indicado anteriormente, os portais oferecem uma opção para o participante responder diretamente a um comentário em particular, através do botão “responder”. Para facilitar a compreensão dos exemplos, serão utilizados, neste trabalho, os termos “comentário-alvo” em referência ao comentário ao qual se dirige a resposta, e “comentário-resposta” em referência àquele que se dirige especificamente a um dos comentários postados no site.

No exemplo abaixo, o participante responsável por responder ao comentário anterior, se utiliza do vocativo em um de seus questionamentos (“Que honra MESTERJ?”) reforçando sua referência específica àquele comentário, ao qual desenvolve uma refutação. Os comentários selecionados referem-se a uma notícia sobre a polêmica criada após declarações de cunho racista e homofóbico proferidas, em um programa de TV, pelo Deputado Federal Jair Bolsonaro a partir de uma pergunta da cantora Preta Gil. O foco da matéria incide sobre as reações de internautas a essas declarações, das quais resultou uma mobilização em massa contra o deputado no site de relacionamentos *Twitter*.

Exemplo (1):²⁵**“mesterjr**

30/03/2011 - 18h 03m

Que vergonha. Tenho vergonha de ler os comentários desta reportagem. Me lembro que moro no Brasil, uma terra do carnaval e de fanáticos religiosos radicais. Se um indivíduo ofende a honra de uma pessoa, ou de um grupo de pessoas, qual o problema delas se defenderem? Imoral é cercear o direito de defesa dos outros. Imoral é acusar os outros de promiscuidade simplesmente baseado em sentimentos religiosos inflados por pastores irresponsáveis. Enfim, moro no Brasil, ossos do ofício...”

(Fonte: <http://oglobo.globo.com/politica/internautas-organizam-nas-redes-sociais-peticao-pela-cassacao-de-jair-bolsonaro-2803290>)

“Interdictum

30/03/2011 - 18h 22m

HONRA? Que honra MESTERJ? Se ela tivesse preocupada com honra, honraria a própria raça e não pintaria o cabelo de louro e também não alisaria com formol.....Deixa de bobeira...Tadinha...Ela pode chamar o cara de nojento, crápula etc...Ele não pode dizer que ela é promíscua....Tem certeza de que ela não é promíscua? Veja os vídeos dela no YouTube e o xingamento e incitação à sacanagem que ela protagoniza...Liberdade é poder falar, e saber ouvir..Ela pode falar a m..que quiser, e ele não..”

(Fonte: <http://oglobo.globo.com/politica/internautas-organizam-nas-redes-sociais-peticao-pela-cassacao-de-jair-bolsonaro-2803290>)

O próximo exemplo refere-se a uma notícia sobre a atitude de um pai que, ao descobrir que sua esposa havia dado à luz trigêmeas, decide abandonar uma delas no hospital, alegando não ter condições para cuidar de três bebês. A participante reproduz o comentário-alvo no próprio espaço do comentário-resposta e, diferente do primeiro exemplo, concede razão ao autor do comentário-alvo para, em seguida, apresentar um posicionamento distinto, num exercício argumentativo de concessão.

²⁵ A ordem de apresentação desses comentários foi invertida no trabalho em relação à ordem original no site (que segue a ordenação dos mais recentes para os menos recentes), com fins de facilitar o entendimento da argumentação desenvolvida pelo autor do comentário-resposta.

Exemplo (2):

“**simonecantty**

01/04/2011 - 17h 58m

Fernando BRRJ

01/04/2011 - 15h 34m

acho melhor a mulher e as trigemeas abandonarem o retardado do pai e pedir pensão-----

-

Tb acho , Fernando, mas não confio nas mulheres...daqui a pouco, com essa notoriedade , ele vai pedir " perdão" (cmo se houvesse) e ela vai continuar com ele...já vimos isso tanto...eu, se fosse homem, seria homossexual, não conseguiria me relacionar com mulheres...a maioria é histérica e emocionalmente dependente...fosse meu marido um chute na bunda seria pouco...”

(Fonte: <http://oglobo.globo.com/pais/casal-se-submete-inseminacao-artificial-trigemeas-nascem-pai-so-aceita-duas-criancas-no-parana-2802366>)

Nesta forma de interação, como pode ser observado, os participantes estabelecem um relacionamento interpessoal e dispensam um esforço cooperativo para o desenvolvimento do debate, como se construíssem conjuntamente um texto argumentativo. As opiniões distintas funcionam, assim, como contra-argumentos, e as opiniões convergentes geralmente funcionam como estratégias de concessão que visam à construção de uma imagem de autor sensato, capaz de admitir pontos de vista distintos daquele que defende.

Interação do participante com personalidade citada na notícia

Outra forma de interação verificada nos comentários de leitores de jornais online é a que se institui entre o participante e alguém que é citado na notícia. Nesses casos, o comentarista se refere diretamente a essa pessoa, visando, muitas vezes, criticá-la ou denunciá-la. Para isso, o leitor frequentemente apela para o uso do discurso injuntivo.

No primeiro exemplo, a leitora se dirige ao Deputado Federal Jair Bolsonaro, personalidade central da notícia, por meio de um discurso irônico, que aponta as vantagens que as declarações do político acarretaram para o movimento gay.

Exemplo (3):

“**Ana Maria Silva** ontem

Em primeiro lugar esta polêmica era tudo que os movimentos gays e de direitos humanos queriam para a aprovação imediata da lei que iguala a homofobia ao crime racial! *OBRIGADA BOLSONARO!* PESSOAS DESPREZÍVEIS COMO *VOCE*, SÓ NOS ENGRANDECE!”

(Fonte: <http://extra.globo.com/noticias/brasil/internautas-organizam-no-twitter-no-facebook-abaixo-assinado-pela-cassacao-de-jair-bolsonaro-1454488.html>, grifos nossos)

No comentário a seguir, sobre a mesma notícia, o leitor, através do vocativo que inicia o texto, se dirige diretamente à cantora Preta Gil - mencionada na notícia como autora da pergunta que desencadeou toda a polêmica - de modo a criticar sua atitude de denúncia em relação às declarações proferidas do Deputado Federal Jair Bolsonaro. O leitor aproveita para denunciar situações aparentemente mais graves que a fala do político, às quais, segundo ele, não se dispensa a atenção necessária. Ao final do texto, o participante aponta, de forma veemente, o que seria, a seu ver, a real intenção de Preta Gil ao se envolver no fato: chamar a atenção do público.

Exemplo (4):

“**LEANDRO** há 2 dias

PRETA PQ VC NÃO PROCESSA O GOVERNADOR POR DEIXAR NOSSOS HOSPITAS BEIRANDO A CHIQUEIRO, DEIXANDO NOSSA CIDADE A MERCÊ DE MELIANTES ETC; *VC* QUER É APARECER”.

(Fonte: <http://extra.globo.com/noticias/brasil/internautas-organizam-no-twitter-no-facebook-abaixo-assinado-pela-cassacao-de-jair-bolsonaro-1454488.html>, grifos nossos)

No comentário seguinte, ao contrário do anterior, o leitor apenas explicita o sujeito a quem se refere ao final do texto, com o uso do vocativo (criado a partir de um jogo fonético com o sobrenome do deputado e a palavra “boçal”, associando este adjetivo depreciativo ao caráter do político). Primeiramente, ele reproduz a fala daquele a quem se dirige (o deputado Bolsonaro) - utilizando-se do procedimento de citação - e, a partir daí, inicia um discurso refutador dessa fala, baseado em questionamentos direcionados ao parlamentar.

Exemplo (5):

“**vai_vendo**

30/03/2011 - 23h 24m

"Se eu fosse racista, nunca diria isso na televisão, não sou louco."... Por que não ??? Isso não é atitude de machão, que assume suas posições doa a quem doer. Não é coisa de quem entra na guerra sem medo de morrer... *Me engana, BoSSALnaro !!!!!*"

(Fonte: <http://oglobo.globo.com/politica/internautas-organizam-nas-redes-sociais-peticao-pela-cassacao-de-jair-bolsonaro-2803290>, grifos nossos)

Nos moldes do primeiro exemplo apresentado, o comentário seguinte – relativo à notícia sobre o abandono de uma criança por seu pai - apresenta, em um primeiro momento, os argumentos do leitor contra a atitude do pai do bebê. Ao final, em forma de conclusão, o autor do comentário faz uso de um discurso injuntivo, dirigindo-se especificamente aos pais (incluindo, portanto, a mãe das crianças) e sugerindo-lhes uma reclusão punitiva.

Exemplo (6):

“**Plínio Pinto Peixôto**

01/04/2011 - 17h 40m

Este cara deve ter um problema mental, uma pessoa normal nunca agiria desta forma, muito pelo contrário aceitaria com a maior alegria a vinda das 03 crianças.

Não se pode confiar que ele teria condições de educar e criar com carinho e amor as suas filhas. *Vão curtir a sua loucura e seu estresse sozinhos, é o que merecem*".

(Fonte: <http://oglobo.globo.com/pais/casal-se-submete-inseminacao-artificial-trigemeas-nascem-pai-so-aceita-duas-criancas-no-parana-2802366>, grifos nossos)

Esta forma de interação, portanto, reflete a necessidade manifestada por alguns leitores de se dirigir diretamente àqueles a quem criticam como modo de enfatizar sua indignação quanto aos fatos relatados na notícia. Se as críticas fossem expressas apenas através da exposição de argumentos sem a referência direta aos sujeitos aos quais se opõe o comentarista, certamente, o texto perderia parte de sua carga passional e, conseqüentemente, não se obteriam os mesmos efeitos persuasivos.

Interação entre o participante e a sociedade

Além da referência direta a sujeitos citados no corpo da notícia, os comentários de leitores de jornais online também apresentam uma forma de interação que se estabelece entre os participantes e a sociedade como um todo, geralmente quando envolve um assunto de interesse coletivo. Isso se verifica nas mensagens direcionadas à população de forma geral, visando alertá-la para alguma ameaça a seus direitos, mobilizá-la em relação a alguma reivindicação, incitar manifestações ou reflexões, apresentar atitudes a serem tomadas etc. Para isso, naturalmente se faz uso do modo imperativo, dentro de um discurso injuntivo, direcionado ao interlocutor em forma de ordem, pedido, sugestão, aconselhamento, etc. Emprega-se com frequência também a primeira pessoa do plural, indicando uma referência à coletividade, na qual leitor e o interlocutor se incluem.

No exemplo abaixo, o leitor aproveita o espaço que lhe é cedido para informar à população sobre o que deve ser feito em relação a políticos que manifestam publicamente seus preconceitos, como o deputado Jair Bolsonaro.

Exemplo (7):

“LuizFlamengo

31/03/2011 - 10h 59m

Políticos, como esse senhor deputado, estão investidos do poder e da autoridade que o povo (seus eleitores) lhe deu. E para esse povo devem legislar e governar. Não são para postarem-se frente às câmeras de Tv para manifestarem suas idiosincrasias, achincalhando e discriminando segmentos da mesma sociedade que os elegeram. *Devemos banir esse tipo de político dos quadros do Parlamento”*.

(Fonte: <http://oglobo.globo.com/politica/internautas-organizam-nas-redes-sociais-peticao-pela-cassacao-de-jair-bolsonaro-2803290>, grifos nossos)

No próximo comentário, a relação entre comentarista e sociedade é representada na incitação da autora do comentário aos demais leitores para participarem de uma mobilização no site de relacionamentos *Orkut* contra o deputado Bolsonaro. A comentarista aproveita a ocasião para sugerir, num tom ativista, o título da manifestação: “Protesto contra Bolsonaro”.

Exemplo (8):

“**Luciana** mês passado

Opnião é uma coisa ser grosseiro, arrogante e insultar pessoas é outra. Ele merece ser processado assim como qualquer outra pessoa. Pelo fato de ser um representante do povo ele deve sim se preocupar pois *temos o poder de tira-lo vamos nos uniro no orkut Protesto contra Bolsonaro*”.

(Fonte: <http://extra.globo.com/noticias/brasil/internautas-organizam-no-twitter-no-facebook-abaixo-assinado-pela-cassacao-de-jair-bolsonaro-1454488.html>, grifos nossos)

No exemplo seguinte, o leitor se dirige diretamente àqueles que criticaram a atitude de Jair Bolsonaro, alertando-os para o fato de que há outros assuntos mais relevantes a serem discutidos, como a corrupção no governo. Mais que um alerta, o participante tenta fazer uma revelação, “abrir os olhos” da sociedade para aquilo que julga, de fato, importante para o país e impedir o prosseguimento de ações contrárias ao deputado, utilizando, para isso, uma fala injuntiva (“Parem com isso, vamos acordar!!!”).

Aqui, o tom do discurso sugere a imagem de um leitor que se sente conhecedor da verdade e que deseja compartilhá-la com os demais membros da sociedade. É recorrente o uso da primeira pessoa do plural (“vivemos”, “sabemos”, “parem”, “vamos”), condizente com o esforço do participante de reforçar sua condição de cidadão e de ressaltar que, embora critique as atitudes de outros membros da sociedade, também faz parte dela.

Exemplo (9):

“**Sávio** há 2 dias

Vivemos num dos países mais corruptos do mundo, e *todos sabemos* que a ladroagem só tende a aumentar, entretanto, um grupo de beócios tá pensando em cassar o sr. Bolsonaro. *Parem com isso*, Preta Gil lhe fez uma pergunta crimosamente racista e o pessoal se indispõe contra ele??! *Parem com isso, vamos acordar!!!* Brasil, país rico é país sem corrupção!”

(Fonte: <http://extra.globo.com/noticias/brasil/internautas-organizam-no-twitter-no-facebook-abaixo-assinado-pela-cassacao-de-jair-bolsonaro-1454488.html>, grifos nossos)

No próximo comentário, o leitor busca incitar à sociedade a refletir sobre os males da inseminação artificial. Para isso, inicia seu texto com um questionamento retórico dirigido especificamente a seus interlocutores, que aqui representam a sociedade. Em seguida, apresenta os argumentos para fundamentar sua proposição contrária ao método.

Exemplo (10):

“**ecapeteca**

01/04/2011 - 16h 24m

Estão vendo o que a ciência 'tão avançada' faz? A natureza é sábia, se eles não podiam ter filhos naturalmente, motivo tinha... Mas os médicos querem bancar Deus... conseguiram foi criar um monstro, isso sim!”

(Fonte: <http://oglobo.globo.com/pais/casal-se-submete-inseminacao-artificial-trigemeas-nascem-pai-so-aceita-duas-criancas-no-parana-2802366>, grifos nossos)

Os comentários deste tipo de interação mostram que o espaço reservado aos leitores nestes jornais online é usado não só para o exercício da argumentação, mas também para mobilizar, unir e alertar a sociedade, incitando-a a refletir sobre assuntos de interesse geral. Tal reflexão é favorecida pela diversidade de pontos de vista aos quais os leitores são expostos ao participarem desse espaço interativo, mesmo que sua participação se restrinja apenas à leitura das considerações dos demais leitores.

Por imprimirem um tom retórico ao discurso, resguardando uma carga relativamente passional, essas estratégias de interação com a sociedade podem ser associadas aos propósitos persuasivos do autor do comentário, segundo a distinção proposta por Abreu (2009) entre “persuadir” e “convencer” dentro do exercício argumentativo. Para o autor, “convencer” significa “falar à razão do outro, demonstrando, provando” de modo que esse outro passe a pensar da mesma forma que aquele que o convenceu. Trata-se, portanto, de uma construção no campo das ideias. Por outro lado, “persuadir” significaria “falar à emoção do outro”, sensibilizá-lo para agir de acordo com o que se julga melhor; é uma construção no campo das emoções. Dessa forma, ao chamar a sociedade a se manifestar e a agir segundo uma determinada maneira, o leitor que apela para este tipo de discurso estaria buscando persuadir seus

interlocutores. Cabe ressaltar, todavia, que convencimento e persuasão são processos constitutivos de uma mesma arte: a argumentação e que, por isso, caminham juntos.

Interação para o desenvolvimento do tópico discursivo

Esta modalidade de interação constitui um reflexo das demais e aponta para a ampliação do assunto abordado na notícia através dos comentários dos leitores. A interação aqui se estabelece, sobretudo, entre o leitor-comentarista e o próprio texto da notícia publicada, ao qual o primeiro acrescenta outras informações pertencentes a seu universo de saberes, num exercício condizente com a noção de texto como processo interativo. Em virtude do acesso ilimitado de participantes, o tema original da reportagem que, a princípio, deveria constituir o tema dos próprios comentários, acaba sendo ampliado em diversos subtemas, através da abordagem de tópicos relacionados a ele e não mencionados na notícia.

Nos dois primeiros exemplos abaixo, em que se reproduzem alguns comentários referentes à notícia sobre a polêmica envolvendo o deputado Jair Bolsonaro publicada no Extra online, são feitas menções a assuntos que não constituem o foco da notícia, como se dela surgissem diversas ramificações.

No primeiro exemplo, o leitor aproveita a ocasião para criticar a cantora Preta Gil e denunciar sua suposta falta de talento artístico, embora este não tenha sido o motivo pelo qual a cantora foi citada na notícia.

Exemplo (11):

“O VERDADEIRO CIDADÃO BRASILEIRO, HONESTO E TRABALHADOR, ESTÁ MORRENDO OU ASSITINDO MORRER SEUS FILHOS NOS HOSPITAIS PÚBLICOS DESTE PAÍS... E A OAB, SENADORES E DEPUTADOS ESTÃO PREOCUPADOS COM O QUE DIZ UMA TAL DE PRETA GIL... O QUE É PRETA GIL SENÃO E TÃO SOMENTE FILHA DO MAGNÍFICO GILBERTO GIL ? NÃO SABE CANTAR, NÃO SABE INTERPRETAR, NÃO SABE DANÇAR...AFINAL, O QUE FAZ NA VIDA ???”

(Fonte: <http://extra.globo.com/noticias/brasil/internautas-organizam-no-twitter-no-facebook-abaixo-assinado-pela-cassacao-de-jair-bolsonaro-1454488.html>)

No próximo exemplo, ainda sobre a mesma notícia, o leitor aponta a responsabilidade da OAB (citada a partir de um jogo de palavras envolvendo a sigla da instituição e o adjetivo depreciativo “besta”) e do Congresso Nacional na punição a políticos envolvidos em esquemas de corrupção. A partir disso, vai citando vários fatos recentes da cena política nacional, em que governantes foram flagrados desviando dinheiro público. Observa-se que nem a OAB, nem o Congresso Nacional e nem os vários fatos citados no comentário foram, de fato, mencionados na notícia (que segue no anexo C); na verdade, a partir do conteúdo da matéria, o leitor criou subtópicos cuja relação com o tema principal pode ser inferida por qualquer um que acompanha regularmente as notícias veiculadas na mídia sobre a política nacional.

Exemplo (12):

“A OABesta e o Congresso (chamado de vagabas pelo Lulla) deveriam ter preocupação em punir seus pares ladrões,doleiros de cueca cheia, criadores de rã, pagadores de pensão com grana de empreiteiros, mensaleiros, ambulâncias,que são crimes contra a nação, lesa pátria!!! Voto nos três Bolsonaros!!!”

(Fonte: <http://extra.globo.com/noticias/brasil/internautas-organizam-no-twitter-no-facebook-abaixo-assinado-pela-cassacao-de-jair-bolsonaro-1454488.html>)

Na reportagem sobre o pai que abandonou uma de suas filhas trigêmeas, também há exemplos de ampliação do tópico discursivo. No comentário apresentado a seguir, o leitor aproveita o fato relatado para criticar a prática de inseminação artificial – apenas citada na notícia, sem constituir seu foco - em um discurso pautado em princípios religiosos.

Exemplo (13):

“POR ESSAS E POR OUTRAS A SÁBIA IGREJA É CONTRÁRIA À
INSEMINAÇÃO ARTIFICIAL.

MANIPULAÇÃO DE EMBRIÕES.

JOGA-SE COM VIDAS.

DESCARTAM-SE VIDAS ANTES, DURANTE E AGORA APÓS...”

(Fonte: <http://oglobo.globo.com/pais/casal-se-submete-inseminacao-artificial-trigemeas-nascem-pai-so-aceita-duas-criancas-no-parana-2802366>)

Estes exemplos ilustram, portanto, que a interação promovida no ambiente virtual dos jornais online pode estar a serviço do desenvolvimento e da ampliação do tópico discursivo, do qual se originam subtemas diversos de acordo com os propósitos de cada participante. Trata-se, portanto, da forma mais geral de interação, aplicada tanto a textos escritos, como a textos orais. Em virtude disso, pode-se afirmar que os demais modos de interação mencionados anteriormente (entre os participantes, do leitor com alguém citado na notícia e do leitor com a sociedade), apesar de suas diferenças, contribuem também para o desenvolvimento do tópico, na medida em que novos assuntos são abordados durante o processo interativo.

Conclusões

A partir da análise da interação em comentários de leitores online, constatou-se que a própria configuração do *site* facilita e estimula a participação de seu público-leitor e o desenvolvimento das diferentes formas de interação. A simplicidade dos procedimentos necessários para postagem de comentários (cadastro rápido e simplificado; localização estratégica do espaço para postagem – logo abaixo das matérias –, agilidade na publicação dos comentários, possibilidade de responder a um comentário específico, etc.), somada à possibilidade de anonimato (presente no portal do extraonline) são fatores determinantes para a participação efetiva dos leitores de sites de notícias.

A possibilidade de expressar suas opiniões sem a censura imposta pelas relações face a face e pela obrigação de identificação real conferem ao leitor uma liberdade de manifestação dificilmente experimentada em outros meios de interação midiática, como a TV, o rádio e os próprios jornais e revistas impressos, em que há uma seleção das cartas e e-mails a serem publicados nas seções destinadas à participação do público. Como bem salienta Shittine (2004, p.31), “a tela do computador surge como um vidro opaco através do qual as pessoas podem trocar ideias e opiniões sem serem vistas, (...) sem o constrangimento das relações face a face”.

Essa conjugação de facilidade e liberdade propiciadas no espaço virtual dos comentários de leitores permite o desenvolvimento de diferentes formas de interação, como foi verificado neste estudo. Observou-se que o leitor participante aproveita o espaço que lhe é destinado para interagir de forma direta, ou com os demais leitores -

construindo um debate virtual - ou com algum nome citado na notícia a que se refere - usando o comentário como uma espécie de recado - ou com a sociedade como um todo - em um tom de conselheiro que incita à reflexão ou de manifestante que incita a ação e o protesto. Todas essas formas de interação convergem, por sua vez, para a ampliação do tópico discursivo, a partir do acréscimo de informações inerentes ao universo de saberes dos leitores, de onde deriva mais uma modalidade de interação, de caráter generalizado.

Essa multiplicidade de formas interativas joga luz sobre uma nova modalidade de leitor: o leitor-escritor, aquele que participa ativamente com suas opiniões sobre a notícia veiculada, num movimento de coprodução do texto com os demais participantes. A alternância nos papéis de leitor (da notícia) e escritor (dos comentários) permite-lhe vivenciar “de forma dinâmica os processos de compreensão e produção” do texto online (MARQUESI et al., 2010, p.380). É nos comentários de leitores que esse movimento dinâmico de alternância de papéis fica mais claro, uma vez que o ato de comentar, neste caso, pressupõe uma leitura prévia da notícia que o embasa.

O estudo permitiu comprovar ainda que todo texto, mesmo na modalidade escrita, pressupõe uma interação, na medida em que sua construção se dá a partir de uma troca entre interlocutores a despeito da distância física e/ou temporal. Nos comentários online, esse processo interativo se apresenta de forma mais transparente, simulando um grande debate virtual e evidenciando a dinamicidade inerente a esse espaço.

Por fim, as análises efetuadas permitiram corroborar a ideia de que a interação não constitui um processo aleatório, desordenado; ao contrário, o estabelecimento da interação pressupõe, em sua natureza, uma organização e uma ordenação, o que a torna passível de descrição e análise, como se se propôs fazer neste estudo. No caso específico dos comentários de leitores online, verificou-se que o alto grau de dinamismo inerente ao espaço virtual não interfere de modo algum na descrição da interação, sendo possível, inclusive, sistematizá-la em diferentes modalidades.

Dessa forma, espera-se que este trabalho tenha contribuído para a ampliação de conhecimentos sobre o universo da escrita na Internet e tenha desvendado um novo caminho no qual outras pesquisas podem se aventurar, descobrindo as inúmeras configurações que o processo interativo pode assumir e mesmo examinando a possibilidade de insurgência de um novo gênero textual: o comentário do leitor online.

Referências

- ABREU, A. C. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.
- CHARAUDEAU, P.; MAIGUENENAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. Tradução de Fabiana Komesu. 2. ed., 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.
- FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio eletrônico: século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lexicon Informática, 1999.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias e produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2000 (mimeo).
- _____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p.15-80.
- MARQUESI, S. C. et al. Ensino em meios digitais: uma questão de leitura e escrita. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Orgs.). **Linguística de texto e análise da conversação**. São Paulo: Cortez, 2010, p.354-384.
- SCHITTINE, D. **Blog: comunicação e escrita íntima na internet**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

Obras recomendadas

- HALFELD, P. C. **A encenação argumentativa em comentários online: um estudo semiolinguístico**. 2012. 123f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras/UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.
- PAULIUKONIS, M. A. L. Construção de identidades: estratégias enunciativas em notícias e reportagens impressas. In: II FÓRUM DE ANÁLISE DO DISCURSO, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2010, p.118-131.

IDENTIFICAÇÃO E DESLOCAMENTOS IDENTITÁRIOS DO SUJEITO APRENDIZ DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Valdeni da Silva REIS²⁶

Resumo: O presente trabalho investiga as representações do sujeito-aprendiz frente à dimensão afetiva com a Língua Estrangeira e com sua subjetividade que o singulariza. Para tanto, são analisadas entrevistas de cinco enunciadores falantes de diferentes Línguas Estrangeiras. A análise nos leva a estabelecer a relação desse sujeito aprendiz com sua identidade, com a cultura do outro e com sua própria cultura e, por fim, com o modo como a afetividade transita nessa relação. As representações dos sujeitos nos indicam seus diversos deslocamentos identitários a partir de seu em confronto com a experiência de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Língua Estrangeira. Identidade. Cultura. Dimensão Afetiva.

Abstract: *This paper investigates the representations of learners facing the affective dimension involved in the process of learning a foreign language as well as the learners' subjectivity that makes them unique. For this purpose, five interviews with speakers of different foreign languages have been analyzed. The analysis establishes the relationship between the learner and his/her identity, and the culture and the way the affective dimension is involved in this relationship. The learners' representations point out the movements and reorganization of their identities facing a foreign language learning experience*

Keywords: *Teaching-learning. Foreign Language. Identity. Culture. Affective Dimension.*

Introdução

Tornar-se capaz de enunciar em uma língua estrangeira (LE), isto é, capaz de produzir e mobilizar efeitos de sentido em uma língua outra, porta consigo algo da ordem subjetiva que pode fazer com que o sujeito se revele aí como portador de outro (alguém).

²⁶ Área de Língua Inglesa da Faculdade de Letras (UFMG). Belo Horizonte/MG. Brasil.
valdeni.reis@gmail.com

Essa experiência leva o sujeito a criar novos caminhos, mesmo que a custo de profundas e dolorosas sanções rumo a uma reorganização identitária. Assumo, portanto, que “aprender uma língua estrangeira é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (REVUZ, 1998, p.227) em um movimento contínuo, e nem sempre pacífico, de deslocamentos identitários e a consequente reinvenção de si.

O termo “deslocamentos” é aqui compreendido como um ir e vir; como um movimento que retira o sujeito de uma determinada posição discursiva, para outra (NEVES, 2008). Concordando com Serrani-Infante (1998) e também com Coracini (2003b), percebo que se inscrever em uma LE é estabelecer o confronto com o próprio estranhamento, permitindo-se se re-significar. Nesse confronto, mobiliza-se a constituição da subjetividade desse sujeito logo, sua constituição identitária frente a novas identificações que coexistirão em meio às outras imagens e vozes que nele já estão instauradas.

No presente trabalho, discutirei a relação do sujeito com a LE, sua constituição identitária a partir desse contato, bem como sua relação com a cultura da LE, consigo e com seu modo de se posicionar (e se enxergar) no mundo a partir de tal relação.

A seguir, discuto as noções de sujeito, identidade e identificação assumidas nessa proposta e, posteriormente, delinco a metodologia utilizada nesse estudo. Por fim, apresento a análise dos depoimentos de sujeitos-enunciadores de uma LE.

A identificação, deslocamentos e o sujeito aprendiz de uma LE

Partindo de Hall (1997), temos três concepções do termo *identidade* sendo essas respectivamente a partir do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo era visto como o sujeito centro da ação, da consciência, completamente centrado e unificado, logo, dono de uma identidade una, *indivisa*. O sujeito sociológico, por outro lado, era formado a partir das relações sociais tidas como mediadoras de valores, símbolos, sentidos e da cultura do mundo à sua volta. A identidade era aí vista como fruto da interação desse sujeito com a sociedade que o rodeia e, ainda que possua um centro (mundo interior/pessoal), este é modificado pela ação social (mundo exterior/público). Já o sujeito pós-moderno representa, segundo o autor, as diversas influências conflitantes e contraditórias recebidas por esse sujeito e que nele fazem moradas. Esse sujeito pós-moderno se revela, assim, portador de

identidades contraditórias, diferentes, logo, não unificadas ou centradas; identidades que se deslocam continuamente. Segundo Hall (1997, p.13),

a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Pensando nessa fantasia citada acima por Hall, diria que a noção de identidade una e acabada muitas vezes se revela, a meu ver, como uma ilusão, isto é, como uma imagem fabricada e distribuída (consciente e/ou inconscientemente), em última instância, no intuito de que determinados objetivos sejam alcançados. Esses objetivos podem ser os mais variados possíveis, como a exaltação de uma identidade que unifica um povo, uma nação, uma raça, como no caso da Alemanha de Hitler; ou como no caso de puristas da linguagem que buscam defender e exaltar uma língua pura, “protegendo-a” de influências estrangeiras, segundo eles, ameaçadoras da identidade de um povo (REIS, 2006a); ou ainda, a imagem fabricada e comercializada do *American Way* ou *American Dream* que povoou e ainda povoa o sonho de tantos povos que se aventuram em busca desse sonho de realização e oportunidades.

Já Silva (2000) salienta que sempre houve e sempre haverá movimentos e/ou processos que trabalham na produção de identidade, como os que tendem a fixar e estabilizar dada identidade ou aqueles que, por outro lado, tendem a subvertê-la ou desestabilizá-la. De qualquer forma, essa imagem, ilusão ou fantasia se multiplica, choca-se e se desloca em meio a outras tantas imagens que constituem cada sujeito, e o desestabilizam, e o descentram.

Maher (1998) percebe a identidade como algo construído sócio-historicamente, logo como um fenômeno essencialmente político, ideológico e em movimento constante. Segundo Hall (1997), as pessoas que defendem que as identidades modernas estão sendo fragmentadas argumentam que na modernidade tardia o conceito de sujeito se dá a partir de seu descentramento, deslocamento. Explorando tal descentramento, o autor aborda cinco marcos seguindo as proposições de Marx e Althusser; de Freud e de Lacan; de Saussure, Derrida e Foucault; e dos movimentos sociais (HALL, 1997).

No presente trabalho interesse-me pela noção de sujeito e seu descentramento a partir da leitura e resignificação lacaniana da obra de Freud, cujo pilar se aloca na estruturação do inconsciente como linguagem (LACAN, 1998; 1999), isto é, por meio da linguagem em seus equívocos, lapsos, “escorregões”, que o inconsciente se dá a ver.

Nesse sentido, o sujeito do ensino e da aprendizagem se constitui na e pela linguagem e, portanto, abriga uma multiplicidade de vozes que ora convergem, ora se chocam. Em seu contato com o outro à sua volta e em sua forma de se fazer e reconhecer nas relações o aprendiz vai sendo capturado e se constitui aí como sujeito enunciador de uma LE.

Vemos, assim, que aquilo que o sujeito diz e faz em sua experiência de aprendizagem e vivência desse/nessa LE vai sendo constituído por esses inúmeros momentos em que o sujeito se reconhece no mundo do qual ele faz parte a partir de seu contato com o outro. Sua tomada de posição é guiada, desse modo, pelo modo como esse sujeito é capturado ou não pela ação e o dizer que o rodeia. Para Mannoni (1994, p. 196) “uma identificação é uma captura. Aquele que se identifica talvez creia que está capturando o outro, mas é ele quem é capturado”. Ao falar dessa captura no ensino-aprendizagem de uma LE há uma dimensão afetiva que deve ser considerada.

É somente na relação que o sujeito desenvolve não sua identidade – uma vez que não falo de algo uno, estável, acabado – mas sim, da identificação aqui assumida “como um processo em movimento, em que o sujeito se constitui pela multiplicidade de discursos, pela heterogeneidade e pelo descentramento de si” (ECKERT-HOFF, 2003, p. 288). No Dicionário de Psicanálise de Roudinesco e Plon (1998) o termo identificação é resumido da seguinte forma:

termo empregado em psicanálise para designar o processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando, em momentos-chave de sua evolução, dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos que o cercam. (Grifos do original) (p. 363)

Digo, portanto, que a relação é a condição primeira para que haja a identificação, seja na relação consigo mesmo e com o modo de se colocar no mundo; seja na relação com o outro e com a língua que nos constitui. Esta, por sua vez, faz com que o sujeito além de se constituir, também se reinvente na dinâmica surpreendente do contato com o outro.

O conceito de identificação aparece ao longo da obra de Freud e particularmente em *Psicologia de Grupo e a Análise do Ego* (1921). O autor inicia o capítulo intitulado *Identificação* definindo que esta “é conhecida pela psicanálise como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa”. Esse laço, ainda nos termos do autor, é ambivalente, uma vez que pode se tornar “expressão de ternura com tanta facilidade quanto um desejo do afastamento de alguém”.

A noção de identificação aparece na obra de Lacan a partir do registro imaginário pela noção do *estádio do espelho*²⁷ (1998). Segundo tal noção, o ser humano ainda criança, ao ser confrontado com o espelho, assume uma imagem virtual de si como o seu “eu”. É desse modo, que se (re)conhece ao (re)conhecer o outro, por meio dessa imagem de si, a qual se aliena. O adulto desempenha, portanto, um papel decisivo nessa constituição uma vez que é ele quem aponta a imagem no espelho como sendo a própria criança (“ali você”). É desse modo, que é também pelo olhar do outro que o eu se constitui e constitui a forma de (se) ver (n)o mundo. A esse processo, Lacan (1998) nomeia de identificação. Entendemos, assim, que a constituição do “eu” ideal se dá a partir do momento em que o indivíduo, ainda criança, assume essa primeira identificação, a partir da qual ao longo de sua vida as outras identificações são constituídas²⁸.

A identificação diz, portanto, de um laço emocional que envolve o sujeito e seu modo de se relacionar e posicionar com o mundo. Serrani (2002) afirma que fatores afetivos configuram e determinam o sucesso ou insucesso na produção e aprendizagem da LE, sendo, desse modo, necessário insistir em pesquisas neste campo. Assim, linguagem (aprendizagem), identificação e afetividade se revelam intrinsecamente ligadas, sendo que esta segunda pode funcionar como elemento de impulso ou de bloqueio na aprendizagem e utilização de uma determinada língua (AMATI-MEHLER et al., 1995).

De acordo com Amati-Mehler et al. (1995), existe um potencial plurilinguístico primário, universal, que se exprime na capacidade neurofisiológica de aquisição da

²⁷ Segundo o dicionário de psicanálise de Roudinesco e Plon (1998, p. 194), essa expressão foi cunhada por Lacan em 1936 designando um momento psíquico e ontológico da evolução humana, localizado nos primeiros meses de vida (entre 6 a 18). Nesse período, a criança antecipa o domínio sobre sua unidade corporal por meio de uma identificação com a imagem do semelhante e da percepção de sua própria imagem num espelho. Os autores ainda explicitam que aqui no Brasil também encontramos essa expressão como “estágio do espelho” ou ainda “fase do espelho”.

²⁸ Ao longo de sua obra, Lacan reelabora a noção de identificação apresentada por Freud. No entanto, dada a limitação da presente proposta, não me atarei a esse seu trabalho.

linguagem. Assim, por meio do impacto das relações afetivas, este potencial linguístico é atualizado nas estruturas psíquicas inconscientes e conscientes que cristalizam o conceito de si e dos outros. Os autores defendem ainda, que a linguagem pode ser considerada um importante elemento que se instaura em uma relação afetiva internalizada, constituindo de tal forma um segundo nível de comunicação e também de estruturação das relações internalizadas.

Por fim, concordando com Miccoli (1996, p. 100), acredito que para alcançarmos o sucesso de nossa prática pedagógica no ensino-aprendizagem de LE é necessário vivenciar e oferecer aos nossos alunos “não só a consciência sobre a parte cognitiva de seu processo de aprendizagem”; a autora acrescenta aí a parte afetiva, que aqui muito me importa, mas acrescento também fatores da ordem do discurso e do inconsciente, do laço emocional que envolve o aprendiz fazendo com que este se aproxime ou se afasta da língua alvo.

Desse modo, o sujeito se constitui ao fazer parte dessa língua que é nele constituída. Nessa relação todas as vozes que já habitam esse sujeito procuram lugar em meio à afetividade que o envolve em sua relação com a língua. Nessa efervescência, a identidade do aprendiz é movimentada, ou, como prefiro, são mobilizados momentos de identificação a partir da língua, do outro, etc. que podem ser apontados em suas representações.

Partindo da teoria cultural pós-estruturalista, o termo representações enfatiza a sua dimensão de significante, sendo, portanto, uma construção do real e não apreensão e, da mesma forma, uma maneira de atribuição de sentidos (SILVA, 2000; HALL, 1997). Nesse sentido, nenhum significado está preso ao significante, e por isso, os sentidos deslizam, deslocando-se, e aí e desse modo que as representações são construídas. Para Coracini (2003a, p. 219), por outro lado, “toda representação se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas: elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos”.

A constituição do corpus e as ressonâncias discursivas

O principal dispositivo que orienta a presente análise é a escuta discursiva, que se caracteriza como o meio pelo qual os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, bem como suas filiações de sentidos, são evidenciados (ORLANDI, 1999). Por meio dessa escuta, procurarei, então, descrever a relação do sujeito com sua memória e com as vozes que o constituem, estabelecendo nesse estudo, uma relação entre descrição e interpretação a fim de compreender como a identidade do sujeito é delineada em seu dizer, bem como sua relação com a LE e o lugar ocupado pela afetividade nessa relação. Segue abaixo um detalhamento sobre os enunciadores que tornaram essa escuta possível por meio de seus depoimentos.

- Enunciadores

O *corpus* desse estudo se constitui de entrevistas com cinco enunciadores em LE com idade entre 23 e 40 anos, sendo quatro mulheres e um homem. Três desses enunciadores falam sobre sua experiência de aprendizagem do francês, do italiano ou do português como LE e as outras duas enunciatóras falam de sua aprendizagem do inglês. Ressalto que não há nenhuma razão metodológica para a utilização de dois depoimentos envolvendo a aprendizagem da língua inglesa. Ocorreu que no momento das entrevistas, duas pessoas ficaram interessadas em contribuir com meu estudo e, por isso, optei por considerar ambos os depoimentos.

Detalhando os participantes, Casimiro²⁹ tem 23 anos, é formado em Letras e é professor de francês. Tetê tem 24 anos, é mestranda do curso de Letras e professora de italiano. Alice tem 23 anos e é estudante de Letras. Alice é filha de um italiano com uma brasileira, nasceu no Brasil e foi aos dois anos de idade para a Itália, onde permaneceu até os 16 anos. Durante esse período, o pai proibia o uso da língua portuguesa no ambiente familiar. Ela vinha para o Brasil em seu período de férias de verão, mas não utilizava frequentemente a língua portuguesa. Mariana tem 26 anos, é mestre e professora de inglês e Carolina tem 40 anos e também é mestre e professora de inglês.

- Depoimentos e categorias de análise

Um questionário contendo seis perguntas (ANEXO 1) deveria ser entregue aos cinco participantes juntamente com um gravador, no qual cada informante gravaria suas

respostas acerca de seu processo de aprendizagem de LE³⁰. No entanto, apenas dois dos informantes gravaram seus depoimentos dessa forma, uma vez que duas preferiram que eu estivesse presente para perguntar coisas que eu julgasse importantes para meu estudo. Desse modo, obtive entrevistas semi-estruturadas, já que as perguntas eram mais exploradas no decorrer da entrevista. Já Alice recebeu o questionário via e-mail, respondeu a todas as questões por escrito e me enviou seu depoimento também por e-mail.

Os enunciados serão analisados a partir do princípio das ressonâncias discursivas (SERRANI-INFANTE, 2001). Tal princípio define que há ressonância quando certas marcas linguísticas discursivas se repetem, tendendo a construir um significado predominante: as representações. Nos depoimentos, o pesquisador se preocupa não com o conteúdo dos enunciados, mas sim com os modos de enunciar, isto é, o modo como os efeitos de sentido são produzidos trabalhando na constituição do que é dito e/ou intencionado dizer; representações; contradições, conflitos e *já-ditos* (interdiscurso) que, imbricados, coadunam-se na materialidade daquilo que é dito no fio do discurso (intradiscurso).

Assim, o conjunto de categorias das ressonâncias discursivas é o seguinte (quatro categorias e três subcategorias³¹):

1. Repetição de itens lexicais de uma mesma família de palavras;
2. Repetição de itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes;
3. Repetição de construções que funcionam parafrasticamente;
4. Modos de enunciar presentes no discurso:
 - 4.1 Modo determinado e modo indeterminado de enunciar;
 - 4.2 Modo de definir por negações ou afirmações modalizadas ou categóricas;
 - 4.3 Modo de acréscimos contingentes através de incisivas e de glosas.

¹ Esse nome e todos os outros são fictícios e foram escolhidos pelos próprios informantes.

³⁰ Conforme orienta a proposta AREDA (Análise das Ressonâncias em Depoimentos Abertos) de pesquisa. Ver Serrani-Infante (1998).

³¹ Serrani-Infante (2001, p.40) propõe apenas três categorias das repetições. Porém, a partir de Reis (2006b; 2007) utilizamos uma subcategorização no intuito de facilitar a operacionalização dessas categorias.

A análise será focada nos seguintes pontos:

- ♦ Modos de dizer nos quais as representações do que seja aprender/falar essa LE são evocados;
- ♦ Modos de dizer que tecem representações da constituição identitária do aprendiz, da sua L1; da L2 e da cultura;
- ♦ Modos de dizer nos quais é enredada a atuação do outro no processo de aprendizagem;
- ♦ Modos de dizer nos quais a afetividade pode ser apontada e os efeitos de sentido aí mobilizados.

Análise: Língua estrangeira e momentos de identificação

Observando as marcas discursivas que se repetem, aponto que há um dizer que trabalha para a constituição de um sentido predominante: a LE que funciona como veículo de capacitação. Dito de outra forma, quatro dos cinco enunciadores utilizaram a palavra *capaz*, ou palavras dessa mesma família (capacidade, por exemplo), pelo menos uma vez e a relacionaram à aprendizagem de LE mobilizando determinados efeitos de sentido, conforme os excertos abaixo³²:

(1).

hoje o italiano funciona pra mim como uma porta// (...) e me causa muita ALEGRIA/ muito prazer/ saber que eu posso me comunicar/ com outra pessoa de uma cultura assim/ diferente da minha// em uma língua/ que não é a MINHA/ e que eu tenho capacidade pra isso// é uma satisfação ENORME/ saber que o outro ta me entendendo/ e eu/ que eu to me fazendo entender/ (TÊTE)

(2).

após/ né/ / é/ ser/ fluente/ por saber/ / né/ falar inglês/ eu/ eu/ me sinto mais confiante/ mais/ é/ aberta pra/ querer conv/ entender/ outras pessoas/ querer conhecer

³² Esses são os símbolos utilizados para a transcrição: / = pausa breve; // pausa longa; [] = comentários/perguntas da pesquisadora; (XXX) = sequência incompreensível; (...) = omissão de trechos da fala; X = suspensão de um nome próprio; [risos]; ~ interrupção de uma formulação anterior; Palavra em caixa alta = ênfase dada pelo enunciador.

novos mundos/ mesmo/ em geral/ (...) então/ eu digo como self esteem/ *minha confiança aumentou*// em questão até pelo meu trabalho/ pensando que eu sou professora de inglês/ então/ por eu sentir/ que eu posso comunicar/ na língua alvo/ com a qual/ eu/ eu/ ensino/ outros/ outras pessoas/ a se comunicarem também/ eu acredito que eu me vejo como uma pessoa/ mais// mais// *é// é// // CAPAZ// mesmo/* acho que/ eu me tornei/ mais/ *mais/ confiante/ mais/ mais capaz mesmo/* de// de/ tanto como profissional/ quanto como pessoa// porque/ eu uso dessa linguagem/ como eu já/ disse/ antes/ na/ no/ nas outras perguntas/ eu/ eu/ utilizo essa língua o tempo inteiro// (...) (MARIANA)

(3).

(...) *então hoje* eu me sinto assim *capaz* de viver em qualquer parte do mundo/ e/ e/ fazer contatos/ e conviver/ *com as outras pessoas* (...) (CAROLINA)

(4).

(...) falar Português (...). Me ajudou também em conquistar um pouco da minha independência, vendo que eu era *capaz* de resolver problemas, enfrentar situações novas. *Depois*, aprender Português me deu mais *confiança* quanto à aprendizagem de uma língua estrangeira: se eu consegui com o Português, por que eu não iria conseguir com o inglês? Ou francês? Ou alemão? (ALICE)

Explorando os sentidos que ressoam nesses ou desses modos de enunciar, aponto, primeiramente, a presença, em todos os excertos, de um adjunto adverbial de tempo³³: *hoje, após, hoje, depois*. É fácil assim inferir que há um deslocamento temporal que mobiliza o sujeito em aprendizagem de uma LE. Essa língua o mobiliza e o constitui de outra forma, de modo que ele passa a se enxergar já dividido, isto é, modificado a partir de seu contato com a LE, e se dizer antes dela e depois dela, configurando momentos distintos, sujeitos modificados, identidades fragmentadas ou múltiplas, em múltiplos momentos de identificação: a LE, nesse sentido, ocupa um espaço de troca, transformação, uma nova posição enunciativa. Para Kramsch (1998), o ensino-aprendizagem de uma LE pode ser visto como outra possibilidade de criação e

³³ Ressalto que as perguntas 3 e 4 começam com um marcador temporal, *hoje* (...). No entanto, os advérbios temporais não aparecem necessariamente nas respostas a essas perguntas.

troca de signos a serem usados em um dado contexto social, abrangendo, deste modo, muito mais que regras sintático-gramaticais.

A partir dos excertos acima, identifico representações dos enunciadores acerca da competência na LE como sendo equivalente à capacidade de executar essa ou aquela atividade. Dito de outro modo, adquirir competência linguística é relacionado a ser competente logo, capaz de fazer algo, como se *comunicar, entender, conviver, ou resolver problemas*, como visto nos trechos: *saber que eu posso me comunicar (...) que eu tenho capacidade pra isso / capaz de viver em qualquer parte do mundo / vendo que eu era capaz de resolver problemas, enfrentar situações novas*. O contato e, mais que isso, a inserção do sujeito nessa língua o capacita e o autoriza a assumir uma experiência, ou executar uma atividade outrora impossível. Dentro do sujeito, passa, então, a coexistir uma voz que lhe garante a capacidade de se ver incluído em outro grupo, isto é, um grupo de uma outra língua; um grupo de um outro povo; ou ainda, um grupo que tem problemas e é capaz de assumi-los e resolvê-los.

Salientando um outro ponto, é importante perceber que essa capacidade vem sempre acompanhada pela importância do outro. Em outras palavras, aprender essa LE é sempre um elemento que aproxima o sujeito do outro, ou se aprende para o outro, para o contato do sujeito com o outro, como pode ser visto nesses trechos: *saber que o outro ta me entendendo; entender/ outras pessoas/ querer conhecer novos mundos / fazer contatos/ e conviver/ com as outras pessoas*. Segundo Revuz (1998, p.220),

abrindo um novo espaço potencial para a expressão do sujeito, a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua. Essa relação é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber.

Desse modo, sujeito e língua estão imbricados e a LE abre esse espaço metaforizado por Tetê, como uma *porta que é a entrada*, segundo os excertos, para novos mundos, novas possibilidades. A entrada na LE é representada como algo que torna o sujeito capaz de atravessar essa porta (entrar) e, a partir de então, vê-se incluído numa nova realidade. Contudo, essa relação não se dá de forma simples, uma vez que requer do sujeito deslocamentos identitários, bem como resignificações consigo próprio, com os outros e com aquilo que está sendo aprendido e por ele apropriado, daí a ressonância nos excertos acima, da presença do outro, como se o fato de aprender uma

LE fosse algo para outro sujeito e não para si próprio. Com isso, pode ser notada tanto a complexidade do sujeito aprendiz, quanto sua constituição a partir do olhar do outro e de sua heterogeneidade daí oriunda. Concordo assim com Prasse (1997, p. 66), afirmando que o desejo da LE não é um desejo de saber; mas sim o desejo do outro. Nesse sentido, de acordo com a autora, a LE significa forte atração pelo outro, “inveja dos bens do outro, do gozo do outro” e, portanto, não pode (deve) ser simplificada a uma relação de referentes e correspondentes com a LM. Ao mesmo tempo, a relação com LE aproxima o sujeito e sua própria língua, não como espelho de correspondências, mas sim como ponto de partida para o deslocamento, um ponto de referência apenas, mas que é trabalhada concomitante no momento em que o sujeito passa a vivenciar a aprendizagem de uma LE e aí passa por determinados deslocamentos identitários e de representações. Como pode ser observado nos excertos abaixo:

(5).

eu tive modificação *no uso de minha própria língua materna// é/ a língua estrangeira/ me possibilitou// é// usar outras formas na minha própria língua/ e aprender mais a respeito dela/ (...)* (CASIMIRO)

(6).

acredito também que *aprender o Português me ajudou para ter uma compreensão melhor do funcionamento das línguas, da gramática, das estruturas. Também comecei a perceber que realmente não tem como traduzir tudo de uma língua para outra... lembro que eu tentava usar certas expressões do português nas cartas aos meus amigos italianos, mas eu nunca conseguia achar uma tradução boa.* (ALICE)

Nesse sentido, é a partir da língua do outro, isto é, a LE e de seu mundo (*novos mundos*) que o sujeito se volta para sua própria língua. Ou seja, é a partir daquilo que sua língua e seu mundo não são, que o sujeito enxerga e alcança aquilo que sua língua parece ser, e nesse sentido, ela não é a única, mas ocupa um lugar essencial na identidade de seu falante, como observamos nas palavras de Mariana:

(7).

(...) // após/ né/ / é/ ser/ fluente/ por saber/ / né/ falar inglês/ eu/ eu/ me sinto mais confiante/ mais/ é/ *aberta pra/ querer conv/ entender/ outras pessoas/ querer conhecer novos mundos/ mesmo/ em geral/ é/ e/ e também/ saber/ que a minha língua/ não é a única/ é/ é/ expressão/ que eu posso/ eu posso/ ter né/ a forma de FALAR/ eu posso usar outras línguas/ né/ não não só como o inglês também/ apesar que é minha/ língua/ a língua/ que eu/ que eu amo também/ né/ claro/ junto com o português/ (...)*

(MARIANA)

(8).

Meu primeiro contato com inglês foi na quinta série// e era assim// HORRÍVEL/ eu/ eu/ eu sou da roça né/ você vê pela *minha identidade roceira/ risos/ e/ e/ a gente não tinha livro/ e o professor insistia que a gente recortasse figura de revista/ (...)*

(CAROLINA)

(9).

E minha relação com essa língua é uma relação/ assim/ muito *forte de/ IDENTIDADE// eu// a minha apresentação ali / hoje/ eu mudei de uma hora pra outra/ porque tinha/ prof~outras pessoas que falavam inglês/ e eu falei assim/ eu vou falar meu inglês brasileiro/ do qual eu tenho muito orgulho/ e eu um orgulho/ eu cresci/ criei essa relação de identidade com a LINGUA/ de ORGULHO/ assim como eu tenho esse orgulho da identidade brasileira/ então eu tenho orgulho de minha identidade de professora de inglês//* (CAROLINA)

(10).

(...) na *minha identidade de bras~justamente// e/e/eu sei/ que/ e assim/ me permite acesso ao mundo// a/ a/ qualquer coisa na internet/ a/ aos artigos científicos// então não é só uma identidade brasileira/ mas/ uma identidade assim/ digamos/ de cidadão do mundo/ eu me sinto desse jeito/ eu nunca me senti assim/ que eu/ que eu/ por exemplo/ tenho duas culturas brasileiras/ não/ a minha cultura/ é brasileira/ conheço a cultura americana/ eu convivi lá/ eu conheço/ mas eu não me considero/ bicultural/ nunca me considerei/ então eu me considero assim/ brasileira/ de cultura brasileira// e// mas assim/ me considero/ um cidadão do mundo/ pelo fato/ de eu ter oportunidade de ler textos publicados em vários lugares do mundo/ tendo acesso à*

tecnologia/ e/ essa comunicação/ então/ por isso/ então eu acho/ que/ que/ *aprender inglês me/ me facilitou isso/ me/ me/ tornar um cidadão do mundo//* (CAROLINA)

A glosa utilizada por Mariana, por meio da palavra *mesmo*, funciona como um comentário, um acréscimo para que seja reforçada a ideia desse movimento de sentidos de querer e poder realmente conhecer *novos mundos* a partir da descoberta de novas línguas. Reforço que a ressonância da metáfora *porta* e da representação da língua que capacita, retornam nesse dizer: “*após... ser/ fluente/ por saber/ / né/ falar inglês/ eu/ eu/ me sinto mais confiante/ mais/ é/ aberta pra ...*”. Mais uma vez a LE capacita, impulsiona, possibilita, ou, como no excerto 10, facilita que o sujeito se torne um “*cidadão do mundo*”, mas é importante observar que a LE é aproximada da LM. Ao mesmo tempo, é importante observar as (re)significações identitárias do sujeito aprendiz a partir desse contato, ou confronto entre LM e LE. Observando as falas de Carolina acima, aponto a circularidade na exposição de determinados sentidos. Entendo circularidade como dizeres parafrásticos que, em uma espécie de movimento circular, ressoam e retornam a um mesmo espaço dizível na reafirmação de um sentido (REIS, 2007) que deveria ser ressaltado, ou deveria ser abafado. Na fala de Carolina, há assim, um movimento que circula em torno dos sentidos de identidades; de identidade brasileira; de língua inglesa e de cidadão do mundo. É interessante observar que Carolina, apesar de assumir em sua fala perspectivas identitárias bem marcadas (como a de “roceira”, como a de professora de inglês, como de brasileira, como identidade que causa orgulho, etc), no excerto 10 “escorrega” e usa *cidadão do mundo*, e não cidadã do mundo. Para Silva (2000), só há necessidade de afirmar que *se* é algo, pois não nos encontramos em um mundo homogêneo sendo, portanto, necessário (ou obrigatório?) marcar uma identidade e, ao mesmo tempo, definir a diferença, sempre via linguagem que, segundo o autor, é tão indeterminada e instável quanto o conceito referente à identidade e à diferença.

Creio que a fala que ressoa no dizer de Carolina vem de um outro lugar; vem da globalização, de questões de gênero ou de um outro lugar interdiscursivo que se “acomoda” (ou incomoda?) à sua fala apontando a contradição, ou ao menos, que mais de uma voz fala partindo dela, sendo esta a voz do Outro. Nas palavras de Revuz (1998, p. 220), falar é sempre navegar à procura de si mesmo com o risco de ver sua palavra capturada pelo discurso do Outro ou pelos estereótipos sociais, pródigos em “frases feitas”. Não é raro que esse navegar mude de direção. Sendo esse Outro da ordem do

inconsciente, ele é entendido aqui como esse “escorregão” que muda a direção do navegar da fala de Carolina.

Há um outro confronto vivenciado por Carolina nesse depoimento quando aponto um lapso que demonstra o sujeito perpassado pelo inconsciente, cujos domínios de sua fala, escapam-lhe na seguinte proposição, “*eu nunca me senti assim/ que eu/ que eu/ por exemplo/ tenho duas culturas brasileiras/ não/ a minha cultura/ é brasileira*”. Afinal, percebemos aqui o confronto entre as culturas vivenciadas por Carolina. Segundo Revuz (1998, p.227) “quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem”. Daí essa instabilidade no movimento dos sentidos produzidos pela fala de Carolina.

Assim, percebemos o embate para a compreensão mais elaborada acerca da (re)significação que o encontro com a LE e sua cultura causa às construções identitárias de Carolina. Os deslocamentos ficam, então, claros. Explicito também que o estranhamento que o contato e/ou confronto com a LE pode causar no sujeito é graças às (re)negociações de sentidos que passam ser necessárias para a compreensão de si e de seu lugar. Nesse sentido, aprender uma L2 pode representar uma reinvenção da própria identidade. Eu diria, no entanto, que as identidades apesar de se deslocarem coexistem e é por isso que um mesmo enunciador deixa ecoar, em sua fala aparentemente una e linear, diversos sentidos, que produzem os mais diferentes efeitos.

Por fim, é necessário explicitar os questionamentos e deslocamentos impulsionados pelo confronto com a LE. Ao mesmo tempo, é importante apreendermos as relações afetivas mobilizadas nesse confronto. Vejamos os excertos abaixo:

(11).

Minha relação com essa língua// hoje eu *me sinto bem à vontade para falar nela*/ rs/ [você gosta então] *gosto/ gosto muito/ [hoje? Porque? Antes você não gostava?]*// não/ *sempre gostei/ sempre gostei*/ de/de falar francês/ a partir do momento que eu aprendi/ era o tempo todo/ tanto que eu tive/ *um aprendizado muito rápido/ justamente por ter/ muito gosto por essa língua*// (CASIMIRO)

(12).

(xxxx) eu estudo italiano/ né/ eu decidi estudar italiano// por causa da *sonoriDADE da prosódia dessa língua// // e sobretudo pelo PRAZER//* que eu sempre tive/ em/ OUVIR// e em/ tentar às vezes/ em pronunciar/ quando eu nem sabia dizer nenhuma palavra/ em italiano/(...)

Hoje minha relação com o italiano é de *intimidade// (...) Eu sinto PRAZER quando eu preciso usar o italiano//* (TETÊ)

(13).

Eu diria que// que é uma relação mesmo/ *de amor mesmo/ de paixão/ sempre gostei do inglês//* né/ desde novinha/ desde oito nove anos de idade/ eu já começo a/ a/ a/ falar/ e minha relação é muito/ assim/ é/ internacional/ também/ porque eu tenho vários/ amigos/ né/ no mundo todinho devido/ a/ meus estudos/ tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra// então/ além/ é claro/ da minha profissão/ né/ minha profissão é/ professora de inglês/ então/ é// *maior paixão do que isso/* não precisa nem explicar// né (MARIANA)

Os enunciadores claramente evidenciam a relação de prazer e afeto positivo (amor, gostar, apreço, etc.) com a LE por eles aprendida e, ao mesmo tempo, explicitam como essa afetividade colaborou com o processo de aprendizagem. Segundo Revuz (1998), a aprendizagem de uma LE representa um objeto de altos investimentos, repetidamente passionais. O aprendiz e a língua podem se relacionar, segundo os excertos acima, de forma íntima, confortável, prazerosa e mobilizadora já que é essa relação de identificações com a LE que contribui para que o sujeito queira ser professor(a): “*minha profissão é/ professora de inglês/ então/ é// maior paixão do que isso/ não precisa nem explicar//*”. Desse modo, temos a complexidade dessa discussão. A aprendizagem de um LE provoca sensações múltiplas, ora de estranhamento, ora deslocamento, ora atração, ou repulsão, reafirmando que a discussão aqui desenvolvida deve ressaltar que a relação entre a língua e o sujeito provoca movimentos da ordem subjetiva, e assim, as reações e sentimentos se revelam múltiplos segundo a história de cada um e as identificações pelas quais o sujeito é capturado. Ainda assim, todos esses afetos e vozes, mesmo que dissonantes, contraditórias e conflituosas, ressoam fortemente na constituição de cada um, logo, nas representações e no seu modo de vivenciar a aprendizagem de LE.

Segundo Revuz (1998), o confronto com a LE faz com que o sujeito mobilize o laço que ele mantém com sua própria língua. Nesse sentido, prossegue a autora, a tentativa de aprender uma LE “vem a perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua”. Segundo Pavlenko (2001), por outro lado, a aprendizagem de uma L2 requer do aprendiz uma renegociação de identidades. Vejamos estes últimos excertos:

(14).

Igual eu te falei/ né/ eu cresci em cidade do interior/ cresci realmente na ROÇA// então eu acho que// eu/ eu nunca NEGUEI/ essa minha identidade/ de/ de/ de ser da roça/ mas/ mas/ aprender inglês// é// era uma forma/ eu acho assim/ que era uma forma// deu viver melhor comigo mesmall/ porque/ mesmo sendo de interior/ mesmo sendo// então/ por exemplo/ a primeira vez/ que eu saí de viçosa/ eu saí do país/ foi quando meu marido foi fazer doutorado/ e era um sonho muito antigo/ desde que eu comecei a estudar inglês/ (...) (CAROLINA)

(15).

Às vezes também é difícil viver “em uma língua estrangeira”: aonde quer que eu vá, todo mundo sempre pergunta “De onde que você é?”, “Você é daqui mesmo?”. Às vezes, quando percebo *o tanto de Português que eu ainda deveria aprender, o tanto de palavras, sotaques, expressões, gírias que eu não sei e que todos os nativos sabem*, aí eu fico me sentindo ainda *meio perdida e me pergunto se realmente dá para dominar uma língua estrangeira*. Por outro lado, *o italiano se tornou um pouco estrangeiro para mim... já não acompanho a língua como antes... Acaba que eu sempre me pergunto se o Português é realmente uma língua estrangeira para mim...mas até hoje ainda não consegui me responder!* (ALICE)

Carolina afirma no excerto 14 que acredita que nunca negou (notando a ênfase que ela dá a essa palavra) sua identidade, segundo ela, *roceira*. Aparece aí, então, uma incisa que se repete (*mas, mas*), cujo papel é quebrar e desestabilizar o que estava sendo enunciado. A incisa trabalha, assim, como uma ruptura enunciativa ou desvio sintático naquilo que é enunciado. De acordo com Serrani-Infante (2000), a incisa pode marcar a

materialização de um movimento contraditório do enunciador em relação a uma construção inicial. Assim, se por um lado Carolina nunca negou sua identidade “da roça”, por outro lado a incisa marca um movimento contraditório em sua fala: *mas, aprender inglês// é// era uma forma/ (...) // deu viver melhor comigo mesma//*. Nesse movimento, as identidades são também movimentadas e coexistem, nem sempre em harmonia, dadas os deslocamentos que se fazem necessários a partir do contato com o outro, com o estranho (LE) e com as histórias que já existem nesse sujeito.

Discutindo finalmente o último excerto, recorro a Coracini (2003b) que estabelece a problemática definição e utilização dos termos LM e LE. De modo geral, segundo a autora, a LM é a língua falada por um povo cotidianamente, enquanto a LE é a língua não falada no “dia-a-dia de nosso contexto geográfico” (p.145). Já etimologicamente, LM é a língua da mãe, mas essa definição apresenta seus conflitos como pontuado pela autora, como por exemplo, quando o pai é que tem contato com a criança, ou quando pais de nacionalidades e línguas distintas vivem em um terceiro país e ali tem um filho, qual língua será a materna para a criança? (p.145). Partindo para a fala de Alice, concordo com Coracini (2003b) que a definição ou distinção desses conceitos pode se revelar tão difícil, quanto conflituosa. Se pensamos no sujeito que vive nessa situação conflituosa de definição entre LM e LE, posso dizer que tal sujeito vive uma mobilidade identitária ainda mais dispersa em seu confronto com a aprendizagem de línguas. Segundo Alice, “*é difícil viver em uma língua estrangeira*”. Notemos as aspas de sua fala. A partir de Authier-Revuz (2004), entendo o uso das aspas como uma marca característica da heterogeneidade mostrada, do estatuto do outro no um (o discurso); elemento que concorre para o distanciamento do enunciador sobre o que é enunciado, ou dito com as palavras da autora:

aspas são a marca de uma operação metalinguística local de distanciamento: uma palavra, durante o discurso, é designada na intenção do receptor como o objeto, o lugar de uma suspensão de responsabilidade – daquela que normalmente funciona para as outras palavras. Essa suspensão de responsabilidade determina uma espécie de vazio a preencher, através de uma interpretação, um “apelo de glosa”, se assim se pode dizer, glosa que, às vezes, se explicita, permanecendo mais frequentemente implícita. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.219)

Aparece entre aspas o dizer que vem de outros lugares e irrompe a linearidade do que é enunciado dando corpo ao trabalho de escuta intra-interdiscursiva. Nesse sentido, o que fica suspenso nesse dizer é a dificuldade da enunciativa em compreender qual é sua LE/LM, uma vez que lhe é cobrado que determine este lugar: “de onde você é?”. Nessa mesma direção lhe é cobrada uma definição identitária fixa, clara, determinada que, a meu ver, não é possível de ser localizada, nem tampouco necessária uma vez que falo de momentos de identificação e de deslocamentos e de construções identitárias. Alice se sente, então, “meio perdida”, diante da dialética e da exigência de posição entre *nós* (nativos) e *eles* (os outros). De acordo com Silva (2000), tanto a identidade, quanto a diferença são resultados de um processo de produção simbólica e discursiva que se dá na relação social. Por assim ser, identidade e diferença são constituídas a partir das constantes relações de poder ao redor do homem sendo aí marcadas, impostas, definidas, classificadas (*nós* e *eles*) e, ao mesmo tempo, associadas a sistemas de representação.

Na fala de Alice: “quando percebo o tanto de Português que eu ainda deveria aprender, o tanto de palavras, sotaques, expressões, gírias que eu não sei e que todos os nativos sabem”, há a representação de desejo de querer ser inteiro, de que falta sempre algo, sendo essa falta o que faz com que Alice se movimente, mas, ao mesmo tempo, faz com que ela olhe para si a partir do outro (do ideal, do falante nativo). Há também o conflito para se saber qual é sua LM, ou qual é a sua LE. No início dessa investigação, considere o italiano como sua primeira língua já que Alice que é filha de italiano foi para Itália bem cedo e a língua portuguesa não era permitido em casa. No entanto, em contato com seu depoimento, essa questão tornou-se mais complexa.

A ponto, desse modo, a complexidade e impossibilidade de dizer que a LM de Alice é a Língua Portuguesa porque nasceu no Brasil, ou porque essa é a língua de sua mãe. Também seria arbitrário afirmar que sua LM é o italiano porque essa foi a língua na qual sua subjetividade foi sendo constituída ao longo de sua vida. A confusão apontada por Alice no excerto 15 ao se deparar com a impossibilidade de definir sua LM e ou LE, indica o enredamento identitário do sujeito com a língua que o constitui e quão complexo esse processo se revela ao ter que (se) definir como sendo estrangeiro ou não: “até hoje ainda não consigo me responde”.

Sem me prolongar mais, acredito que a construção identitária do sujeito do ensino-aprendizagem de LE se dá a partir de sua relação com a linguagem como uma experiência de (re)significação. Assim, concordo com Coracini (2003b) que afirma que se inscrever numa LE é re-significar e re-significar-se nas condições de produção de uma outra língua. Nesse sentido, “saber” essa língua é ser falado por ela, e assim, compreender que a inscrição do sujeito numa LE vem carregada de novas vozes, conflitos e confrontos, novos questionamentos que, irremediavelmente, trabalharão a constituição da subjetividade desse sujeito em novas identificações que provocará nele deslocamentos, novas mobilizações não apenas em sua aprendizagem, mas em toda sua constituição identitária, já que entendo esses processos como coexistentes.

Considerações finais

A discussão delimitada nesse trabalho surgiu a partir de meu desejo em ver como se dá a relação do afeto com a aprendizagem de LE e seus desdobramentos da identidade de seu sujeito-aprendiz. Ao iniciar esse estudo eu imaginava que essa relação se daria de forma completamente diferente para os enunciadores da língua francesa, italiana, inglesa e portuguesa como LE, e essa era a minha hipótese. No entanto, os depoimentos e sua análise revelaram que a relação do sujeito com a LE é de ordem subjetiva, uma vez que pude observar que quatro dos cinco enunciadores tinham uma relação passional com a língua e isso parece ter contribuído fortemente para que eles se tornassem professores dessa LE. Talvez tenha sido aí o “furo” de minha hipótese. Ao trabalhar com os depoimentos de professores dessa LE, percebi que estes sujeitos foram aprendizes com tal nível de identificação com essa língua (captura), com o desejo (de aprender e de ensinar) e com as implicações daí oriundas (povo, cultura, etc), que se tornaram professores. Como ocorreu na maioria dos depoimentos analisados, o encontro com a LE representou o encontro não só com uma outra língua, mas outra povo e sua cultura.

Pensando na pergunta proposta no início dessa escrita, vejo que o contato com a LE modifica profundamente o sujeito dessa experiência. Com isso, defendo que “aprender uma língua estrangeira é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (REVUZ, 1998, p.227).

Ser capaz de enunciar em uma LE não garante ao sujeito um sentimento de pertencimento incondicional a outra cultura a partir do momento em que ele aprende essa LE. No entanto, nesse acontecimento (poder enunciar em outra língua) são mobilizados deslocamentos e conflitos acerca da definição, delimitação e localização de uma cultura única às vezes demandada pela sociedade, pelo outro, ou pelas vozes que em nós habitam.

Tomando, ainda, as palavras de Revuz (1998), afirmo que “o desejo de aprender é o verdadeiro motor da aprendizagem é forçar uma porta aberta”. Todos os enunciadores deixaram evidente que o gosto, o prazer e a intimidade com a língua é a mola propulsora do sucesso de sua aprendizagem. Há nesse sentido, um processo de identificação, isto é, o sujeito se reconhece nas imagens advindas dessa LE, sendo capturado por elas e aí se “acomoda”, ainda que vozes oriundas de outros lugares gritem incomodando, desestabilizando essa relação, que nem por isso, deixa de ser uma relação afetiva, que até faz desse sujeito um professor dessa língua.

Percebo, por fim, que se inscrever em LE é o “permitir-se” re-significar e re-significar-se sendo, ao tomar a palavra e falar. Nesse exercício, mobiliza-se a constituição da subjetividade desse sujeito, logo, sua constituição identitária ao lhe “apresentar” novas identificações que coexistirão em meio às outras imagens e vozes que nele já estão instauradas.

Referências

AMATI-MEHLER, Jacqueline; ARGENTIERI, Simone; CANESTRI, Jorge. *La babele dell'inconscio: Lingua Madre e lingue straniere nella dimensione psicoanalitica*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 1995.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

CORACINI, Maria José Faria. A celebração do outro. In: CORACINI, M.J.F. *Identidade e Discurso*. Campinas: Argos Ed. Unicamp, p.197-221. 2003a

_____. Língua estrangeira e Língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M.J.F. *Identidade e Discurso*. Campinas: Argos Ed. Unicamp, p.139-159, 2003b.

ECKERT-HOFF, B. A Denegação como possibilidade de “captura” do não-um no tecido do dizer. In: CORACINI, M.J.F. (Org.) *Identidade e Discurso*. Campinas: Argos Ed. Unicamp, 2003. p.285-302.

- FREUD, S. Psicologia de grupo e a análise do ego. In: FREUD, S. *Edição eletrônica brasileira das obras completas de Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1921. v. 23. CD-ROM.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. p.47-76.
- KRAMSCH, Claire. The Relationship of language and culture. In: KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford University Press, 1998.
- LACAN, Jacques. *Escritos*. (1964). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. *O seminário*, Livro 5: as formações do inconsciente (1957-1958). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- MAHER, Tereza Machado. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.115-138.
- MANNONI, Octave. A desidentificação. In: ROITMAN, A. (Org.) *As identificações*, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p.173-200.
- MICCOLI, L. S. Refletindo sobre o processo de aprendizagem: um estudo comparativo. In: PAIVA, V. L. M. O. *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas, SP: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas – UFMG, p. 81-102, 1996.
- NEVES, M. S. Identificações subjetivas no discurso sobre avaliação de aprendizagem após um curso de educação continuada. *Revista Horizontes*, v.26, p.21-29, 2008.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimento*. Campinas: Pontes, 1999.
- PAVLENKO, Aneta. “In the world of tradition, I was unimagined”: negotiation of identities in cross-cultural autobiographies. *International journal of bilingualism*, vol. 5, n. 3, p. 317-344, 2001.
- PRASSE, Jutta. “O desejo das línguas estrangeiras”, *Revista Internacional*, ano 1, nº 1. Rio de Janeiro, Paris, Nova York, Buenos Aires: Companhia de Freud, 1997.
- REIS, Valdeni Silva. Língua, Nação, Mundo e Estrangeirismos: A Língua em uma Relação Comercial. *Estudos Linguísticos XXXV*, p.1918-1927, 2006a.
- _____. Análise das Representações Em Diários de Alunos de Língua Estrangeira. In: MACHADO, L; MENEZES, W. A. (Orgs). *Gêneros, Comunicação e Sociedade*. Belo Horizonte; Faculdade de Letras da UFMG. CD-ROM. 2006b.
- _____. *O Diário de Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) sob a perspectiva do Processo Discursivo*. Dissertação de Mestrado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte, 2007.
- REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.
- ROUDISNESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Trad. Vera Ribeiro; Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- SERRANI, Silvana. Afetividade escrita em língua estrangeira. *Fragmentos: Revista de Língua e Literatura Estrangeiras* Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, n. 22, p. 7-21, Jan-Jul. 2002.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Abordagem Transdisciplinar da Enunciação em Segunda Língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Orgs.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.143-167.

_____. Singularidade Discursiva na Enunciação em Segundas Línguas. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 38, Campinas, p. 109-120. 2000.

_____. Ressonâncias discursivas y cortesia em práticas de lecto-escritura. *D.E.L.T.A.*, v. 17, n. 1, p. 31-58, 2001.

SILVA, Tadeu Tomaz. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes. 2000. p. 73-102.

Anexo 1

QUESTÕES

1. O que te levou a estudar/aprender/querer aprender essa língua?
2. Hoje, qual sua relação com essa língua?
3. Hoje, o que você sente quando você quer ou precisa usar/falar (n)essa língua?
4. Sobre o que você gosta de falar nessa língua?
5. Descreva o que você faz/fez para aprender/manter essa língua?
6. Reflita e responda: Essa língua funcionou/funciona para você como algo que provoca alguma modificação? Sentimentos quais? Positivos, negativos, estranhamentos... outros... Comente.

GRADAÇÃO E COLUNA DE OPINIÃO: INVESTIGAÇÃO DA CATEGORIA DE FORÇA EM TEXTOS DE ELIANE CANTANHÊDE

Daniela Leite RODRIGUES³⁴

Sara Regina Scotta CABRAL³⁵

Resumo: O objetivo deste trabalho é discutir a escolha dos recursos de gradação – força (MARTIN e WHITE, 2005) em um *corpus* composto por 33 exemplares da coluna de opinião da jornalista Eliane Cantanhêde, publicados no jornal Folha Online, em 2010³⁶. Os resultados evidenciaram que a força isolada se manifesta, predominantemente, por intensificação (62,5% dos casos) e que a maioria de suas realizações recai, preeminente, sobre acontecimentos (o que está acontecendo no cenário político atual – os processos) e sobre as propriedades que são atribuídas às entidades participantes desses acontecimentos (as qualidades dos participantes).

Palavras-chave: Gradação. Força. Coluna de opinião.

Abstract: The aim of this paper is to discuss the choice of gradation-power resources (MARTIN; WHITE, 2005) in a corpus composed by 33 copies from the opinion column of the journalist Eliane Cantanhêde, published on Folha Online newspaper, in 2010. The results showed that the isolated power is, predominantly manifested, by intensification (62% of cases) and that most of its realizations falls, preeminently, on happenings (what is happening in the current political scenario - the processes) and on the properties attributed to the entities participating in these happenings (the participants' qualities).

Keywords: Gradation. Power. Opinion column.

³⁴ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras – Estudos Linguísticos (PPGL/UFSM) e integrante do Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa (NELP/UFSM). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: danielarodrigs@hotmail.com

³⁵ Professora adjunta do departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria.

³⁶ Disponíveis em <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/elianecantanhede/> Acesso em 10 dez. 2011.

Introdução

O presente artigo busca explorar, partindo de um espaço midiático, o discurso jornalístico, em especial um dos diversos gêneros, de caráter opinativo (MELO, 1994), que compõem o jornal – a coluna de opinião. Nesse cenário discursivo, optamos por trabalhar com textos da jornalista Eliane Cantanhêde.

Cantanhêde é colunista da *Folha de S. Paulo* em Brasília desde 1997. Escreve também a coluna Pensata da Folha Online e é comentarista de política do telejornal SBT Brasil³⁷. Atuou também, durante os anos de 1997 e 2003, como diretora da sucursal da Folha em Brasília. A jornalista foi, ainda, repórter da revista *Veja*, chefe de redação do *Jornal do Brasil*, colunista de *O Estado de S. Paulo* e diretora de redação de *O Globo* e da *Gazeta Mercantil*, sempre em Brasília.³⁸

Compreendendo a necessidade de delimitação do universo da análise pretendida, dispor-nos-emos aqui a verificar, com base nos pressupostos teóricos e metodológicos propostos pela Teoria da Avaliatividade (MARTIN e WHITE, 2005), inseridos na linha de estudos em Linguística Sistêmico-Funcional (HALLYDAY e HASAN, 1989; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004), os mecanismos de gradação presentes na coluna de opinião de Eliane Cantanhêde.

O subsistema de gradação, articulado a outros dois subsistemas (a atitude e o engajamento), configura o sistema de avaliatividade (conforme exposto no subitem 1.1 da seção 1 deste artigo). Uma investigação dos recursos de gradação permite-nos identificar o meio pelo qual o produtor de um texto gradua o impacto interpessoal de seu discurso. Nesse sentido, a análise empreendida objetiva, além de discutir a escolha dos recursos de gradação (força) no corpus, verificar o mecanismo de gradação mais utilizado pela autora e, de posse desses resultados, apontar o foco (ou os focos) das avaliações nos textos.

³⁷ Disponível em: <http://publifolha.folha.com.br/catalogo/autores/600/> Acesso em: 10 dez. 2011.

³⁸ Disponível em: http://www.folhapress.com.br/web/galeria/colunista.php?cd_galr=39 Acesso em: 10 dez. 2011.

Revisão da literatura

O Sistema de Avaliatividade

A Avaliatividade é uma abordagem teórica e metodológica que se desenvolveu seguindo a linha de estudos em Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), na perspectiva de M. A. K. Halliday (HALLYDAY e HASAN, 1989; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004). O modelo de avaliatividade (*appraisal*) compreende uma sistematização de recursos linguísticos que permitem que os interactantes “adotem posições de valor determinadas socialmente, e assim se filiem ou se distanciem, das comunidades de interesse associadas ao contexto comunicacional em questão” (WHITE, 2004, p.177). Interessa a essa abordagem investigar quais as funções sociais desempenhadas por esses recursos de avaliação nos textos produzidos pelos indivíduos.

Os principais interesses dessa teoria consistem em investigar a forma como escritores/falantes constroem para si identidades autorais particulares ou personae textuais, ou ainda a forma como eles se alinham ou desalinham com interlocutores reais ou potenciais, e a forma como constroem para seus textos uma audiência pretendida ou ideal (MARTIN e WHITE, 2005, p.1). Mesmo preocupando-se com as realizações léxico-gramaticais dos significados interpessoais em textos (MARTIN e WHITE, 2005, p.7), o sistema de avaliatividade não se limita ao campo da gramática sistêmico funcional apenas. A Teoria da Avaliatividade situa-se em um estrato mais amplo, acima da léxico-gramática, no estrato da semântica do discurso (Figura 1).

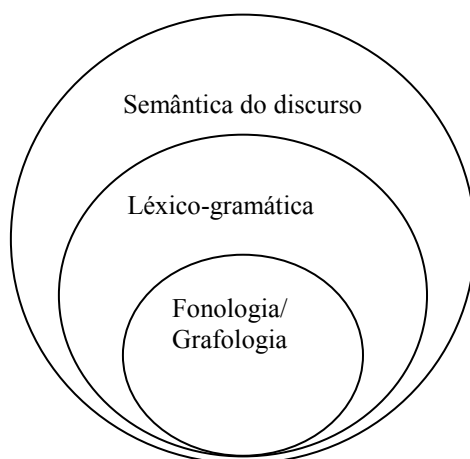


Figura 1 – Estratos da linguagem, adaptado de MARTIN e WHITE, 2005, p.9.

Os autores (MARTIN e WHITE, 2005, p.9) enfatizam que, partindo desse nível de abstração – a semântica discursiva –, a teoria assume a preocupação com os significados que vão além da oração (em outras palavras, com os textos). Discutindo a relação dialética entre léxico-gramática e avaliação, Vian Jr. argumenta:

Ao considerarmos as formas como ocorrem os mecanismos de avaliação do ponto de vista de sua realização léxico-gramatical, temos uma vasta gama de escolhas disponíveis no sistema linguístico. Podemos, por exemplo, ser mais ou menos intensos, pouco ou muito enfáticos, mais ou menos distantes de nossos interlocutores, muito ou pouco formais. Isso equivale a dizer que a linguagem oferece mecanismos diversos para que atribuamos diferentes avaliações aos mais diferentes aspectos de nossas atitudes em nosso cotidiano (VIAN JR., 2010, p. 19).

O sistema de avaliatividade compreende três domínios que se estabelecem indissociavelmente – a atitude, o engajamento e a gradação. Cada um desses subsistemas age simultaneamente sobre determinado aspecto semântico envolvido em nossas avaliações.

Ou seja, ao fazermos uma avaliação, também selecionamos o quanto queremos amplificá-la, isto é, se pretendemos aumentar ou diminuir o grau de nossa avaliação, assim como indicamos o item que está sendo apreciado em nossa avaliação, isto é, a fonte de nossa avaliação. Pode-se assim dizer que as atitudes que expressamos distribuem-se por três campos: afeto, julgamento e apreciação, além de, ao externalizarmos grafo-fonologicamente nossas atitudes, optamos por graduá-las e o fazemos em relação ao envolvimento com nossos interlocutores e também em relação ao que está sob avaliação (VIAN JR. 2010, p. 20).

O sistema de avaliatividade pode ser resumido conforme o esquema representado na

Figura 2.

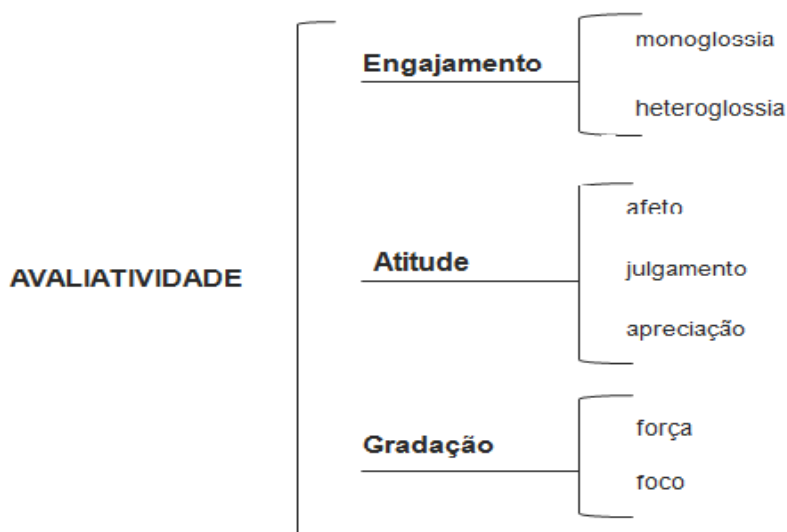


Figura 2 – Visão geral dos recursos de avaliatividade, adaptado de Martin e White, 2005, p.38.

O subsistema de atitude comporta os significados por meio dos quais os participantes de determinado evento comunicativo expressam valores intersubjetivos pautados em emoções (afeto), em orientações éticas e sociais (julgamento) e em aspectos estéticos (apreciação). Já o subsistema de engajamento oferece uma sistematização para que possamos observar de que forma os posicionamentos de valor são realizados linguisticamente e de que forma se dá (também em termos linguísticos) a negociação de sentido entre diferentes vozes em um texto.

A gradação

De acordo com Martin e White (2005, p.135), o subsistema de gradação, por sua vez, consiste em uma propriedade definidora dos significados atitudinais, construindo altos ou baixos graus de positividade ou negatividade. A gradação também é um recurso do sistema de engajamento, uma escala de valores do grau de intensidade do falante/escritor, ou do seu investimento na expressão. “É possível dizer, então, que a atitude e o engajamento são domínios da gradação” (MARTIN e WHITE, 2005, p.136).

Conforme sinaliza Souza (2010, p. 191), o fenômeno da gradação compreende a

utilização de recursos léxico-gramaticais pelos falantes para expressar e ajustar o grau, ou ‘volume’, da intensidade das avaliações de

juízo, afeto e apreciação disponíveis no Sistema de Atitude e o 'volume' da intensidade dos recursos de posicionamento intersubjetivo disponíveis no Sistema de Engajamento.

Esses recursos léxico-gramaticais são organizados, segundo a Teoria da Avaliatividade, em dois subsistemas (dois eixos): um de acordo com a intensidade ou quantidade (força) e outro de acordo com a prototypicalidade e a precisão (foco). A força dispõe de recursos para graduar qualidades, processos e indicadores de modalidade. O foco, no entanto, provê recursos para graduar categorias semânticas prototípicas.

O foco aplica-se mais tipicamente a categorias que não podem ser medidas em escalas. Pode-se algo em uma escala alta como sendo mais prototipicamente pertencente a determinada categoria experiencial, assim como pode-se avaliar algo negativamente em uma escala baixa (exemplos marginais da categoria experiencial). Os recursos de gradação de foco realizam-se por meio de atenuação ou de acentuação. Souza (2010, p. 200 e 202) oferece-nos exemplos desse eixo da gradação (foco) em língua portuguesa:

Este vestido é de seda (categoria prototípica)

Este vestido é de seda legítima (acentuação)

Ele deu para ela um vestido feito com uma espécie de seda (atenuação)

Conforme os exemplos, pela acentuação uma entidade pode ser graduada e representada com um alto grau de autenticidade. Pela atenuação, reduz-se o grau de pertencimento de um item à certa categoria experiencial, passando esse item a ser representando como um membro menos 'autêntico' dessa categoria (SOUZA, 2010, p. 201).

A força cobre avaliações em grau de intensidade e quantidade. As avaliações em grau de intensidade podem operar sobre qualidades (*feio, bonito, belo*), processos (*andar, correr, voar*), ou verbos modais (*é esperado que, é certo que*). Avaliações de quantificação aplicam-se a entidades preferencialmente. Referem-se a três realizações: quantidade (*poucas milhas, muitas milhas*), volume (*grande, pequeno*) e extensão no tempo e no espaço (*resultado distante, caminho curto*).

Além disso, os mecanismos de força podem ainda apresentar-se de dois modos principais: isolado ou fusionado. De acordo com os autores (MARTIN e WHITE, 2005, p.141), em se tratando da intensificação, a divisão entre isolada e fusionada leva em consideração se a escala de gradação alta e baixa é feita em um termo isolado ou se é

fundida em um significado que serve a outra função semântica. Conforme Souza (2010, p.195), a estratégia de isolamento realiza o aumento ou diminuição de intensidade da gradação por meio de um advérbio ou locução adverbial (de intensidade ou modo) associado à qualidade ou processo que o falante deseja mudar. Com a intensificação por fusão não há forma lexical separada transmitindo o sentido de alta e baixa escala. O grau de intensidade é transmitido como termos individuais (MARTIN e WHITE, 2005, p.143).

As realizações de quantificação, entretanto, estabelecem-se tipicamente por um termo isolado atuando como modificador da entidade graduada (*muitos, grandes, próximo, etc*). Apesar de a maioria delas ocorrer por meio da estratégia de isolamento, a estratégia de fusão é comum nas ocorrências que envolvem realizações metafóricas de quantificação (*o médico receitou uma montanha de remédios; um mar de oportunidades; uma avalanche de reclamações*) (SOUZA, 2010, p. 200).

O subsistema de gradação exposto até aqui pode ser vislumbrado na pela Figura 3 a seguir.

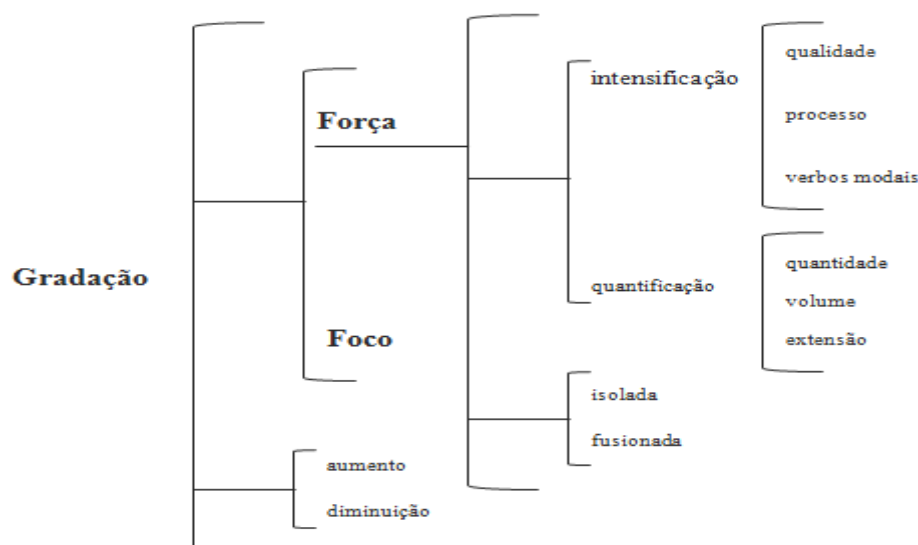


Figura 3 – O sistema de gradação, adaptado de Martin e White, 2005, p. 154.

Tendo exposto as concepções teóricas que norteiam este trabalho, passaremos agora aos procedimentos metodológicos que estruturaram a análise dos dados e as posteriores considerações sobre os resultados obtidos.

Metodologia

O *corpus* selecionado para a pesquisa aqui empreendida corresponde a trinta e três exemplares da coluna de opinião da jornalista Eliane Cantanhêde, publicados no ano de 2010. A coluna, veiculada na versão online do jornal *Folha de S. Paulo* (Folha Online), aborda temas políticos vigentes no contexto brasileiro e que são permeados pela visão crítica da colunista.

Neste trabalho, de cunho qualiquantitativo, propomo-nos a identificar, à luz da Teoria da Avaliatividade (MARTIN e WHITE, 2005), quais são os recursos que realizam a gradação de força isolada nos textos que compõem o nosso corpus. Através do uso da ferramenta computacional *Word Smith 5.0* (SCOTT, 2008) foi elaborada uma *wordlist* (lista de palavras) a fim de visualizarmos quais são as palavras mais frequentemente empregadas nos textos. A partir dessa lista de palavras³⁹, foram identificados itens lexicais que, de acordo com o sistema de avaliatividade, apresentavam potencial para realização da categoria de força isolada (tais como advérbios – de intensidade e de modo –, adjetivos, pronomes indefinidos e numerativos quantitativos).

Em seguida, passamos, então, a investigar o (co-)texto, ou seja, a colocação textual desses recursos, o ambiente textual em que aparece de cada ocorrência identificada para comprovar (ou não) a sua funcionalidade gradativa de força⁴⁰. Posteriormente, uma vez mapeados, esses recursos foram classificados de acordo com as subcategorias de força (intensificação e quantificação).

De posse da quantificação desses dados, estabelecemos qual, dentre os mecanismos de intensificação e quantificação, o que preferencialmente realizava a gradação de força nos textos da coluna de opinião. Por fim, pudemos delinear, em vista dos recursos e estratégias de gradação mais recorrentemente realizados no corpus, qual(is) é(são) o(s) foco(s) das avaliações nos textos da coluna de opinião de Eliane Cantanhêde.

³⁹ A lista de palavras está disponível na seção Anexo.

⁴⁰ É preciso esclarecer que, em vista desta etapa da análise, alguns dados de ocorrências fornecidos pela *wordlist* foram, posteriormente, alterados. Pois, a partir da análise do (co-)texto, evidenciou-se que nem todos os itens listados funcionavam como mecanismos de força.

Resultados e discussão

A partir da análise da *wordlist*⁴¹, foi possível identificar dez elementos lexicais com frequência relevante⁴² que possuem a funcionalidade de graduar avaliações. Os mecanismos gradativos de força isolada encontrados no *corpus* realizam-se tanto por quantificação quanto por intensificação. A seguir, no Quadro 1, mostramos a distribuição dessas ocorrências. Para fins de organização, abordaremos inicialmente os recursos de intensificação de força evidenciados nos textos e, posteriormente, os elementos lexicais que realizam a quantificação do eixo força.

Elementos gradativos	Nº ocorrências
tudo	26
muito	22
só	22
sempre	19
ainda	18
melhor	18
todos	16
apenas	14
grande(s)	14
menos	12

Quadro 1 – Itens lexicais que realizam a força e a frequência de suas ocorrências no *corpus*.

O advérbio *muito* é o elemento que mais frequentemente expressa a força por intensificação. Esse item funciona como intensificador, modificando adjetivos (como por exemplo: *muito crítico, muito sérias*), por meio de repetições (por exemplo: *muitos e muitos anos*), além de aparecer também modificando outro advérbio, como mostra o exemplo 1.

- (1) Por isso, apesar do abatimento, a campanha de Dilma continua em franca vantagem. E a de Serra não tem tempo a perder, **muito** menos a perder com disputas de ego e briguinhas internas, tão comuns no PSDB, no DEM e no PPS.

⁴¹ A *wordlist* (Word Smith 5.0, SCOTT, 2008) encontra-se em anexo ao final deste trabalho.

⁴² Para fins metodológicos, consideramos apenas os elementos com frequência igual ou superior a 10. Ou seja, ocorrências de força isolada com frequência menor que 10, no *corpus*, foram desconsiderados na análise.

Juntamente do item intensificador *muito*, com o mesmo número de ocorrências, verificamos o advérbio *só*. Esse recurso é usado, na maioria das vezes, para intensificar processos (conforme exemplos 2 e 3).

- (2) ACM, como poucos sabem, não integrou esse núcleo. **Só** aderiu depois, quando a vitória de Tancredo já estava costurada e certa.
- (3) Serão dois Lulas hoje com o time de Dunga: o Lula que adora futebol e o Lula que **só** pensa naquilo: eleger Dilma Rousseff.

Em seguida, de acordo com a ordem do Quadro 1, verificam-se os advérbios *sempre* (19 ocorrências), *ainda* (18 ocorrências), *melhor* (18 ocorrências) e *apenas* (14 ocorrências), que também funcionam como recursos de gradação de força por intensificação. Podemos evidenciá-los, respectivamente, nos exemplos (4), (5), (6) e (7).

- (4) Treinadores e craques acatam nas ditaduras, mas, nas democracias, **sempre** podem dar o troco.
- (5) A equação não fecha: Dilma disfarça o partido, mas o partido vai ter **ainda** mais poder no governo dela?
- (6) Com a inclusão de novos membros e representando **melhor** o novo equilíbrio mundial, dificilmente, por exemplo, George W. Bush teria ficado tão à vontade para invadir o Iraque sem autorização do conselho - e, pior ainda, sob pretextos fajutos!
- (7) Em 2002 e 2006, o candidato Luiz Inácio Lula da Silva deu uma fantástica volta por cima, não **apenas** consolidando a dianteira, mas até comendo votos dos adversários.

Vimos, até aqui, como a opção de intensificação se realiza lexicalmente nos textos que compõem o nosso *corpus*. Passaremos agora a detalhar quais são e como se manifestam lexicalmente os recursos de quantificação relacionados ao eixo de força do subsistema de gradação.

O item lexical mais utilizado para realizar a gradação (força) de quantificação é o pronome indefinido *tudo*. Este é o recurso de gradação mais recorrente nos textos, aparecendo vinte e seis vezes no total. Podemos evidenciar, conforme exemplo (8), de que forma esse recurso apresenta-se no texto.

- (8) (...) todo mundo quer tratar Ciro com jeito, com carinho, porque ele não é fácil. Vai do sorriso à explosão em segundos. E, claro, **tudo** o que Lula e Dilma não querem é explosão a esta altura do campeonato.

O pronome indefinido *todos* corresponde ao recurso mais utilizado como quantificador de força isolada nos textos analisados. Entretanto, se comparado ao pronome *tudo*, que representa o item com maior ocorrência dentre os todos os recursos de força isolada identificados (vide Quadro 1), o elemento *todos* é bem menos frequente, totalizando 16 ocorrências. O item *todos* incide, como mostra o exemplo (9), sobre os nomes *cantos* e *momentos*.

- (9) Brasília nasceu sob o desenvolvimentismo, o liberalismo econômico e o liberalismo político de JK, cresceu com a leva de professores de elite trazidas de **todos** os cantos para fundar a UnB, atuou na resistência à ditadura, mesmo sendo a cova dos leões, participou ativamente de **todos** os momentos políticos do país nos últimos 50 anos.

Evidenciamos, além desses, a presença do adjetivo *grande*, incidindo sobre entidades, tais como *países* e *empresas*, no exemplo (10), e do pronome indefinido *menos* no exemplo (11), que, por sua vez, incide sobre os nomes *alianças* e *tempo*.

- (10) [o rei da Suécia, Carl Gustaf] Disse que os suecos "estão orgulhosos" de participar de uma disputa entre **grandes** países e **grandes** empresas (...).
- (11) O lado fraco é a falta de unidade, a indefinição de Aécio Neves na vice, a demora na montagem da estrutura, a ausência de um discurso, de uma bandeira. Além de **menos** alianças partidárias, o que significa **menos** tempo num instrumento decisivo -- a TV.

A partir do confronto dos dados e da quantificação de todas as ocorrências de gradação (força), foi possível elaborar um quadro (Quadro 2) com o total de realizações de força por intensificação e por quantificação. Constatamos que o recurso de intensificação corresponde a 62,5% de todas as manifestações de gradação no eixo da força, enquanto o recurso de quantificação reflete 37,5% do total de realizações de força isolada no *corpus*.

Gradação	
Força isolada	
Intensificação	Quantificação
113 ocorrências	68 ocorrências
62.5 %	37.5 %
Total = 181	

Quadro 2 – realizações de força isolada em dados percentuais

Como vimos, dentre os recursos de intensificação mais frequentes mapeados nesta pesquisa não foram encontrados modificadores de indicadores de modalidade, tais como certo, provável, esperado, etc. Esse dado pode evidenciar que os elementos modalizadores são menos expressivos nos textos analisados, uma vez que não foram identificadas marcas de gradação que incidam sobre eles. Ressaltamos ainda que os dados apresentados aqui correspondem aos tópicos mais frequentes elencados a partir da *wordlist* fornecida pela ferramenta computacional Word Smith 5.0 (SCOTT, 2008).

Como já dissemos, trabalhamos, por fins metodológicos, com as palavras com frequência igual ou superior a 10. Dessa forma, é possível que haja outros elementos gradativos de força isolada, mas com frequência inferior a 10 no total de palavras do *corpus* e que, por esse motivo, não foram contemplados nesta análise.

Considerações finais

A análise despendida concorre para reafirmar a importância de investigarmos a dimensão gradativa que perpassa as avaliações nos textos que constituem nosso objeto de estudo, pois, nas palavras de Souza (2010, p. 203), explorar a “dimensão da gradação na análise nos permite, entre outras coisas, dizer o quão comprometido o produtor do texto se coloca com relação aos valores que expressa em suas avaliações.” Mais do que evidenciar o comprometimento do autor em relação às avaliações veiculadas no texto, os recursos e estratégias de gradação realizados em um texto possibilitam-nos identificar qual(is) é(são) o(s) foco(s) das avaliações.

Com base nos resultados expostos neste estudo, pudemos constatar que a força isolada se manifesta predominantemente no corpus por intensificação (em 62,5% dos

casos). Em contrapartida, a quantificação realiza apenas 37,5% das manifestações de força isolada. De acordo com Martin e White (2005, p.140) as avaliações em grau de intensidade podem operar sobre qualidades, processos ou verbos modais, enquanto as avaliações de quantidade aplicam-se a entidades. Articulado a essa afirmação, é preciso considerar também que a força (intensificação e quantificação) interage com atitude para aumentar ou diminuir o “volume” dessa atitude (MARTIN e WHITE, 2005, p. 152).

Nesse sentido, e em vista da ausência de operadores de intensificação de modalizações, o significativo número de ocorrências de intensificação pode indicar que os elementos que estão sendo graduados nos textos são as qualidades e os processos. Cabe argumentar, desse modo, que as avaliações, nos textos analisados, incidem, preminentemente, sobre acontecimentos (o que está acontecendo no cenário político atual – os processos) e sobre as propriedades que são atribuídas às entidades participantes desses acontecimentos (as qualidades dos participantes).

O que está sendo graduado nas colunas que analisamos não são entidades em si (os participantes), mas sim opiniões. Nesse sentido, a argumentação, que é o cerne do gênero coluna de opinião, é também elemento sobre o qual o eixo da força mais incide.

Referências

- 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.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to functional grammar**. 3. ed. Hodder Education, 2004.
- MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Palgrave, 2005.
- MELO, J. M. de. **A opinião no jornalismo brasileiro**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SCOTT, M. **Programa Word Smith Tools**. Versão 5.0. Oxford University Press, 2008.
- SOUZA, A. A. Gradação: força e foco. In: VIAN JR., O; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. S. D. P. **A linguagem de avaliação em língua portuguesa**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- VIAN JR. O. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR., O; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. S. D. P. **A linguagem de avaliação em língua portuguesa**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- WHITE, P. Valoração: a linguagem da avaliação e da perspectiva. Versão on-line da **Revista Linguagem em (Dis)curso**. Vol. 4, número especial, p. 177-205, 2004.

Sites consultados

<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/elianecantanhede/> Acesso em 10 dez. 2011.

<http://publifolha.folha.com.br/catalogo/autores/600/> Acesso em: 10 dez. 2011.

http://www.folhapress.com.br/web/galeria/colunista.php?cd_galr=39 Acesso em: 10 dez. 2011.

Anexo

Worlist – WordSmith Tools -- 21/9/2011

N	Word	Freq.	%	Texts	%	Lemmas	Set
1	DE	666	4.42	1	100.00		
2	O	592	3.93	1	100.00		
3	E	579	3.85	1	100.00		
4	A	541	3.59	1	100.00		
5	QUE	343	2.28	1	100.00		
6	#	275	1.83	1	100.00		
7	DO	232	1.54	1	100.00		
8	PARA	228	1.51	1	100.00		
9	É	201	1.34	1	100.00		
10	DA	177	1.18	1	100.00		
11	NÃO	172	1.14	1	100.00		
12	COM	167	1.11	1	100.00		
13	EM	151	1.00	1	100.00		
14	NO	149	0.99	1	100.00		
15	OS	143	0.95	1	100.00		
16	SE	140	0.93	1	100.00		
17	UM	138	0.92	1	100.00		
18	NA	123	0.82	1	100.00		
19	UMA	123	0.82	1	100.00		
20	MAS	116	0.77	1	100.00		
21	DILMA	111	0.74	1	100.00		
22	LULA	96	0.64	1	100.00		
23	COMO	84	0.56	1	100.00		
24	SERRA	81	0.54	1	100.00		
25	MAIS	73	0.48	1	100.00		
26	POR	71	0.47	1	100.00		
27	AO	69	0.46	1	100.00		
28	FOI	62	0.41	1	100.00		
29	DOS	61	0.41	1	100.00		
30	ELE	59	0.39	1	100.00		
31	SÃO	53	0.35	1	100.00		
32	AS	51	0.34	1	100.00		
33	OU	50	0.33	1	100.00		
34	ESTÁ	49	0.33	1	100.00		
35	TEM	45	0.30	1	100.00		
36	JÁ	43	0.29	1	100.00		
37	À	42	0.28	1	100.00		

38	GOVERNO	42	0.28	1	100.00
39	VAI 42	0.28	1	100.00	
40	CAMPANHA	41	0.27	1	100.00
41	BRASIL	40	0.27	1	100.00
42	CONTRA	40	0.27	1	100.00
43	ELEIÇÃO	37	0.25	1	100.00
44	PAULO 37	0.25	1	100.00	
45	PRESIDENTE	36	0.24	1	100.00
46	SER 36	0.24	1	100.00	
47	ATÉ 35	0.23	1	100.00	
48	PODE 35	0.23	1	100.00	
49	AGORA34	0.23	1	100.00	
50	PT 34	0.23	1	100.00	
51	NEM 33	0.22	1	100.00	
52	CIRO 32	0.21	1	100.00	
53	TURNO30	0.20	1	100.00	
54	JOSÉ 29	0.19	1	100.00	
55	PAÍS 29	0.19	1	100.00	
56	TAMBÉM	29	0.19	1	100.00
57	PRIMEIRO	28	0.19	1	100.00
58	ENTRE 27	0.18	1	100.00	
59	HÁ 27	0.18	1	100.00	
60	SEGUNDO	27	0.18	1	100.00
61	TUDO 27	0.18	1	100.00	
62	ISSO 26	0.17	1	100.00	
63	DOIS 25	0.17	1	100.00	
64	PORQUE	25	0.17	1	100.00
65	ENQUANTO	24	0.16	1	100.00
66	NADA 24	0.16	1	100.00	
67	PELO 24	0.16	1	100.00	
68	PUBLICIDADE	24	0.16	1	100.00
69	SEM 24	0.16	1	100.00	
70	SOBRE 24	0.16	1	100.00	
71	SUA 24	0.16	1	100.00	
72	NAS 23	0.15	1	100.00	
73	PELA 23	0.15	1	100.00	
74	QUEM 23	0.15	1	100.00	
75	SEU 23	0.15	1	100.00	
76	VOTOS 23	0.15	1	100.00	
77	MUITO 22	0.15	1	100.00	
78	OUTRO22	0.15	1	100.00	
79	QUANDO	22	0.15	1	100.00
80	SÓ 22	0.15	1	100.00	
81	AÉCIO 21	0.14	1	100.00	
82	DAS 21	0.14	1	100.00	
83	DEPOIS21	0.14	1	100.00	
84	MARINA	21	0.14	1	100.00
85	OPOSIÇÃO	19	0.13	1	100.00
86	SEMPRE	19	0.13	1	100.00
87	AINDA 18	0.12	1	100.00	
88	CANDIDATO	18	0.12	1	100.00
89	DEU 18	0.12	1	100.00	
90	EUA 18	0.12	1	100.00	
91	SILVA 18	0.12	1	100.00	
92	ÁÍ 17	0.11	1	100.00	
93	ANOS 17	0.11	1	100.00	
94	GOVERNADOR17	0.11	1	100.00	
95	HOJE 17	0.11	1	100.00	
96	LÁ 17	0.11	1	100.00	

97	PARTIDO	17	0.11	1	100.00
98	POLÍTICO	17	0.11	1	100.00
99	SEUS	17	0.11	1	100.00
100	TER	17	0.11	1	100.00
101	ANTES	16	0.11	1	100.00
102	CANDIDATOS	16	0.11	1	100.00
103	DAR	16	0.11	1	100.00
104	ESTÃO	16	0.11	1	100.00
105	QUANTO	16	0.11	1	100.00
106	TEMPO	16	0.11	1	100.00
107	TODOS	16	0.11	1	100.00
108	VEM	16	0.11	1	100.00
109	ARRUDA	15	0.10	1	100.00
110	BRASÍLIA	15	0.10	1	100.00
111	ELES	15	0.10	1	100.00
112	ESSA	15	0.10	1	100.00
113	FINAL	15	0.10	1	100.00
114	MESMO	15	0.10	1	100.00
115	MUNDO	15	0.10	1	100.00
116	PODER	15	0.10	1	100.00
117	POLÍTICA	15	0.10	1	100.00
118	VICE	15	0.10	1	100.00
119	APENAS	14	0.09	1	100.00
120	ASSIM	14	0.09	1	100.00
121	BEM	14	0.09	1	100.00
122	ESSE	14	0.09	1	100.00
123	ESTADO	14	0.09	1	100.00
124	EXEMPLO	14	0.09	1	100.00
125	FRENTE	14	0.09	1	100.00
126	JOBIM	14	0.09	1	100.00
127	MELHOR	14	0.09	1	100.00
128	NOS	14	0.09	1	100.00
129	OUTROS	14	0.09	1	100.00
130	PMDB	14	0.09	1	100.00
131	PRÓPRIO	14	0.09	1	100.00
132	RORIZ	14	0.09	1	100.00
133	SEJA	14	0.09	1	100.00
134	TEVE	14	0.09	1	100.00
135	COISA	13	0.09	1	100.00
136	DATAFOLHA	13	0.09	1	100.00
137	DEFESA	13	0.09	1	100.00
138	ERA	13	0.09	1	100.00
139	ONDE	13	0.09	1	100.00
140	PSDB	13	0.09	1	100.00
141	QUER	13	0.09	1	100.00
142	ROUSSEFF	13	0.09	1	100.00
143	SEGURANÇA	13	0.09	1	100.00
144	TUCANOS	13	0.09	1	100.00
145	VITÓRIA	13	0.09	1	100.00
146	DIA	12	0.08	1	100.00
147	DISSE	12	0.08	1	100.00
148	ELEITORAL	12	0.08	1	100.00
149	ENTÃO	12	0.08	1	100.00
150	HORA	12	0.08	1	100.00
151	LADO	12	0.08	1	100.00
152	MENOS	12	0.08	1	100.00
153	MINISTRO	12	0.08	1	100.00
154	NESTE	12	0.08	1	100.00
155	NUCLEAR	12	0.08	1	100.00

156	RIO	12	0.08	1	100.00	
157	TODO	12	0.08	1	100.00	
158	TRÊS	12	0.08	1	100.00	
159	VEZ	12	0.08	1	100.00	
160	APESAR		11	0.07	1	100.00
161	CÂMARA		11	0.07	1	100.00
162	CANDIDATURA		11	0.07	1	100.00
163	ELA	11	0.07	1	100.00	
164	EU	11	0.07	1	100.00	
165	FERNANDO		11	0.07	1	100.00
166	GUERRA		11	0.07	1	100.00
167	MANDATO		11	0.07	1	100.00
168	MOMENTO		11	0.07	1	100.00
169	NUMA	11	0.07	1	100.00	
170	PRINCIPALMENTE		11	0.07	1	100.00
171	ALIÁS	10	0.07	1	100.00	
172	ANO	10	0.07	1	100.00	
173	BOM	10	0.07	1	100.00	
174	CADA	10	0.07	1	100.00	
175	CONGRESSO		10	0.07	1	100.00
176	DÁ	10	0.07	1	100.00	
177	DIZER	10	0.07	1	100.00	
178	FEDERAL		10	0.07	1	100.00
179	FORÇA	10	0.07	1	100.00	
180	GRANDE		10	0.07	1	100.00
181	HENRIQUE		10	0.07	1	100.00
182	HISTÓRIA		10	0.07	1	100.00
183	HORAS	10	0.07	1	100.00	
184	LOGO	10	0.07	1	100.00	
185	PARTIR		10	0.07	1	100.00
186	PLANO	10	0.07	1	100.00	
187	POIS	10	0.07	1	100.00	
188	POLÍTICOS		10	0.07	1	100.00
189	SERÁ	10	0.07	1	100.00	
190	ADVERSÁRIOS	9	0.06	1	100.00	

A ILHA DO NANJA: MITO PESSOAL NAS CRÔNICAS DE CECÍLIA MEIRELES

Luís Antônio Contatori ROMANO⁴³

Resumo: Este artigo apresenta uma síntese de aspectos essenciais destacadas pela crítica literária na obra de Cecília Meireles, uma interpretação do tema da Ilha do Nanja em quatro crônicas dessa poeta e uma breve análise comparativa entre Nanja e a evasão para Pasárgada em Manuel Bandeira.

Palavras-chave: Cecília Meireles. Manuel Bandeira. Literatura Comparada. Literatura de Viagens.

Résumé: Cet article présente un aperçu des principaux aspects mis en évidence par la critique littéraire sur la poésie de Cecília Meireles, une interprétation du thème de l'Île du Nanja en quatre chroniques de ce poète et un brève analyse comparative avec le thème de l'évasion à Pasargades dans Manuel Bandeira.

Mots-clé: Cecília Meireles. Manuel Bandeira. Littérature Comparée. Littérature de Voyages.

Iniciaremos este texto com uma síntese do estado atual da crítica sobre a obra de Cecília Meireles, para, na sequência, nos determos em quatro crônicas que tematizam a Ilha do Nanja, transfiguração, em prosa-poética, da ilha de São Miguel, no arquipélago dos açores, terra da família materna da poeta, que ela visitou durante uma breve estada de cinco dias em 1951. Por último, esboçaremos uma comparação entre Nanja e a Pasárgada de Manuel Bandeira.

⁴³ Professor de Estudos Literários na Universidade Federal do Pará (UFPA), inscrito atualmente no Programa de Pós-Doutorado em Teoria Literária do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) da USP, sob supervisão da Profa. Dra. Telê Ancona Lopes, onde desenvolve estudo sobre as crônicas de viagem de Cecília Meireles, pesquisa financiada com Bolsa de Pós-Doutorado Sênior do CNPq. Contato: contatori_romano@yahoo.com.br

Retrospectiva da crítica sobre a obra ceciliana: forma e tema da viagem

Para Otto Maria Carpeaux (1960, p.207), na obra de Cecília Meireles há uma “combinação de espiritualismo e materialidade, de abstração artística e de fundo humano, [que] é rara na poesia; é o apanágio de uma outra arte.” Consideração próxima já manifestava Darcy Damasceno (1967), no prefácio da 1ª edição da *Obra Poética* de Cecília Meireles, de 1958, quando observa que essa poesia se faz numa constante reversão entre emoção e pensamento, efemeridade da experiência e sua permanência pela reflexão e pela memória, sendo a experiência sensível janela para o pensamento e ascensão para as Ideias, o que revelaria ressonâncias da Filosofia de Platão.

Leila Gouvêa (2008), ao analisar a obra poética de Cecília Meireles, aborda temas como a memória, a precariedade e desencantamento do mundo, a transfiguração poética da História, entre outros, detendo-se também nas formas de aproximação do eu poético em relação ao mundo sensível. Observa em certos poemas a transfiguração deste pelo olhar lírico; a evocação de experiência que foi metamorfoseada e fruída, e a negação do mundo sensível ou sua denúncia como ilusória. Nessa terceira forma de o eu-lírico experimentar o mundo sensível, Gouvêa identifica também um diálogo com Platão, ou, melhor ainda, uma “glosa” do Mundo das Ideias ou da relação entre as essências, que morariam neste, e as aparências, que nossa percepção seria capaz de captar. Ao analisar o poema “Reinvenção”, de *Vaga Música*, publicado em 1942, Gouvêa afirma que diferentemente do que pensa Platão, a vida, na concepção ceciliana, não permite a separação entre aparência e essência. A poeta apela para uma “reinvenção” da vida. Projeto estético idealista que Gouvêa aproxima das origens românticas e da transfiguração que se processou no Simbolismo. Embora desejada, a transcendência estaria interdita para a poeta. De forma muito aguda, Gouvêa interpreta que esse desejo que Cecília sabe impossível se expressa na rigorosa contenção formal, que ela reaproveita da poesia tradicional.

Considera Alfredo Bosi (2007), no ensaio “Em torno da poesia de Cecília Meireles”, o alto valor da prosa poética ceciliana, “em que a matéria da memória parece fazer-se mais tangível e visível, mais próxima das sensações”. A “acuidade sensorial”, que Damasceno reconheceu em Cecília, “se localiza no espaço e no tempo histórico”, quando se considera os textos de viagem, em cujos instantâneos de cidades e paisagens

vale a pena viajar, salienta Bosi (2007, p. 20). Esse crítico assinala a relação entre a viagem, a memória e a escrita em Cecília, que pressupõe a ideia de que esta é purificação e transfiguração da experiência:

Cecília viajava primeiro dentro da sua memória convertendo em lírica as suas experiências vitais de amor e pena, encanto e desencanto; e só depois, as viagens assumiam aspectos terrenos mais tangíveis e recortavam cenas localizadas no tempo e no espaço: Portugal, México, Índia, Itália...

Era uma leitura que seguia o critério da variedade acompanhando as diferentes jornadas de um roteiro existencial e poético. (BOSI, 2007, p. 29)

Ana Maria Lisboa de Mello, no ensaio “Construções do Imaginário na Obra de Cecília Meireles”, considera que o tema da viagem é uma constante na obra ceciliana, presente desde o seu primeiro livro de poemas consagrado, *Viagem*:

Desdobra-se, de um lado, em uma dimensão geográfica, literal, nas referências às viagens marítimas portuguesas, aos percursos em cidades europeias, indianas e outras [...]; de outro, assume um sentido metafórico, do itinerário de um Eu em busca de si mesmo ou da referida instância incognoscível, inalcançável, utópica. Nesse segundo sentido, o tema é balizado pelas imagens do mar, da noite e do céu, que se prolongam em redes imagéticas, construídas com vocábulos do mesmo campo semântico. (MELLO, 2002, p. 25)

Vejamos ainda como Mello articula a viagem, a memória, a busca do autoconhecimento e a forma que as experiências viajeiras adquirem em poemas e crônicas:

Inspirada nas rotas percorridas em suas viagens à Europa, à Índia e ao Oriente Médio, a Autora desenvolve [...] um verdadeiro itinerário ao seu mundo interno, liricamente projetado nas crônicas e poemas, revelando os movimentos da alma diante das paisagens citadinas. Desse modo, as duas acepções do termo viagem, antes enunciadas, encontram-se seguidamente imbricadas, separando-se quando o sentido da viagem alcança um grau de abstração extrema, ao configurar realidades incognoscíveis e transcendentais.

Os espaços urbanos, com os indícios dos percursos do homem, desde os mais remotos tempos, dão as coordenadas e sinalizações que ensejam o mergulho na subjetividade. A contemplação de humildes cidades indianas, como Patna, e de locais históricos de Roma ou Pompeia desperta sentimentos, reafirma valores, desencadeia reminiscências, no sentido platônico, tornando redivivos conhecimentos anteriores, latentes, que emergem na memória da

viajante, a partir da cuidadosa observação de tudo [...]. (MELLO, 2002, p. 25-26)

Conclui Mello (2002, p.30) sobre a obra da poeta: “Para Cecília Meireles, a criação poética é o resultado de construção interior que, somando-se a uma vocação e tendo por matéria a palavra, concretiza-se no poema.”

Miguel Sanches Neto (2001), no ensaio “Cecília Meireles e o Tempo Inteiro”, que prefacia a *Poesia Completa*, organizada por Antonio Carlos Secchin, considera que o livro *Viagem*, de 1938, “aparece em oposição a uma prática do geografismo na literatura” (2001, p. xxxiii), difundida no Brasil a partir do Modernismo. Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Raul Bopp, entre outros viam na viagem também uma possibilidade de “fazer a radiografia do país profundo” (2001, p.xxxiii), com o intuito de tirar o Brasil do isolamento, anexando a ele novas realidades nacionais e também antropofagizando realidades estrangeiras, compondo assim uma visão mais complexa do país. Buscava-se uma identidade que fosse fragmentária e em movimento, em razão das diversidades regionais, culturais e étnicas – a essa época, era um país que recebia contingentes de imigrantes europeus e asiáticos. Lembremos que Mário de Andrade, em “Modernismo”, escrito em 1940, ao tratar dos novos aspectos que o movimento modernista agregou à literatura e às artes brasileiras, cita o nacionalismo descritivista, para o qual contribuiu a viagem, que “sistematizou o estudo científico do povo nacional, na sociologia em geral, no folclore em particular, na geografia contemporânea. E promoveu uma acomodação nova da linguagem escrita à falada” (2001, p.193). Para Sanches Neto (2001, p.xxxiii), “num país de proporções territoriais tão extensas e díspares, viajar era a maneira mais natural de conquistar uma identidade. Vale lembrar ainda que a viagem modernista nasce do culto à máquina e à velocidade.” Assim, a viagem não se fazia em lombo de burro, mas de automóvel, ou, ao menos, de trem ou navio.

Para Sanches Neto, a partir do livro *Viagem*, Cecília se apropria da noção modernista de velocidade, antropofagiza-a para usá-la como alegoria da existência, em imagens temporais como *flor, água, ondas, espuma, vento, nuvens, música, cigarra e infância*, a que poderíamos acrescentar as *cintilações*, tão recorrentes nas crônicas de viagem. A alegoria da viagem em Cecília assume uma perspectiva antigeográfica, de inespacialidade. Observa Sanches Neto (2001, p.xxxii-xxxiii):

Essa tendência alegórica dará a tônica de sua poesia, pois para a autora o real não é algo em si, mas referência a um mundo abstrato. Ou seja, a esfera da materialidade só conta para ela por conduzi-la além da matéria, guardando antes de mais nada uma condição figurada.

Pensamos, no entanto, que a esfera abstrata, o além da matéria que almejam atingir os eus, em verso ou em prosa, de Cecília Meireles é também uma condição figurada, uma idealização hiperbólica construída a partir da própria sensorialidade. A experiência de se descobrir em um cenário privilegiado, seja artístico, natural ou que envolve relação direta com o outro, podendo esse espaço ser mínimo, mas capaz de despertar ou evocar afetos e vozes de outros literatos, filósofos, artistas, amigos... procura, não raro, modelos de expressão nas abstrações filosóficas do platonismo. Assim, a partida de Veneza, numa crônica como “Cidade Líquida”, será figurada tomando como modelo o mito da alma que deixa o Mundo das Ideias para ganhar um corpo. A realidade da experiência transcendente não estaria no Céu platônico, embora este seja o seu modelo, mas na própria experiência poética dos sentidos que pode se fixar por meio da materialidade da obra escrita.

Embora Cecília Meireles, principalmente a partir da década de 1940, intensificasse seu interesse pelas viagens geográficas, e ela as fez muitas no Brasil e no exterior, e escreveu sobre as possibilidades turísticas do Brasil, suas viagens, como vimos em Bosi e Mello, são, essencialmente, itinerários de um Eu, experiências poéticas ou convertidas em poemas ou prosa-poética.

Em síntese, vimos que Carpeaux acentua a perfeição formal, a intemporalidade e universalidade da obra ceciliana. Damasceno aponta para a constante reversão entre emoção e pensamento. Gouvêa, ao analisar as formas de aproximação do mundo sensível e suas transfigurações poéticas, assinala ressonâncias platônicas em Cecília Meireles. Bosi, o trabalho de presentificação da memória pela palavra poética, que nos textos de viagem ganha contornos mais nítidos. Com base nos comentários de Bosi, podemos considerar que a viagem ceciliana passa por um desdobramento afetivo/reflexivo, que teria como percurso: o deslocamento real; a viagem pela memória, que implica efabulação e envolve afetos, e, finalmente, a sublimação e fatura da matéria da memória em palavra poética, seja em verso ou em prosa, fase essa em que operam, principalmente, a reflexão e a abstração. Mello assinala nos textos propriamente de viagem, esta ganha dimensão geográfica nítida, mas é também metáfora de um Eu em

busca de autoconhecimento. Dimensões geográfica e de autoconhecimento que, como sugere Bosi, comumente se imbricam. Sanches Neto afirma que o tema da viagem, de início, surge como uma espécie de antiviagem modernista, pois se faz através de uma temporalidade e de espaços introjetados e não priorizando a cronologia e o reconhecimento de uma geografia e de uma identidade nacionais. Cecília Meireles é escritora moderna, mas não rigorosamente adepta do movimento modernista no Brasil. Nas palavras de Mário de Andrade, em artigo escrito em 1939, intitulado “Viagem”, a propósito de tratar do livro homônimo de Cecília, então recém premiado pela Academia Brasileira de Letras:

Por todas as tão diversas conceituações e experiências de poesia que apareceram no movimento literário brasileiro do Modernismo pra cá, Cecília Meireles tem passado, não exatamente incólume, mas demonstrando firme resistência a qualquer adesão passiva. Ela é desses artistas que tiram seu ouro onde o encontram, escolhendo por si, com rara independência. E seria este o maior traço da sua personalidade, o ecletismo, si ainda não fosse maior o misterioso acerto, dom raro, com que ela se conserva sempre dentro da mais íntima e verdadeira poesia. (ANDRADE, 2002, p. 165)

Palavras de Mário de Andrade que encontram correspondência em texto de 1962, do crítico Hans Magnus Enzensberger, intitulado “Linguagem Universal da Poesia Moderna”, ao tratar da imensa tarefa da poesia moderna - referenciada, na Europa e América do Norte, desde Charles Baudelaire e Edgar Allan Poe -, que “conheceu melhor o que viera antes dela do que seus próprios adversários conservadores” (1985, p. 36). Para esse pensador, a literatura universal foi o seu museu, pois os poetas modernos se dedicavam ao “estudo dos mestres, aceitação do desafio que vinha de suas obras, reabsorção do passado no ato de escrever” (1985, p. 36). Prossegue:

A poesia moderna está impregnada de Catulo, de imagens provindas da poesia hindu e banto, de lembranças do haikai japonês e dos coros das tragédias gregas, dos versos dos vedas e das *metaphysical poets*, da arte dos contos de fadas e daquela dos madrigais. Essa multiplicidade é uma singularidade de nosso século. (ENZENSBERGER, 1985, pp. 36-37)

Multiplicidade na singularidade devida, em grande parte, às técnicas de reprodução, que, para o bem e para o mal, deixam à mão do poeta e do leitor o imenso tesouro da literatura universal com que têm de se haver. Concepção essa de literatura

moderna que encontramos viva na obra ceciliana. Vai mais longe Enzensberger (1985, p. 42):

As obras exigem cada vez mais a comparação, respondem umas às outras, muitas vezes sem saberem umas das outras viajam como pólen por todas as partes da terra e reproduzem-se nos lugares mais remotos. Esse diálogo, essa troca de vozes e ecos torna-se cada vez mais visível e basta colocar, lado a lado, metáforas, tonalidades técnicas, motivos de uma dúzia de línguas, para se aperceber disso.

Exigência da obra moderna que tentaremos cumprir ao aproximar Cecília Meireles do pensamento de Platão e da Psicanálise, e suas imagens poéticas, de Manuel Bandeira. Vamos nos deter, a seguir, na transfiguração de sua passagem pelas ilhas dos Açores em mito pessoal e em uma possível proximidade com a temática da evasão, tal como versada por Bandeira em sua *Pasárgada*.

A Ilha do Nanja: mito pessoal

Podemos considerar que o início do percurso da escritura de viagens em Cecília Meireles, dadas as marcas na própria obra e os elementos biográficos da poeta, era precedido de itinerários reais, que perfazia trajetória similar ao da escritura: cada lugar visitado evocava e reativava referências anteriores, de outras viagens, leituras e não raro histórias ouvidas na infância, fazendo com que a experiência se configurasse como aurática, experiência de aproximação momentânea a algo distante através do olhar encantado da poeta-viajante. Finda a experiência lírica da viagem, dada sua ausência e distância, Cecília a recortava e retranscrevia, transfigurada, em processo que, em síntese, assim descreve Bosi, no ensaio “Em Torno da Poesia de Cecília Meireles”: ela viajava na própria memória, evocava as experiências por íntimo canto lírico e, no processo de configurá-las em escrita poética, recortava cenas que assumiam aspectos mais tangíveis que em sua obra estritamente lírica. Mantinha, todavia, essa memória a certa distância.

Vamos nos deter na abordagem do espaço imaginário da Ilha do Nanja, transfiguração da ilha de São Miguel, no arquipélago dos Açores, terra da mãe e da avó materna de Cecília Meireles, que é tema de quatro crônicas da poeta: “A Ilha do Nanja” e “Natal na Ilha do Nanja”, publicadas em *Quadrante 1*, “Saudade da Ilha do Nanja”,

publicada em *Quadrante 2*, e “Férias na Ilha do Nanja”, que faz parte da coletânea póstuma *O que se diz e o que se entende*. As três primeiras crônicas foram objeto de leitura no programa “Quadrante”, da Rádio Ministério da Educação e Cultura, fundada por Roquete Pinto. O programa “Quadrante”, criado por Murilo Miranda, tinha como propósito divulgar a literatura entre as classes médias e para isso levava ao ar, diariamente, na voz de Paulo Autran, crônicas de sete grandes escritores brasileiros: Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Dinah Silveira de Queiroz, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos e Rubem Braga. Muitas das crônicas lidas durante o programa estão reunidas nos volumes *Quadrante 1* e *Quadrante 2*, cujas primeiras edições foram lançadas respectivamente em 1962 e 1963 pela Editora do Autor, fundada por Rubem Braga. O programa, levado ao ar a partir de 1962, foi interrompido após o golpe militar de 1964, quando a Rádio MEC passou a ser dirigida por Eremildo Viana⁴⁴.

Lembre-mo-nos, antes, da viagem de Cecília Meireles aos Açores em novembro de 1951. De Lisboa viajou de avião até a ilha de Santa Maria, onde pernitoiu e disse algumas palavras em programa da emissora de rádio Asas do Atlântico. Leiamos um fragmento de sua fala, transcrito por Margarida Maia Gouveia (2002, p.180):

Dispus-me a esta espécie de aventura lírica depois de conhecer os povos mais diversos em suas mais complexas expressões. Minha vinda a estas ilhas é como um regresso, uma visita familiar, um acto de ternura. Não desejaria que me recebessem como a uma escritora brasileira, por mais que me seja cara a terra onde nasci e onde tenho vivido: - mas como a uma criança antiga que a poesia de S. Miguel nutriu, numa infância de sonho, no regaço de uma avó dolorida, heróica e nobremente sentimental.

A viagem aos Açores é afetiva, uma forma de regresso à infância e à maternagem que recebeu da avó Jacintha, às suas histórias encantadas, cantigas e memórias de naufrágios e exílios. Se se permitiu a breve fala e a transmissão radiofônica em Santa Maria, em que já deixava claro que não queria recepções oficiais, no dia seguinte, quando chegou a São Miguel, seu verdadeiro destino, mostrou-se avessa a ritos protocolares, embora no pequeno aeroporto local a esperassem o poeta e

⁴⁴ Informações coletadas no artigo de Luiz Carlos Saroldi (2001), intitulado “A Cronista Escolhe seu Sonho”.

amigo Armando Cortes-Rodrigues, que a ciceroneou durante a visita de cinco dias à ilha natal da avó, e alguns outros escritores e autoridades locais⁴⁵.

A razão enunciada que explica a viagem como regresso, busca de um objeto de desejo fundado no imaginário infantil, a partir da relação afetiva com a avó, é similar à que encontramos na crônica “Meus ‘Orientes’”, publicada em *O que se diz e o que se entende*. Nesse texto, a cronista revela que as histórias de palácios e princesas orientais contadas pela avó e pela babá Pedrina, em especial a da “princesa que tinha uma estrela de ouro na testa”, fundam um imaginário que irá nutrir o desejo de reencontrar essas personagens e paisagens na viagem que fará à Índia em 1953. Daí, também na Índia, como nos Açores em 1951, essa sensação de familiaridade com lugares em que nunca estivera antes.

A Ilha do Nanja, como salienta Gouveia (2002, p.179), constitui-se como uma espécie de Ilha-Ideia, “que se alarga ao infinito e não se encontra no mapa”, é, na verdade, “um arquétipo de interioridade que não tem nada a ver directamente com as ilhas dos Açores de onde descende”. Não por acaso é o nome com que Cecília batiza sua ilha pessoal, interiorização e transfiguração poética da distante São Miguel: Ilha do Nanja, ilha do não-já, como já observara Gouveia (2002, p.99), ilha “onde tudo pode acontecer, mas *não já*”. A Ilha do Nanja é representação de memória infantil, passado mantido à distância, imaginário moldado a partir da relação afetiva com a avó. Por isso será sempre não-já e por isso a poeta não desejava recepções oficiais em sua chegada às ilhas reais dos Açores, apenas reconhecer que “a paisagem era como a de seu quintal de infância” (paráfrase de fragmento de carta de Cecília, citada por Leila Gouvêa, 2001, p. 107).

Na crônica “A Ilha do Nanja”, a poeta-narradora situa esse torrão como perdido em meio ao oceano, para onde foi uma única vez, mas sente possuir secretamente o lugar. Os moradores que hospitaleiramente a recebem não sabem disso e apresentam-na todas as belezas dali. Ela guarda uma relação de familiaridade com a ilha, que dispensa apresentações, é de ordem afetiva, como se ecoasse a imagem dos “cães que vêm sentar ao nosso lado” numa casa em que nunca havíamos entrado; estranha familiaridade que ela evoca na crônica “Viagens Encantadas” (3º tomo de *Crônicas de Viagem*, 1999, p. 251-252). Assim a poeta expressa esse íntimo afeto que a Ilha do Nanja nela desperta:

⁴⁵ Leila V. B. Gouvêa trata em detalhes dessa recepção no livro *Cecília em Portugal*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

“Como lhes poderia explicar que se encontravam diante da pessoa a quem tudo aquilo pertencia, e como poderiam jamais entender que os bens que desfrutavam não eram, sequer, os de maior valor?” (MEIRELES, 1966, p.152).

A descrição de Nanja, até então com contornos mais precisos, adquire maior fluidez a partir do parágrafo sucessivo à interrogação, que revela, paradoxalmente, uma certeza íntima, a de que a ilha está incorporada a si. Certeza inefável, que não pode ser enunciada sem se limitar. Ouçamos a enumeração de imagens que se justapõem, às quais sucedem sempre reticências, como a sugerir uma certa desmaterialização e introjeção da paisagem ao olhar da poeta-viajante: “Nédias vacas, encaracoladas ovelhas, arroios sussurrantes... Os carros pesados de frutos redolentes... Os barcos de pesca... Tudo isso é a Ilha do Nanja: mas a Ilha do Nanja não é nada disso.” (1966, p.153). A imagem límpida das vacas e ovelhas, precisadas pelos adjetivos, vai adquirindo movimento nas cenas a seguir, que focalizam os “arroios sussurrantes”, cujas aliterações expressivas dão-lhe visibilidade e sonoridade; os carros “redolentes”, adjetivo quase onomatopaico a sugerir o rodar vagaroso e pesado, e os “barcos de pesca”, imagem cujo movimento lento lhe é intrínseco, dispensando adjetivo. Poesia que imbrica som e imagem, tentativa de expressar o inefável da sensação íntima de incorporar a ilha.

A ilha, em sequência contínua, vai perdendo materialidade à medida que são evocados elementos de sua história remota e de seus mitos, sucedem-se descobridores, donatários, velhos assombros, sereias cantoras, Ulisses e monstros marinhos, que ali habitaram ou por ali transitaram, até atingir o estágio de natureza, numa referência aos vulcões, onde crescem suas vinhas, e às nuvens, que mostram o rosto do Cristo. Conclui a narradora: “A minha Ilha, naquele oceano!” (1966, p.153). Assim, a evocação do presente de seus moradores e animais, a que se sucedem, em regressão cronológica, os descobrimentos e povoamento, passando depois ao plano mítico – Ulisses e sereias -, até chegar à própria ação da natureza – vulcões e nuvens -, metaforizam a introjeção da ilha de São Miguel, terra das origens da poeta, transfigurada na vivência íntima e evocada pela prosa-poética como mito particular – fantasia -, torna-se assim a Ilha do Nanja. Espaço idealizado, casa ancestral para onde deseja retornar, que é também representação do mundo da infância, aquele de que lhe falava a avó Jacintha. A Ilha do Nanja, ancestral, é ainda significada como o lugar da vida, pela metáfora das vinhas que crescem ao pé do vulcão, e da redenção, metaforizada na imagem do Cristo que aparece

nas nuvens. Redenção, porém, que é também retorno, transcendência que conduz de volta às origens, metáfora que se condensa na imagem do vulcão: transcendência por sua elevação e útero originário, centro da mãe-Terra.

Em “Natal na Ilha do Nanja”, ao mito pessoal da origem associa-se o da pureza. A cronista trata da comemoração do Natal na ilha, talvez motivada pela visão do presépio na casa de Cortes-Rodrigues⁴⁶, e interpreta o que vê como significantes de uma pureza ideal: as pessoas vestem-se humildemente, pois são pobres, e apenas melhoram um pouco a janta. A esses elementos da condição material dos habitantes, agrega a cena em que os presentes trocados apenas simbolizam um afeto, assemelham-se aos bons augúrios que se desejam aos recém-nascidos. Os presentes podem ser “um pintinho, um caramujo, um peixe [...], uma cestinha de ovos, um queijo, um pote de mel” (1966, p.170). Cena que se assemelha a um presépio, ressignificada na ideia de que a comemoração em Nanja não é do aniversário de Deus, mas da repetição de seu eterno nascimento. Assim, interpreta ela, as pessoas estão livres da avidez da troca de presentes, comum nos centros urbanos, e trocam pequenos bens cujo valor é mais simbólico que material. A pobreza material se transfigura para ampliar o mito pessoal: o lugar da origem é também o lugar da pureza de espírito. Além disso, no Natal dessa ilha: “Os mortos vêm cantar com os vivos” (1966, p.170), imagem do passado que retorna no êxtase da experiência poética do canto coletivo, *glossolalia*, capaz de comunicação entre vivos e mortos.

A crônica “Saudade da Ilha do Nanja” revela maior distância temporal em relação à experiência de “tê-la visitado”. Nos textos anteriores a visita à ilha parece mais próxima do presente, transfigurada afetivamente quase ao calor da hora. Aqui a distância temporal se explicita já no início: “Antigamente, eu quase não pensava na Ilha do Nanja; ou, melhor, não pensava nela com esta saudade de agora.” (MEIRELES, 1968, p.64). Mas, de modo paradoxal, torna-se também afetivamente próxima, explicita-se o vínculo ancestral de origem: “Sabia-a no meio do mar, coberta de flores azuis, com estufas de ananases no lugar dos velhos laranjais dos meus avós.” (1968, p.64). A seguir, afloram imagens reais e míticas da ilha, sempre transfiguradas em mito pessoal: presépios, cantigas, muros de pedra, fontes perdidas, vulcão, sereias... Imagens que se

⁴⁶ Leila Gouvêa, em *Cecília em Portugal* (2001, pp. 97-107), esclarece que a viagem de Cecília aos Açores ocorreu no mês de novembro de 1951, parte dos dias passados na Ilha de São Miguel ela ficava em companhia do poeta Cortes-Rodrigues, em cuja casa: “Apreciou o presépio da sala de jantar, mantido sob uma discreta cortina que só se abria na época do Natal, para os netos do escritor.” (2001, p. 105)

condensam em torno dos ideais de paz (“sem melancolia, nem inquietação”), beleza (“taça de flores” e “concha de nácar”) e raridade (cenário mínimo no “Atlântico”): “A Ilha do Nanja era um desses paraísos, lugar sem melancolia nem inquietação: uma taça de flores no Atlântico, uma concha de nácar.” (1968, p.64).

Mais além da singular e imediata beleza presente na imagem da “taça de flores”, podemos pensar em possíveis significados simbólicos⁴⁷. A taça tem a forma de um vaso no qual se pode beber, é um vaso da abundância, associado, na tradição judaica, à água, origem da vida; na cristã, ao vinho, que no *Graal* e na taça da eucaristia, sua representante, conjugam-se as simbologias da abundância e da imortalidade, ou, da salvação para a vida eterna; na tradição islâmica, a taça se associa ao leite, que alimenta o corpo e purifica o espírito, em oposição ao vinho que, nessa tradição, o desordenaria. Em síntese, na taça conjugam-se fertilidade, abundância e eternidade. Porém, em nosso texto, a taça é de flores. A flor é arte espontânea da natureza, remete à juventude e ao estado edênico, além de participar de rituais dos mortos mundo afora, pois a flor fenece e renasce. Assim, na imagem da taça de flores, metáfora para a Ilha do Nanja, transfiguração poética da ilha de São Miguel, terra de origem dos ancestrais da poeta, encontramos imagem que condensa e complementa a simbologia da Ilha presente nos textos anteriores. Esta se torna o lugar da beleza, da harmonia e da abundância eternas, onde os mortos renascem e comungam com os vivos. Essa imagem de uma temporalidade ancestral, que perdura, está já prenunciada no modo como a poeta introduz a Ilha: “era um retiro apenas sentimental para alguma tarde ociosa [...] quando ainda se podia, em imaginação, e com a cumplicidade do silêncio e da sombra, viajar por Trebizonda ou pelo Posilipo. A Ilha do Nanja era um desses paraísos” (1968, p.64). Nanja é comparada a Trebizonda - cidade que hoje faz parte da Turquia e foi a sede de um Império que na Idade Média rivalizou com o Bizantino – e Posilipo – nome atribuído por gregos da Antiguidade a uma localidade rochosa na baía de Nápoles -, ambas são signos de uma temporalidade a perder de vista.

Vimos em “Natal na Ilha do Nanja” a imagem das vinhas que nascem ao pé do vulcão. Vinhas que metonimicamente podem remeter à taça; símbolo da vida (eterna) e da abundância, e vulcão, que conjuga transcendência (eternidade) e origem. Em “Saudade da Ilha do Nanja”, encontramos a Ilha figurada como “taça de flores”, a que a

⁴⁷ Devo a consultas ao *Dicionário de Símbolos*, de Chevalier e Gheerbrant (2009), a inspiração para tecer a rede de associações simbólicas que apresento a seguir.

poeta agrega um sinônimo: “concha de nácar”. A concha é, como a flor, arte espontânea da natureza. Evoca as águas, e pode ser metáfora para a Ilha, além disso participa também do simbolismo da fecundidade, próprio das águas. A concha figura também, por semelhança, o órgão sexual feminino. E lembremo-nos que o interior da concha (nácar) guarda a pérola, de que nasce Vênus, deusa do Amor. A Ilha é, portanto, sexualizada. A poeta, em sua fantasia, investe Nanja como objeto de desejo, que guardaria traços de outro mais originário, causa do desejo. Assim, a simbologia da taça, que evoca um estado edênico de abundância e eternidade, expande-se na simbologia da concha, que remete ao útero, Éden originário, e é, ao mesmo tempo lugar da fecundidade, de onde Vênus emerge a luz. Pulsão de vida e pulsão de morte se condensam nessas duas imagens que a poeta emprega como sinônimos: “taça de flores”, “concha de nácar”. A viagem imaginária a Nanja é viagem ao Éden originário, conjunção de nascimento e reencontro com a harmonia dos mortos, desejo erótico e estancamento da pulsão. Conjunção que se sublima na imagem poética materializada em escrita.

O espaço da Ilha do Nanja, mais expressão de uma viagem imaginária que real, passa, em seguida, pelo crivo do pensamento: a cronista se pergunta a razão desse súbito retorno de imagens, resposta que encontra no sofrimento que provocam “vozes tão tremendas” ao seu redor. Ao reverter sentimento em pensamento: imagem idealizada de um espaço distante em busca de explicação para essa lembrança que aflora, a narradora-lírica alcança uma síntese no desejo de evasão para a Ilha. Lugar habitado pela inocência de pessoas ocupadas somente com os “teares da existência”.

A Ilha do Nanja é figurada também como sociedade orgânica, reminiscência do Éden, ativa em torno de trabalhos manuais, metonimicamente referidos pela tecelagem, e que se entretecem com canções (ou com histórias). Comunidade tradicional, como a imaginada por Walter Benjamin, onde frutificava a narrativa oral. Espaço mítico em que também a narradora, amante do artesanato, poderia se integrar, sem ser notada, seria uma a mais nesse organismo, aceita sem estar marcada pela pecha de estrangeira, pois lá as pessoas nem a perceberiam chegar, de tal forma estão imersas em suas tarefas do existir. Mas, ao mesmo tempo, essa narradora se mantém como espectadora: se Nanja é espaço para onde pode se evadir e lá ser aceita, parece ser mais lugar para o espírito que para a materialidade do corpo, pois é à distância que ela tudo contempla. Vejamos os dois últimos parágrafos de “Saudade da Ilha do Nanja”:

Qualquer dia vou para lá. Vou procurar aquela pobre gente, sem arengas nem ameaças, toda voltada para os teares da sua existência, com fios de variadas cores, claros e sombrios, e entretecidos de canções. Tão distraídos com sua tarefa de existir, não me perguntarão o que vou fazer por lá. Creio que nem perceberão que cheguei. E isso é o que mais desejo.

Com os muros do mar por todos os lados, voltarei a contemplar as estrelas antigas, do tempo em que ainda não tinham nome. Os tangedores de harpa me encontrarão e reconhecerão. E seguiremos o caminho dos cânticos. Não estes, tão diversos, dos homens ávidos e furiosos; estes desatinados caminhos. (MEIRELES, 1968, p. 64-65)

Nanja e Pasárgada

Aqui encontramos uma entrada para esboçar uma comparação com um poema de Manuel Bandeira que também evoca a infância, “Vou-me embora pra Pasárgada”, contido em *Libertinagem*, cuja primeira edição data de 1930.

Lembremo-nos, antes, de que Alfredo Bosi (2007), no ensaio “Em torno da poesia de Cecília Meireles”, compara o trabalho poético com a matéria da memória em Cecília Meireles e em Manuel Bandeira. Para esse crítico, a evocação do passado dá-se de forma mais precisa no recorte que Bandeira faz do cotidiano, cujas cenas tornam-se momentos de percepção aguda. Enquanto em Cecília o passado adquiriu uma “aura de distância” e só pode ser presentificado pela transfiguração poética. Para Bosi (2007, p.15): “Distância e ausência são acentos peculiares à sua lírica”.

Em “Vou-me embora pra Pasárgada”, o espaço idealizado toma seu nome emprestado de antiga capital do Império Persa, da época de Ciro II (séc. VI a.C.). Na contemporaneidade, quase nada resta de Pasárgada, é apenas um sítio arqueológico que preserva vagas ruínas da antiga grandeza. Seu monumento em melhor estado de conservação é uma tumba, que, desde Alexandre, o Grande, se atribui a Ciro II, mas nenhuma evidência histórica disso resta. Pasárgada é terra de uma história apagada, relegada a uma espécie de “inconsciente” dos tempos. Mas, como já considerava Freud, a arqueologia, ao escavar ruínas, encontra apenas matéria morta, enquanto a psicanálise, “arqueologia” da psique humana, encontra coisa viva, que, embora soterrada, continua a agir. É o significante “Pasárgada” que Bandeira vai tomar para figurar a terra idealizada, espaço de fuga onde é possível reencontrar o desregramento dos sentidos e, liberto das convenções temporais, reviver experiências da infância e realizar desejos adultos.

Espaço idealizado, reminiscência da infância que emerge transfigurada pelo trabalho poético e, antes dele, pelo trabalho do inconsciente individual ao converter desejo em fantasia. Metaforicamente, Pasárgada, espaço de ruínas no distante Irã, é a infância distante para onde o eu-lírico deseja retornar. Porém, o nome escolhido parece revelar que a entrega ao princípio do prazer sem limites é também entrega à pulsão de morte. O nome que o delírio poético escava do inconsciente para figurar o desejo é o nome da cidade morta.

A crônica de Cecília Meireles também se ancora na infância, pois na Ilha do Nanja as flores azuis e as estufas de ananases estão no lugar “dos velhos laranjais dos meus avós” (“Saudade da Ilha do Nanja”, 1968, p. 64). E o “Qualquer dia vou para lá” ecoa o “Vou me embora pra Pasárgada”, poema já bastante popular quando Cecília escreve sua série de crônicas sobre Nanja. Mas, diferentemente do eu-lírico de Bandeira, cuja viagem se faz em busca do desregramento dos sentidos, em Cecília Meireles o retorno à ilha de seus ascendentes é caminho para a ascese espiritual, para o êxtase poético. Ata, assim, as duas pontas da vida: origem e destino. Viagem, portanto, que visa à libertação dos sofrimentos do corpo pela aproximação (ou retorno) à transcendência, aproximando-se do significado da peregrinação. Transcendência que pode ser compreendida como direção a um Mundo Sensível Ideal, onde imperaria, transfigurado e sublimado, o imaginário individual. Transcendência que se aproximaria do êxtase poético, que é sublimação do desejo erótico de retorno.

Nesse espaço de isolamento, entre os muros do mar – que parece ecoar a crônica “Janelas de Hotéis” (MEIRELES, *Inéditos*, 1967), quando vê um claustro onde um monge, com serenidade, alimenta os pássaros -, não só a espectadora se desmaterializa, como também os próprios componentes do cenário. Em “Janelas de Hotéis”, a espectadora permanece imóvel, a reviajar imaginariamente por outras vistas de janelas várias de hotéis de cidades do mundo. Mas, em Nanja, a regressão vai mais longe, a espectadora pode voltar a contemplar, como na infância talvez, estrelas cujos nomes não sabia. Imagem esta (“do tempo em que ainda não tinham nome”) que ecoaria o eu-lírico de Bandeira (2006, p.33-34), em “Vou-me embora pra Pasárgada”, em seu desejo de regressar à infância para ouvir as histórias de Rosa:

Mando chamar a mãe-d'água
 Pra me contar as histórias
 Que no tempo de eu menino
 Rosa vinha me contar

O retorno à infância leva a poeta a um espaço de desconcretização da realidade, ou de seus possíveis referenciais, já distantes, na ilha de São Miguel, pois na Ilha do Nanja, encontra tangedores, não de ovelhas, mas de harpas a quem acompanha em percurso musical por caminhos que levam para longe de homens “ávidos e furiosos”, de “vozes tão tremendas”. Assim, Nanja parece ressituar o espaço da infância, mas num plano incorpóreo, onde os antepassados mortos podem se juntar aos vivos para cantar no Natal. Já Pasárgada é espaço onde o desejo se impõe, exige sua realização na experiência do corpo, quer concretizar a fantasia, pois lá até a Mãe D’água, personagem das histórias infantis, ganha materialidade e vem contar suas próprias histórias, narradora-protagonista, mais verdadeira, talvez, que a Rosa da infância.

Na crônica “Férias na Ilha do Nanja”, reaparecem as imagens das mulheres ao tear, das festas locais e das cantigas populares, idealização de uma sociedade em que homem, trabalho e natureza se integram em equilíbrio. Em busca dessa harmonia, a cronista quer para lá partir:

Eu vou para a ilha do Nanja para sair daqui. Passarei as férias lá. Nem preciso fechar os olhos: já estou vendo os pescadores com suas barcas de sardinhas, e a moça à janela a namorar um moço na outra janela de outra ilha! (MEIRELES, 1980, p.28).

Nesse parágrafo, que encerra a crônica, a poeta também faz ressoar o Bandeira de Pasárgada:

Vou-me embora pra Pasárgada
Lá sou amigo do rei
Lá tenho a mulher que eu quero
Na cama que escolherei
Vou-me embora pra Pasárgada

Mas, diferentemente do eu-lírico de Bandeira, que espera encontrar, em seu espaço de evasão, o desregramento dos sentidos e de lá não quer mais voltar, ideia reforçada pela circularidade com que se repete o refrão. “Vou-me embora pra Pasárgada” inicia e encerra a 1ª estrofe, em que o eu-lírico apresenta o lugar de evasão. Nas quatro estrofes seguintes, em que descreve os desregramentos ali possíveis, o refrão

vai se alternando: inicia a 2ª e a 4ª estrofes e encerra a 3ª e a 5ª, em estrutura circular, indiciando que desse espaço de prazer ele não pretende retornar.

Já a narradora-lírica de Cecília Meireles vai a Nanja para passar férias. Aliás, a lembrança da ilha distante é motivada pela visão dos amigos que arrumam seus carros para a viagem de férias, evasão momentânea, atividade turística. A narradora, embora demonstre uma visão crítica em relação aos amigos-turistas, que fazem “todos os sinais possíveis e adequados para não receberem nenhuma pancada que detenha o seu plano de viagem antes do primeiro cruzamento.” (MEIRELES, “Férias na Ilha do Nanja”, 1980, p.27), ela própria, no entanto, faz sua viagem de peregrinação imaginária, visando ao retorno, afinal são férias que ela também pretende lá passar. Seu desejo de evasão é de natureza afetiva, mas ela oscila, pois o refreia e se limita a um tipo de viagem que é interrupção provisória da rotina, característica do turismo. Observemos ainda os parágrafos seguintes:

E eu vou para a Ilha do Nanja.
Termas? Pois as termas são ao ar livre, com emanções vulcânicas a subirem do chão por mil furinhos invisíveis, enquanto se ouve a grossa voz do fogo subterrâneo contar histórias do princípio do mundo. O ar está cheio de nuvens sulfurosas; e as crianças brincam de fazer comida nas pocinhas do chão, onde a água ferve. (MEIRELES, 1980, p.27)

Se a Pasárgada de Bandeira ressoa no “vou para a Ilha do Nanja” e no fogo, que, em lugar da Mãe d’Água, vem contar “histórias do princípio do mundo”, por outro lado, o domínio que o eu-lírico de Bandeira fantasia possuir sobre o seu mundo ideal e os próprios contornos desse mundo são muito mais determinados. Lembremos: lá ele manda, pois é amigo do rei; o que faz tem contornos precisos: anda de bicicleta, monta burro brabo, sobe em pau-de-sebo, toma banho de mar, ouve histórias, tem prostitutas para namorar, tem alcalóide para tomar; também as personagens ganham nomes e são mais nítidas: Joana a Louca de Espanha, a mãe d’água, Rosa. Entre os espaços de sua Ilha do Nanja, a narradora viaja em espírito, é espectadora, nem notam sua chegada e, embora o cenário da Ilha ganhe contornos realistas em alguns momentos (ou, ao menos referenciados no espaço geográfico real), esses contornos são menos nítidos que os de Pasárgada, as emanções vulcânicas parecem nublá-lo. Entretanto, esse lugar idealizado permanece como desejo em movimento – *não-já*, indiciado no próprio nome que atribui à sua ilha -, pois a narradora mais uma vez revela que sua evasão é temporária. Diz, no

último parágrafo, transcrito mais acima, que “nem precisa fechar os olhos” para ver sua ilha. A própria necessidade da negação denunciaria a denegação. Como se ela dissesse: eu não preciso não olhar a realidade para ver a Ilha; negação da negação que se traduz em “eu preciso olhar a realidade para ver a Ilha”, o que parece denunciar que dessa realidade ela não é capaz de se afastar completamente. É a Ilha, de fato, a negação da realidade terrível, mas para lá ela só pode se evadir em férias. Se fosse total entrega espontânea à fantasia, como faz o eu-lírico de Bandeira - que emprega predominantemente o tempo verbal presente -, esta invadiria o presente da narradora-lírica. Mas, ela nega a negação e assim não pode se entregar à fantasia de olhos abertos: Nanja permanece espaço do sonho, é mantido à certa distância, diferentemente de Pasárgada. Texto que revela uma tensão entre o desejo de evasão espiritual e o pensamento que a prende à terra. Entretanto, podemos pensar que ambos os poetas singularizam em suas fantasias – mitos pessoais – configuradas em textos literários o mesmo mito coletivo do desejo de evasão para um Outro espaço, comumente referido ao imaginário infantil⁴⁸.

Vimos que Mello e, em certo sentido, Bosi observam que nos textos cecilianos propriamente de viagem, esta ganha dimensão geográfica mais nítida. Mas, essa série de crônicas desvia-se parcialmente desse modelo, ficam a meio caminho entre a o texto de viagem real retranscrita e a viagem imaginária, que também se constroem a partir da transfiguração de experiências reais, isto é, da viagem que Cecília realizou à ilha de São Miguel e das histórias que ouvia da avó que a criou.

Referências:

ANDRADE, Mário. **O Empalhador de Passarinho**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

BANDEIRA, Manuel. **Poemas Escolhidos pelo Autor**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

⁴⁸ A propósito de tratar do *Romanceiro da Inconfidência*, Gouveia (2002, p. 215), em *Cecília Meireles Uma Poética do “Eterno Instante”* introduz interessante diferenciação entre sonho e mito, que poderíamos relacionar aos textos comentados:

O mito é em relação ao povo o que o sonho é em relação ao indivíduo – é uma projeção onírica da mente colectiva. Os conflitos interiores de um povo vêem-se nos mitos, o que quer dizer que se tornam mais verdadeiros que a própria História, são a alma motora de um povo, a força de uma cultura.

- BENJAMIN, Walter, A Obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Obras Escolhidas - Magia e Técnica, Arte e Política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOSI, Alfredo. Em Torno da Poesia de Cecília Meireles. In: GOUVÊA, Leila V. B. (Org.). **Ensaio sobre Cecília Meireles**. São Paulo: Humanitas-Fapesp, 2007.
- CARPEAUX, Otto Maria. Poesia Intemporal. In: **Livros na Mesa**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1960.
- CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. 23.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.
- DAMASCENO, Darcy. **Cecília Meireles – O Mundo Contemplado**. Rio de Janeiro: Orfeu, 1967.
- ENZENSBERGER, Hans Magnus. Linguagem Universal da Poesia Moderna. In: **Com Raiva e Paciência**. Tradução de Lya Luft. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GOUVÊA, Leila V. B. **Cecília em Portugal**. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- _____. **Pensamento e “Lirismo Puro” na Poesia de Cecília Meireles**. São Paulo: Edusp, 2008.
- GOUVEIA, Margarida Maia. *Cecília Meireles Uma Poética do “Eterno Instante”*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2002.
- MEIRELES, Cecília et. al. **Quadrante 1**. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1966.
- _____. **Inéditos**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1967.
- _____. et al. **Quadrante 2**. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1968.
- _____. **O que se diz e o que se entende**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- _____. **Crônicas de Viagem**. 3º tomo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- MELLO, Ana Maria Lisboa de (Org.). Construções do Imaginário da Obra de Cecília Meireles. In: **Cecília Meireles e Murilo Mendes**. Porto Alegre: Uniprom, 2002.
- SANCHES NETO, Miguel. Cecília Meireles e o Tempo Inteiro. In: MEIRELES, Cecília. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SAROLDI, Luiz Carlos. A Cronista Escolhe seu Sonho. In: NEVES, M. S.; LÔBO, Y. L.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). **Cecília Meireles: A Poética da Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

A PRÁTICA DE LEITURA E O LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

Solange dos SANTOS⁴⁹

Leilane Ramos da SILVA⁵⁰

Resumo: Este estudo discute questões ligadas ao espaço da leitura nos livros didáticos de língua portuguesa, a partir da análise da coleção *Português: Ensino Médio*, adotada na rede estadual do município de Itabaiana/SE. Como suporte teórico, realçam-se os estudos de Martins (1994), Marcuschi (2008), Paulo Freire (1989), entre outros, que entendem o ato de ler como o resultado do diálogo entre leitor/texto/autor. Busca-se, com esta análise, observar as estratégias e propostas de trabalho com a leitura, diferenciando, segundo a tipologia elaborada por Marcuschi (2008), os tipos de perguntas encontradas nas atividades de interpretação textual.

Palavras-chave: Leitura. Livro Didático. Interpretação textual.

Abstract: *This study discusses issues related to the area of reading textbooks in Portuguese, based on the analysis of the collection *Português: Ensino Médio*, adopted in state public schools of Itabaiana City / SE. As theoretical support, we list the studies of Martins (1994), Marcuschi (2008), Paulo Freire (1989), among others, who understand the act of reading as a result of the dialogue between reader / text / author. We intend, with this analysis, to observe the strategies and proposals of working with reading, differentiating, according to the typology developed by Marcuschi (2008), the types of questions found in the activities of textual interpretation.*

Keywords: *Reading. Textbook. Textual interpretation.*

Introdução

A leitura é considerada uma das atividades mais importantes na escola. Nos anos iniciais, prioriza-se a aprendizagem da leitura e da escrita de uma forma tão intensa que

⁴⁹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: solange_neo@hotmail.com

⁵⁰ Doutora em Letras, área de concentração em linguística e língua portuguesa, é professora do Departamento de Letras Vernáculas (DLEV) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: leilane3108@gmail.com

dominar o código escrito é considerado critério de avaliação para o aluno poder prosseguir para os anos posteriores.

Porém, na maioria das vezes, os alunos terminam de ler um texto e dizem que “não entendem nada”. A culpa é colocada no texto que “é difícil” ou no aluno que “não lê direito”, mas na verdade há uma série de fatores que provocam o insucesso da leitura em sala de aula.

Um dos fatores é a própria noção de leitura que não é devidamente considerada nas práticas escolares. Muitas vezes, o ato de ler se limita em decifrar o código linguístico, identificar e extrair informações do texto. Mas, como afirma Freire (1989, p.9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.

Dessa forma, a noção de leitura adotada na instituição escolar ignora que a decifração da palavra está ligada à leitura do mundo e trata o texto como um mero instrumento de ensino, desconsiderando-o enquanto evento comunicativo. A propósito, eis o que diz Marcuschi (2008) a esse respeito:

A escola trata o texto como um produto acabado funcionando como um *container*, onde se “entra” para pegar coisas. Mas o texto não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente. Assim, não sendo um produto acabado e objetivo nem um depósito de informações, mas um evento ou um ato enunciativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores. (MARCUSCHI, 2008, p.241-242)

Nesse sentido, o leitor não deve apenas extrair informações contidas no texto, mas fazer inferências, associações com seu conhecimento de mundo, tendo em vista que o sentido do texto não está nas palavras somente, mas na interação entre leitor/texto/autor. De acordo com Geraldini (2006, p.91), “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor ausente, que se dá pela sua palavra escrita”.

Outro fator que provoca o fracasso na formação de alunos leitores é a utilização do texto como pretexto para outras atividades, desprezando a atividade de leitura propriamente dita. Na maioria das vezes, o texto serve apenas de base para o ensino gramatical ou, quando se pretende trabalhar a “interpretação de texto”, a abordagem se limita em extrair informações objetivas. Quando isso ocorre, a leitura não passa de um

processo de decodificação e perde-se a oportunidade de desenvolver a criticidade do aluno.

Essas noções distorcidas proclamadas no espaço escolar causam o desinteresse pela leitura. Por mais que se cultue a necessidade de desenvolver o hábito de leitura, pouco é feito de concreto para estimular os leitores. E não é de se admirar o grande número de alunos que não gostam de ler, e lêem quando obrigatório os livros didáticos.

Para Gurgel (1999), falta um projeto que preveja não só o aprendizado inicial, mas também o desenvolvimento do desejo de ler. Não só dos alunos, como também dos professores, porque “não se pode ensinar a ler se não se gosta de ler” (GURGEL, 1999, p. 212).

Nesse sentido, é necessário que o professor desempenhe a função de mediador. Segundo Yasuda (2004, p.79), o professor mediador é aquele que indica textos significativos, “é o que lê antes, cercando o texto em suas possíveis leituras”, não se limitando às respostas do manual do professor, dando margens às leituras dos alunos, por assim dizer.

A par dessas considerações, a proposta metodológica adotada para este estudo consiste em uma análise qualitativa das práticas de leitura que constituem a coleção *Português: Ensino Médio*, adotada na rede pública estadual do município de Itabaiana/SE. Assim, objetivamos interpretar a relevância desse material didático para o processo de ensino-aprendizagem de leitura e suas contribuições para o desenvolvimento do aluno/leitor, observando as construções teórico-metodológicas que compõem este instrumento de ensino.

A atividade de compreensão/interpretação de texto no livro didático

Muitos são os elementos apontados como responsáveis pelo insucesso do ensino de leitura e um deles é o livro didático de língua portuguesa (LDP) que não oferece em suas atividades de compreensão/interpretação subsídios que possibilitem o desenvolvimento da criticidade existente em cada aluno.

É possível evidenciar nos livros didáticos uma concepção errônea das atividades de compreensão. As questões, em sua maioria, direcionam a uma única possibilidade de leitura e muitos professores, levados pelo comodismo, prosseguem com

uma prática de ensino fundamentada na reprodução das interpretações autorizadas pelo manual do professor.

Independentemente do gênero selecionado, as atividades de leitura seguem uma regularidade na produção discursiva, inibindo as várias possibilidades interpretativas. Mesmo quando os livros apresentam tipos de textos diferentes, as práticas de leitura das atividades de interpretação/compreensão são insuficientes para o desenvolvimento do aluno leitor. Ignora-se que:

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. (MARCUSCHI, 2008, p.229-230)

De acordo com Marcuschi (2008), podemos observar que a noção do que é entender um texto é distorcida pelas atividades de compreensão nos LDP. O que mais notamos nesses materiais são questões que priorizam a compreensão: do vocabulário; de frases na maioria das vezes descontextualizadas; e extração de informações objetivas. Para o referido autor:

- 1) entender um texto não equivale a entender palavras ou frases;
 - 2) entender as frases ou as palavras é vê-las em um contexto maior;
 - 3) entender é produzir sentidos e não extrair conteúdos prontos;
 - 4) entender o texto é inferir numa relação de vários conhecimentos.
- (MARCUSCHI, 2008, p.233 -234).

Dessa forma, segundo (MARCUSCHI, 2008, p.258), há uma *falta de horizonte* nos exercícios escolares que restringe a leitura à repetição e à cópia do que está explícito no texto. Na verdade, esses exercícios deveriam possibilitar a perspectiva de leitura no *horizonte máximo*, ou seja, o processo de compreensão por meio de atividades inferenciais. Em outras palavras, essas atividades deveriam considerar

as atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto. É uma leitura do que vai nas entrelinhas; não se limita à paráfrase nem fica reduzida à repetição. Esse horizonte representado pelas inferências

constitui o horizonte máximo da produção de sentido. (MARCUSCHI, 2008, p.259)

Nesse âmbito, a atividade de interpretação trabalhada no LDP em nada contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e não proporciona a leitura aprofundada dos textos, reafirmando a ideia, repetida por muitos anos, de que para compreender um texto basta a identificação de conteúdos.

Os exercícios de compreensão nos manuais didáticos, em sua maioria, são compostos por perguntas objetivas que podem ser facilmente respondidas pela observação da sequência do texto, basta apenas o aluno “passar os olhos”, como se diz. Nas perguntas mais frequentes, prevalece o questionamento a respeito dos aspectos formais do texto, desconsiderando o tema abordado.

Marcuschi (2008) apresenta uma tipologia das perguntas de compreensão em LDP nos anos de 1980-1990. “Os tipos de perguntas encontrados nos exercícios de compreensão dos LDP analisados foram identificados de acordo com as estratégias que utilizavam. Os nomes dados podem ser outros. Eles servem de guia para indicar a ação básica pretendida em cada categoria” (Marcuschi 2008, p. 270). Vejamos a tipologia no quadro a baixo:

TIPOS DE PERGUNTAS	EXPLICITAÇÃO DOS TIPOS	EXEMPLOS
1. A cor do Cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ligue <i>Lilian – Não preciso falar sobre o que aconteceu.</i> <i>Mamãe – Mamãe, desculpe, eu menti para você.</i>
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Copie a fala do trabalhador. ▪ Retire do texto a frase que... ▪ Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. ▪ Transcreva o trecho que fala sobre... ▪ Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>o que, quem, quando, como, onde...</i>) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quem comprou a meia azul? ▪ O que ela faz todos os dias? ▪ De que tipo de música Bruno mais gosta? ▪ Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais,	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A donzela do conto de Veríssimo costumava ir à praia ou não?

	contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual a moral dessa história? ▪ Que outro título você daria? ▪ Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual a sua opinião sobre...? Justifique. ▪ O que você acha do...? Justifique. ▪ Do seu ponto de vista, a atitude de menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De que passagem do texto você mais gostou? ▪ Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. ▪ Você concorda com o autor?
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópias e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dê um exemplo de pleonasma vicioso (Não havia pleonasma no texto e isso não fora explicado na lição) ▪ Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu)
9. Metalinguísticas	São P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quantos parágrafos tem o texto? ▪ Qual o título do texto? ▪ Quantos versos tem o poema? ▪ Numere os parágrafos do texto. ▪ Vá ao dicionário e copie os significados da palavra...

Quadro nº 1: Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa nos anos de 1980 – 1990 (MARCUSCHI, 2008, p. 271-272).

O autor afirma que vários estudos atuais mostram que apesar de muito se discutir a questão da compreensão, os LDP ainda apresentam atividades superficiais. Esse fato justifica o grande número de estudos que giram em torno dessas atividades e a validade dessa tipologia.

Material de análise

Com base na tipologia das perguntas de compreensão em LDP nos anos de 1980-1990 proposta por Marcuschi (2008), realizamos um rastreamento dos tipos de

perguntas das atividades de compreensão/interpretação textual da coleção *Português: Ensino Médio*, do autor José de Nicola, adotada na rede estadual do ensino médio no município de Itabaiana/SE.

A escolha do livro didático como *corpus* de pesquisa decorre do fato de que este é o material mais usado ou o único nas aulas de Língua Portuguesa, influenciando o direcionamento das práticas escolares.

Os livros da coleção selecionada como instrumento de estudo são divididos em três partes, assim intituladas: “Formando o leitor e o produtor de texto: as estruturas gramaticais dos textos”; “Formando o leitor e o produtor de texto: os textos do cotidiano”; e “Formando o leitor e o produtor de texto: os textos artísticos”. Estes títulos dados às partes sugerem que as propostas metodológicas giram em torno do desenvolvimento da leitura e da escrita. Porém, as três partes se referem à tradicional divisão do livro didático de Língua Portuguesa em: *Gramática, Redação e Literatura*.

Em virtude disso, pretende-se, com a análise desse material didático, observar as propostas de ensino de leitura e sua contribuição na formação de leitores, analisando se as atividades priorizam as práticas de leitura ou são apenas bases para exposição de conteúdos didáticos.

A análise

Realizamos um rastreamento dos tipos de perguntas das atividades de compreensão/interpretação textual da coleção *Português: Ensino Médio*, adotando a tipologia proposta por Marcuschi (2008).

Como é assinalado pelo autor, “esta tipologia deveria hoje sofrer alguma mudança, mas em princípio continua válida” (MARCUSCHI, 2008, p.270). Dessa forma, seguimos a tipologia acrescentando algumas considerações que apresentaremos no decorrer desta análise.

Na seleção dos textos da coleção *Português: Ensino Médio*, percebemos que, na primeira seção da coleção, as atividades são voltadas para a análise gramatical. Na segunda seção, são raras as questões direcionadas para a interpretação do texto. As atividades de compreensão/interpretação são mais evidentes na subseção *Lendo os textos* da terceira seção. Portanto, restringimo-nos a analisar essa parte.

As atividades desta subseção são desenvolvidas a partir de um texto ou de uma sequência de textos, sempre ligados ao estilo ou escola literária abordada no capítulo. Há casos em que são associados textos em prosa, em verso e telas, o que explora a prática de leitura. Foram observadas 610 perguntas que, de acordo com a tipologia proposta por Marcuschi (2008), foram distribuídas da seguinte maneira:

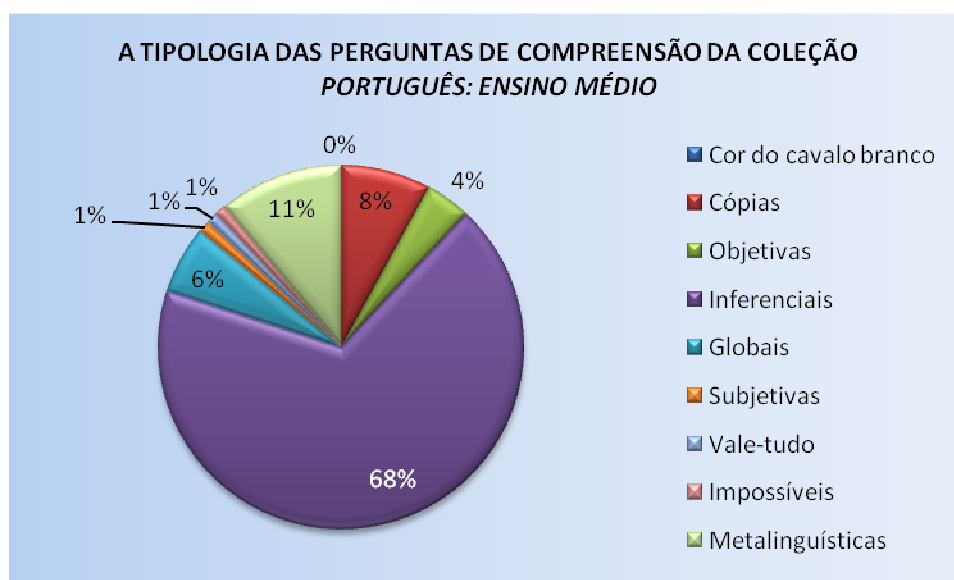


Figura nº 1 - A tipologia das perguntas de compreensão da coleção *português: ensino médio*

Os dados mostram que predominam as perguntas *inferenciais*, com 68%. Nesse sentido, prevalecem questões “mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas” (MARCUSCHI, 2008, p.271). Eis alguns exemplos desse tipo de pergunta:

1. *No canto superior da tela percebemos alguns pássaros voando. Com qual verso do texto “Construção” você relacionaria essa imagem?* (vol. 1, p. 255)
2. *O poema “Anatomia do monólogo” abre diálogo explícito com dois outros textos muito conhecidos. Quais?* (vol.1, p.304)
3. *Como o autor trabalha o nome da mulher? Como relacioná-la com o desenvolvimento do conto?* (vol. 3, p. 361)

A primeira questão faz parte de uma atividade precedida pela letra da música *Construção*, de Chico Buarque de Holanda, e pela tela *Acidente no trabalho*, de Eugênio Proença Sigaud. Ambos os textos retratam o acidente de um operário em uma

construção, estabelecendo, assim, uma intertextualidade. Para responder à pergunta (1), o aluno precisa perceber a relação existente entre os versos e a imagem.

Na maioria das atividades, o autor recorre à intertextualidade, fazendo com que o aluno reflita sobre o assunto tratado em diferentes gêneros textuais. A pergunta (2) possui esta característica, pois solicita ao aluno que responda quais textos são lembrados no poema *Anatomia do monólogo* de José Paulo Paes:

ser ou não ser?
er ou não er?
r ou não r?
ou não?
onã?

Vale destacar que os textos apresentados para essa atividade são, além do poema, um fragmento de *Gênesis* (38, 6-10) e um verbete de dicionário da palavra *onanismo*. No texto bíblico, é narrada a história de Onam, que foi encarregado de conceber um filho com sua cunhada, a fim de dar continuidade ao nome do irmão Er, que havia morrido. Porém, Onam “deixava o sêmen perder-se na terra para não dar descendência a seu irmão”, não cumprindo a sua responsabilidade de gerar o herdeiro. Em seguida, o verbete explica que *onanismo* é originado de Onã, um personagem bíblico que praticava coitos interrompidos, sendo assim sinônimo dessa prática contraceptiva.

Portanto, para descobrir um dos textos solicitados pela questão (2), o aluno precisa inferir a partir do primeiro verso “ser ou não ser?” que o poema estabelece um diálogo intertextual com o famoso monólogo de *Hamlet*, de William Shakespeare. Para identificar o outro texto, o aluno deve associar o trecho bíblico ao verbete para notar que no poema a supressão gradativa das letras traz indícios da intertextualidade com o fragmento de *Gênesis*.

O primeiro verso de *Anatomia do monólogo* questiona a existência. O segundo elimina a letra “s”, transformando “ser” em “er”, que pode ser relacionado ao personagem Er, citado no texto bíblico apresentado. E o apagamento das letras acaba no último verso com a palavra “onã”, que nos remete a outro personagem na história bíblica, denotando a não existência de um novo ser. Desta forma, somente depois de todo esse processo inferencial, o aluno pode concluir que o poema trata de uma dúvida existencial fazendo referência a *Hamlet* e a passagem de *Gênesis*.

A questão (3) é outro exemplo de pergunta que explora o raciocínio crítico do aluno. Pede-se que o aluno observe como o autor João Guimarães Rosa trabalha o nome da mulher em *Desenredo* e responda qual a relação com o desenvolvimento do conto.

Trata-se de uma mulher adúltera que é descrita de diferentes formas, segundo a visão de Jó Joaquim, inicialmente seu amante, depois seu marido traído, que ao final a perdoa, acreditando que a verdade vai se modificando como o nome dela (Livíria, Rivília, Irlívia, Vilíria). Essa informação não está explícita no texto, assim, torna-se necessário que o aluno realize uma leitura aprofundada para chegar à conclusão de que as alterações do nome estão relacionadas à conduta dela durante o desenvolvimento do conto.

As perguntas *inferenciais* favorecem o desenvolvimento do leitor, uma vez que as respostas não estão totalmente centradas no texto, exigindo além dos conhecimentos textuais conhecimentos de mundo. Semelhante a esse tipo de pergunta são as *globais* porque “levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos” (MARCUSCHI, 2008, p.271). Das perguntas da coleção apenas 6% são desse tipo, estando a maior parte no volume 3. Encontramos questões como:

4. Explique o título “*Ao gás*”. (vol. 2, p. 293)

5. Das três emoções citadas pelo crítico, qual predomina na tela *O grito*? (vol. 3, p. 214)

6. No texto “7”, temos uma das temáticas fundamentais da obra de Sá-Carneiro. Comente-a. (vol. 3, p. 248)

Para explicar o título do poema *Ao gás* de Cesário Verde, é preciso compreender o sentido global do poema. Na pergunta (5), o autor apresenta antes um enunciado, explicando a importância da tela *O grito*, de Edvard Munch, para a construção da arte moderna, e uma citação de um crítico que menciona as emoções amor, morte e angústia como elementos da tela. Dessa forma, o aluno deve encontrar o sentido global da pintura para concluir quais dessas emoções predominam.

A pergunta (6) é considerada *global* por solicitar a interpretação geral do texto através de elementos extratextuais. Assim, a temática abordada no poema de Mario de Sá-Carneiro pode ser apontada por elementos textuais, somados ao conhecimento da vida e obra do autor.

Diferentemente destes tipos de perguntas são as do tipo *cor do cavalo branco*, *cópias* e *objetivas*, em que a resposta pode ser facilmente encontrada no próprio texto. O primeiro tipo *cor do cavalo branco* abrange perguntas que “são auto-respondidas pela própria formulação” (MARCUSCHI, 2008, p.271). Não encontramos nenhuma pergunta deste tipo no *corpus*.

As *cópias* compõem 8% das perguntas. São aquelas “que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: *copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.*” (MARCUSCHI, 2008, p.271). Evidenciamos que esse tipo de pergunta na coleção, na maioria das vezes, aparece ligado a outro, isto é, faz parte de outra pergunta, como pode ser notado nos exemplos abaixo:

7. *Podemos separar o texto em duas partes distintas: de um lado, as duas primeiras estrofes; de outro, a terceira. Que tipo de sentimento distingue cada parte? Como o poeta as caracteriza? Utilize o texto para comprovar sua resposta.* (vol. 2, p.269)

8. *A Moreninha apresenta uma descrição dos costumes do Rio de Janeiro imperial (à semelhança da maioria dos romances românticos urbanos, é o Rio de D. Pedro II). Aponte duas passagens do texto em que isso ocorre.* (vol. 2, p.324)

9. *Destaque a frase do texto que melhor caracteriza a condição dos retirantes.* (vol. 3, p.327)

Nestes exemplos são solicitadas respostas que se localizam no próprio texto, porém não consiste em atividades mecânicas de transcrição de frases. A questão (7) é composta por uma sequência de questionamentos com relação ao poema *Se se morre de amor*, de Gonçalves Dias. Questiona-se o sentimento que diferencia cada parte do poema e como o poeta as caracteriza.

Para obter essas respostas, o aluno precisa interpretar estas partes, realizando processos inferenciais. Somente depois, é que se solicita que o aluno recorra a palavras do texto para comprovar sua resposta. Caso semelhante ocorre na questão (8), considerando que os costumes do Rio de Janeiro no fragmento, de *A Moreninha* de Joaquim Manuel de Macedo, estão descritos de maneira implícita.

A questão (9) faz parte de uma atividade precedida por um fragmento do romance *A bagaceira*, de José Américo de Almeida, pela tela *Menino morto* de Portinari e pela letra da música *O último pau-de-arara*, de Venâncio, Corumbá & J. Guimarães. Mas, a questão se refere, particularmente, ao trecho do romance.

Apesar de solicitar o destaque de uma frase do texto, a questão não se limita a uma simples decodificação, pois o texto possui uma linguagem literária bem elaborada, composta por muitas figuras de linguagens. Uma leitura crítica da tela permite uma melhor visualização dos retirantes. A imagem de uma família chorando a morte de uma criança e o físico das pessoas, mais parecido com o de esqueletos, ilustra a frase “Mais mortos do que vivos” do oitavo parágrafo do fragmento, caracterizando a condição dos retirantes.

Diante dessas observações, notamos que as perguntas *cópias*, caracterizadas por Marcuschi (2008) com um nível baixo de interpretação, na coleção analisada, recebem outra característica, fazendo com que o aluno responda com palavras do texto, mas sempre lhe atribuindo sentido.

As perguntas *objetivas* apresentaram apenas um percentual de 4%. Estas perguntas “indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (*o que, quem, quando, como, onde...*) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto” (MARCUSCHI, 2008, p.271). O que pode ser percebido nos exemplos:

10. *Quantos personagens temos na cena transcrita?* (vol. 1, p. 278)
11. *Qual o modelo de homem com que sonha Luísa?* (vol. 2, p. 332)

Em (10), temos uma pergunta direcionada a um fragmento do musical *Calabar, o elogio da traição*, de Chico Buarque e Ruy Guerra. Por se tratar de um texto teatral, os nomes dos personagens estão destacados, o que facilita a identificação deles. Nesse sentido, a resposta da questão está claramente no texto.

A questão (11) diz respeito ao fragmento do capítulo I do romance *O primo Basílio* e pode ser facilmente respondida na leitura dos trechos: “... e os homens ideais apareciam-lhe de gravata branca, nas ombreiras das salas de baile, com um magnetismo no olhar, devorados de paixão, tendo palavras sublimes” (QUEIRÓS, 1994 apud DE NICOLA, 2005, p.331).

Com relação às perguntas *subjetivas*, Marcuschi assinala que “em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade” (MARCUSCHI, 2008, p.271). Estas características foram notadas em 1% das perguntas analisadas. Observemos um exemplo:

12. *Você diria que o problema fundamental do Nordeste é a seca? Justifique a resposta.* (vol.3, p.354)

Antes desta pergunta, pede-se a leitura dos seguintes versos do poema *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto: “Mas não senti diferença/entre o Agreste e a Caatinga,/ e entre a caatinga e aqui a Mata/ a diferença é a mais mínima”. Nesse caso, a questão possui uma pequena ligação com o texto, ao menos em relação às anteriores, pois a resposta depende mais da opinião do aluno.

O tipo *vale-tudo* consiste em perguntas que aceitam qualquer resposta, possuindo uma ligação mínima ao texto. “Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual” (MARCUSCHI, 2008, p.271). Vejamos algumas perguntas desse tipo:

13. *Você acha que a arte deve sempre retratar as coisas belas, o mundo organizado e equilibrado? Por quê?* (vol.3, p.214)

14. *Releia a última frase do trecho: “E antes de se erguer, chupou os dedos sujos de sangue, que lhe deixavam na boca um gosto amargo de vida”. Explique o que você entende por “gosto amargo de vida”.* (vol.3, p.330)

As classificadas como *impossíveis* “exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos” (MARCUSCHI, 2008, p.272). Estas características só foram percebidas nas perguntas abaixo:

15. *A poesia de Murilo Mendes pertence ao livro O visionário, publicado em 1941 e que contém, portanto, poesias escritas na década de 1930. Que fatos históricos caracterizam essa década?*(vol. 3, p. 309)

16. *Que é triângulo escaleno?*(vol. 3, p.412)

A poesia citada na questão (15) é *O filho do século*, que faz menção a uma série de acontecimentos não esclarecidos no texto. Portanto, a resposta desta pergunta não se encontra no texto, sendo preciso recorrer aos conhecimentos prévios. A outra pergunta é a letra (a) de uma questão que traz um enunciado afirmando que o adjetivo *escaleno* é atribuído para caracterizar o triângulo. A poesia de Manoel de Barros que serve de base para atividade possui o verso “Eu pensava que fosse um sujeito escaleno”, porém nenhum outro elemento sugere alguma explicação.

As perguntas *metalinguísticas* “indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais” (MARCUSCHI, 2008, p.272). Consideramos pertencentes a esse tipo perguntas como:

17. *Comente a estrutura da cantiga acima (rima, forma).* (vol.1, p. 320)

18. *Comente o aspecto formal do poema.* (vol. 2, p.273)

19. *Quanto ao aspecto formal, você diria que esse poema de Manuel bandeira é um texto típico do Modernismo? Justifique sua resposta.* (vol. 3, p.296)

A coleção apresenta 11% desse tipo de questões, sendo que maior parte delas se referem a poemas. A questão (18) se repete em algumas das atividades, em meio aos outros tipos de perguntas. Na questão (19), podemos notar que a pergunta direciona a observação dos elementos formais peculiares ao movimento modernista.

Os resultados da análise estão reunidos no seguinte quadro:

TIPOS	%	GRUPOS
Cor do cavalo branco	0	12%
Cópias	8	
Objetivas	4	
Inferenciais	68	74%
Globais	6	
Subjetivas	1	3%
Vale-tudo	1	
Impossíveis	1	
Metalinguísticas	11	11%

Figura nº 2 - Perguntas de compreensão no LDP *Português: Ensino Médio*

Esta análise dos tipos de perguntas nos permitiu examinar em que nível os textos são trabalhados na *subseção*. No geral, notamos que as atividades de compreensão/ interpretação adotam a concepção de que ler é atribuir sentidos. Essa afirmação pode ser confirmada com o fato das atividades apresentarem em maior número perguntas *inferenciais*, que possibilitam uma interpretação mais aprofundada texto.

Conclusões

Os resultados da análise nos permitem dizer que, na subseção analisada, a coleção explora bem a atividade de interpretação textual, dando prioridade às perguntas

inferenciais, que proporcionam o raciocínio crítico do aluno, uma vez que as respostas solicitadas pelas questões exigem, além dos conhecimentos textuais, conhecimentos enciclopédicos e uma análise crítica.

Mesmo quando são apresentadas questões que pedem a transcrição de palavras do texto, percebe-se que as perguntas são antecedidas por outras que exigem processos inferenciais. Nesse sentido, as perguntas do tipo *cópias* estão ligadas a outro tipo, perdendo a função de simples extração de informações.

As questões que não exigem uma reflexão, como as *objetivas*, apresentaram um percentual de 4%. Observamos também uma baixa ocorrência de perguntas *subjetivas* e *vale-tudo*, 1% de cada. Identificamos apenas duas perguntas classificadas como *impossíveis* de serem respondidas com base no texto. E as *metalinguísticas*, em sua maioria, não direcionam a análise de um elemento específico do texto, requerendo a observação dos aspectos formais como um todo.

Diante desses resultados, ressaltamos que o LDP analisado demonstra certo aprimoramento das práticas de leitura. Quando é sugerida uma atividade de compreensão/interpretação textual, as perguntas não direcionam as respostas, exigindo do leitor uma interação entre seus conhecimentos prévios e estratégias que estão muito além da decifração das palavras. O que falta (ao menos no material tratado), para que efetivamente ocorra a formação de alunos/leitores, é a aplicação destas atividades em uma maior diversidade de gêneros textuais.

Referências

- DE NICOLA, J. **Português: Ensino Médio**. São Paulo: Scipione, 2005.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GERALDI, J. V. (org). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo. Ática, 2006.
- GURGEL, M. C. L. Leitura: representações e ensino. In: VALENTE, André (org.). **Aulas de Português: perspectivas inovadoras**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1999.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- YASUDA, A. M. B. G. A leitura na escola (II). IN: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagem**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p.77-79.

**A TRADUÇÃO PARA O INGLÊS DE TERMOS E EXPRESSÕES EM
ANTROPOLOGIA DA CIVILIZAÇÃO: TRAÇOS DE EXPLICITAÇÃO EM
DUAS OBRAS DE DARCY RIBEIRO**

Talita SERPA⁵¹

Diva Cardoso de CAMARGO⁵²

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar traços de explicitação na tradução para o inglês de termos e expressões antropológicos extraídos de duas obras de Darcy Ribeiro. A metodologia utilizada fundamenta-se nos Estudos da Tradução Baseados em Corpus (BAKER, 1993, 1995; CAMARGO, 2005, 2007), na Linguística de Corpus (BERBER SARDINHA, 2004) e na Terminologia (BARROS, 2004). Para Baker (1996) a explicitação é a tendência de explicar, no texto traduzido, trechos que se apresentam implícitos no texto fonte. Notamos que essa tendência pode ser encontrada na tradução dos textos de Ribeiro, evidenciando as dificuldades de conceituar o universo brasileiro em língua inglesa.

Palavras-Chave: Estudos da Tradução Baseado em Corpus. Linguística de Corpus. Explicitação. Darcy Ribeiro. Antropologia.

***Abstract:** The main purpose of this article is to investigate the aspects of explicitation in English translation of terms and expressions in two of Darcy Ribeiro's anthropological works. The methodology used is that of Corpus-Based Translation Studies (BAKER, 1993, 1995, CAMARGO, 2005, 2007), Corpus Linguistics (BERBER SARDINHA, 2004) and Terminology (BARROS, 2004). According to Baker (1996), explicitation is the tendency to explain, in the translated text, parts of the original text that had been left implicit. Results show that these tendencies may be found in Ribeiro's translated texts, indicating the difficulty of conceptualizing the Brazilian universe in English.*

Keywords: *Corpus-Based Translation Studies. Corpus Linguistic. Explicitation. Darcy Ribeiro. Anthropology.*

⁵¹ Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista câmpus de São José do Rio Preto – SP (IBILCE/UNESP) – talitasrp82@gmail.com

⁵² Professor Adjunto do Departamento de Letras Modernas da Universidade Estadual Paulista campus de São José do Rio Preto – SP (IBILCE/UNESP) – divaccamargo@gmail.com

Introdução

O desenvolvimento da pesquisa antropológica no Brasil auxilia na compreensão da evolução das Ciências Sociais enquanto disciplina. Diversos estudiosos, membros das Escolas Britânica e Francesa, como o funcionalista Radcliffe-Brown e o estruturalista Lévy-Strauss, fizeram das povoações indígenas brasileiras objetos de suas análises, recorrendo ao eurocentrismo para reger e proporcionar conhecimentos capazes de domesticar culturas. Na contramão das perspectivas analíticas pré-concebidas, Darcy Ribeiro, propôs a elaboração de uma subárea que se concentrasse na construção de uma avaliação das condições de promoção do processo civilizatório brasileiro, livre da ação teórica precedente, criando assim uma série de seis livros intitulada *Antropologia da Civilização*⁵³ (doravante *AC*).

Ribeiro convencionou uma teoria que promove novos parâmetros para observação da sociedade enquanto objeto, cria novos termos e recategoriza hipóteses precedentes, adaptando-as à proposta de uma Antropologia Brasileira, feita por pesquisadores brasileiros imersos no contexto social de origem.

Diante de tal abordagem que explora a formação da identidade do povo da maior nação latino-americana, a tradução, na direção português → inglês, dessa nova teorização faz-se necessária, com o objetivo de proporcionar a divulgação dos trabalhos deste autor em nível internacional, elevando a categoria da produção científica de antropólogos brasileiros fora do país.

Neste trabalho, analisaremos o *traço* tradutório da explicitação no contexto de termos e expressões antropológicos, contidos nas obras *O processo civilizatório* (1968) e *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil* (1995), e nas respectivas traduções *The Civilizational Process* (1968) e *The Brazilian People: formation and meaning of Brazil* (2000), realizadas por Betty J. Meggers e Gregory Rabassa.

Este tipo de investigação salienta a relevância de pesquisas voltadas para os Estudos da Tradução Baseados em Corpus (Baker, 1993, 1995, 1996; Camargo, 2005, 2007) e para a Linguística de Corpus (Berber Sardinha, 2000, 2004), mostrando a observação teórica por meio de exemplos de uso real da língua. Baker (1996) também

salienta que a análise de corpus proporciona o reconhecimento de *traços* considerados como característicos e distintivos da linguagem da tradução.

Também observamos as escolhas lexicais apresentadas pelos tradutores a fim de verificar as tendências linguísticas por eles adotadas para a subárea de AC.

Fundamentação Teórica

Estudos da Tradução Baseados em Corpus e a Linguística de Corpus

As teorias de Baker (1993, 1995, 1996, 1999, 2000) para os Estudos da Tradução Baseados em Corpus surgem como uma nova abordagem para as pesquisas em tradução, assumindo posição de liderança na área. Para essa pesquisadora:

[...] textos traduzidos registram eventos comunicativos genuínos e como tais não são nem inferiores nem superiores aos outros eventos comunicativos em qualquer língua. Entretanto, eles são diferentes, e a natureza dessa diferença precisa ser explorada e registrada⁵⁴ (BAKER, 1993, p.234).

Para desenvolver sua proposta, a teórica fundamenta-se nos Estudos Descritivos da Tradução, com base nos trabalhos de Even-Zohar (1978) e, principalmente, nos de Toury (1978). A autora também se apoia nas investigações de Sinclair (1991), no tocante ao aporte teórico da Linguística de Corpus e ao uso de corpora eletrônicos e ferramentas computacionais para a realização de pesquisas nos textos traduzidos (TTs).

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

[...] corpus é um conjunto de textos naturais (em oposição a exemplos/sentenças), organizados em formato eletrônico, passíveis de serem analisados, preferencialmente, em forma

⁵³ As publicações compreendem os trabalhos: *O processo civilizatório* (1968); *As Américas e a civilização* (1970); *Os índios e a civilização* (1970); *O dilema da América Latina* (1971); *Os brasileiros* (1972); e *O povo brasileiro: formação e sentido do Brasil* (1995).

⁵⁴ *Translated texts record genuine communicative events and as such are neither inferior nor superior to other communicative events in any language. They are however different, and the nature of this difference needs to be explored and recorded.*

automática ou semi-automática (em vez de manualmente)⁵⁵ (BAKER, 1995, p.226).

O consenso no uso de corpora para a análise da tradução contribui para o desenvolvimento da disciplina como uma área autônoma. Autores como Tymoczko (1998) corroboram o emprego de corpora para a prática e estudo da tradução. A autora destaca como principais vantagens: a) a integração de abordagens linguísticas e de estudos culturais à tradução; b) a obtenção de resultados teóricos e práticos; c) o potencial de se investigar as particularidades de fenômenos específicos da linguagem; d) a flexibilidade e a adaptabilidade dos corpora.

A Linguística de Corpus, portanto, caracteriza-se por seu caráter transdisciplinar e pela possibilidade de análise de grandes quantidades de informações. Fundamenta-se a partir de uma base empirista e considera a linguagem como um sistema probabilístico. Para Berber-Sardinha (2004):

[...] a visão da linguagem como sistema probabilístico pressupõe que, embora muitos traços linguísticos sejam possíveis teoricamente, não ocorrem com a mesma frequência (BERBER-SARDINHA, 2004, p.30).

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

Traços de Explicitação

No âmbito dos trabalhos que enfocam o processo tradutório com base em corpora, Baker (1995, 1996, 2007) identifica quatro características recorrentes, resultantes da interferência de sistemas linguísticos específicos, os quais se apresentam tipicamente nos TTs, mas não nos textos originais (TOs) (BAKER, 1996, p. 80-184).

⁵⁵ *Corpus mean[s]any collection of running texts (as opposed to examples/sentences), held in electronic form and analysable automatically or semi-automatically (rather than manually).*

São eles, a explicitação, a simplificação a normalização e a estabilização. Entre estes, avaliaremos o primeiro:

Explicitação: tendência geral em explicar e expandir dados do texto original (TO), por meio de uma linguagem mais explícita, mais clara para o leitor do texto traduzido (TT). Manifestações dessa tendência podem ser expressas sintática ou lexicalmente, e podem ser observadas habitualmente, em relação aos TOs, como a maior extensão dos TTs, o emprego exagerado de vocábulos e de conjunções coordenativas explicativas (CAMARGO, 2007, p.31).

Para a pesquisadora, os *traços* não apresentam fronteiras bem estabelecidas, podendo interrelacionar-se e sobrepor-se. A simplificação, por exemplo, pode indicar que o tradutor estaria buscando tornar o TT mais simples para o leitor da cultura de chegada; esses traços também poderiam mostrar que o tradutor procurou adequar o TT às estruturas da língua de chegada.

A recorrência com que um tradutor faz uso de uma dada estratégia revela um padrão em seu estilo de tradução. Não se trata de uma visão logocêntrica pautada nas palavras, mas sim em uma investigação que faz o caminho inverso partindo do objeto texto para chegar a uma dada conduta para o processo tradutório. A seguir, apresentamos os principais conceitos de Terminologia adotados para a realização deste trabalho.

A Terminologia e os Estudos da Tradução Baseados em Corpus

O tradutor que procura trabalhar com uma área de especialidade inevitavelmente utilizará em seu trabalho termos específicos e a linguagem adequada ao campo escolhido. Adota dicionários e glossários especializados com o objetivo de produzir um texto final adequado aos padrões e à tipologia da área de especialidade. Nesse momento, Tradução e Terminologia se entrecruzam favorecendo a prática tradutória.

Cabré, pesquisadora responsável pela Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), acrescenta que:

Nenhum especialista minimamente informado em Linguística Aplicada põe em questão, hoje em dia, que entre a tradução especializada e a terminologia existe uma relação evidente e inevitável, mas, sem dúvida, se estudou muito pouco sobre as

características e motivações dessa relação e menos ainda se estabeleceram seus limites⁵⁶ (CABRÉ, 1999, p.177).

A autora enfoca a colaboração entre tradução e estudos terminológicos e a confluência que apresentam ao considerar a linguagem um material fundamental como sistema expressivo que reflete o conhecimento da realidade e que permite aos indivíduos relacionarem-se e expressarem os sistemas sócio-culturais de que fazem parte. Barros (2004) acrescenta que esta interrelação metodológica favorece a elaboração de ferramentas como dicionários e glossários:

A cooperação entre tradutores e terminólogos, ou mais particularmente o trabalho dos tradutores como terminólogos, pode ser testemunhado por inúmeras obras terminográficas bilíngues ou multilíngues, elaboradas em épocas diferentes, tanto no Ocidente quanto no Oriente. Atualmente, a importância da participação dos tradutores na elaboração desse tipo de obra é incontestável. Com efeito, diversos bancos de dados especializados de alcance mundial têm no tradutor um grande colaborador (BARROS, 2004, p.72).

A Terminologia fornece o material necessário à Tradução para o acesso rápido aos termos apropriados da área. Cabré (1999) assegura que a Tradução necessita da Terminologia para expressar o conhecimento especializado com adequação. O estudo terminológico é uma atividade que procura compilar e apresentar os termos de um dado campo a fim de que seu uso torne-se parte do comportamento comum aos seus especialistas.

Em nosso trabalho, consideramos, ainda, que, de acordo com Barros (2004), “termos” caracterizam-se por designarem conceitos específicos de um domínio de especialidade. Baker (1992) considera “expressões fixas” como expressões consagradas de um determinado campo de análise, permitindo pouca ou nenhuma variação. No caso das “expressões semifixas”, Camargo (2005) aponta que estas apresentam maior variações e carregam consigo todo um contexto, podendo ser consideradas específicas de determinada língua de especialidade. Assim, a Terminologia tem um papel importante, dado que fornece a base teórica para a identificação de termos das Ciências Sociais que nos propusemos a analisar.

⁵⁶ Ningún especialista mínimamente informado en lingüística aplicada pone hoy día en cuestión que entre la traducción especializada y la terminología existe una relación evidente e inevitable, pero sin embargo se ha estudiado muy poco las características y motivaciones de esta relación y menos aún se han establecido sus límites. (CABRÉ, 1999, p.177)

A tradução antropológica no Brasil

Em sua obra *Curso básico de terminologia* (2004), Barros afirma que cada povo recorta a realidade objetiva de maneira distinta e que os conceitos que representam a sociedade são designados por unidades lexicais que, consideradas como signos de domínios específicos da atividade da comunidade sociocultural, podem ser afirmadas como unidades terminológicas.

Os conceitos em Antropologia, Sociologia, Ciência Política, etc. possuem determinados aspectos condicionantes que os diferem das demais áreas de especialidade. De acordo como Pathak (1998), esse campo de investigação apresenta diversos termos que podem designar um mesmo conceito, como, por exemplo, o termo simples “nacionalização” e a expressão “área sob domínio governamental”. Podemos também salientar que um mesmo termo pode designar diferentes conceitos, no caso de “socialização” que se aplica às subáreas de Antropologia, Economia e Sociologia em diferentes contextos. Outros fatores observados são que os cientistas sociais associam conceitos distintos a um único termo; os conceitos são geralmente expressos por palavras de uso cotidiano, e em Ciências Sociais, os termos não são formulados em linguagem simbólica.

No caso das pesquisas realizadas no Brasil podemos considerar esses fatores como *brasileirismos*, os quais, de acordo com Coelho (2003) podem ser considerados como índices linguísticos da identidade do povo brasileiro. Para Faulstich (2004) algumas destas entidades linguístico-culturais assumem um quadro conceitual que é mais de natureza terminológica do que da linguagem comum, compondo os chamados *brasileirismos terminológicos*. Admite-se, com isso, que estas unidades lexicais constituem um caráter funcional em contextos científicos específicos. A teórica define os *brasileirismos terminológicos* como “palavras, locuções e outra estrutura sintagmática criada e formada no Brasil, que tenha significado autônomo e esteja encerrada num conceito de especialidade, que possibilite reconhecer a área a que pertence” (FAULSTICH, 2004, p.1).

Segundo Heim e Tymowsk (2000), o processo tradutório de tal repertório terminológico precisa seguir algumas diretrizes metodológicas, visto que os textos das áreas antropológica, sociológica, etc. são distintos dos demais textos científicos por não

poderem ser generalizados e estarem submetidos a contextos sociais, políticos e culturais distintos, de acordo com o país e as tradições e costumes que o constituem. Os autores afirmam que:

Um termo-chave que ocorre mais de uma vez pode ser traduzido pela mesma palavra sempre, mas o tradutor precisa primeiramente determinar se o significado é de fato o mesmo. Se não for, o tradutor pode escolher outra palavra, mas a decisão deve ser consciente. Para estabelecer consistência à tradução, o editor pode sugerir que os tradutores elaborem um glossário de termos-chave quando trabalham com um texto específico⁵⁷ (HEIM e TYMOWSKI, 2006, p.10).

Os cientistas sociais, ao introduzirem novos conceitos, geralmente atuam para que as palavras ou expressões empregadas sejam aceitas pela comunidade científica e se universalizem dentro desse público, passando a constituir termos. É importante para o tradutor que se depare com um texto científico a ser traduzido estar familiarizado com esse tipo de redação e também com os termos mais adequados a cada subárea das Ciências Sociais.

Material e método

Para esta investigação, foram compilados os seguintes corpora: 1) um corpus de estudo paralelo constituído pela obra: *O processo civilizatório*, de autoria de Darcy Ribeiro, publicada originalmente em português no ano de 1968 (total de itens: 63.159), e a respectiva tradução para o inglês, realizada por Betty J. Meggers sob o título *The Civilizational Process*, publicada em 1968 (total de itens: 53.464); 2) um corpus de estudo paralelo constituído pela obra: *O povo brasileiro: formação e sentido do Brasil*, de autoria de Darcy Ribeiro, publicada originalmente em português no ano de 1995 (total de itens: 115.474), e a respectiva tradução para o inglês, realizada por Gregory Rabassa sob o título *The Brazilian People: formation and meanins of Brazil*, publicada em 2000 (total de itens: 139.858).

Para o levantamento dos dados, foram utilizadas as ferramentas *WordList* do software *WordSmith Tools*, as quais facilitam a compilação dos termos e de seus cotextos.

⁵⁷ [...] a key term that occurs more than once should be translated by the same word each time, but the translator must first determine whether the meaning is in fact the same. If it is not, the translator may

Levantamento dos *traços* de explicitação

Para a identificação dos *traços* de explicitação nos TTs em relação aos TOs do corpus de estudo, comparamos os dados das listas de frequência de palavras e estatísticas simples fornecida pelas ferramentas *WordList* para os subcorpora dos TOs em relação aos dados das listas extraídas para os subcorpora dos TTs. A partir dos dados referentes ao número de vocábulos (*types*), bem como da razão forma/item (*type/token ratio*) e, sobretudo, da razão padronizada (*standardised type/token ratio*), observamos se os valores obtidos nos TTs seriam maiores ou menores que nos TOs. No caso de ocorrerem valores maiores de itens (palavras) para os TTs, a interpretação dos resultados estaria mostrando haver um maior uso de palavras e, em decorrência, estaria confirmando o princípio de explicitação.

A seguir, procedemos ao alinhamento manual dos TOs e dos TTs para que ficassem com o mesmo número de parágrafos correspondentes. Ao alinharmos as sentenças, procuramos facilitar a análise dos fragmentos contendo *traços* de explicitação, tais como mudanças sintáticas e lexicais nos TTs.

Análise e discussão dos resultados

A investigação dos termos simples nas obras *O processo civilizatório* e *O povo brasileiro* foi realizada com a seleção dos vocábulos mais representativos de base substantival e adjetival. Para a análise de *traços* de explicitação no contexto de termos culturalmente marcados, apresentamos, abaixo, as Tabelas 1 e 2, com as palavras de maior frequência no TO e no TT do corpus de estudo da obra *O processo civilizatório*:

1. Sociedades (204)	4. Revolução (179)	7. Desenvolvimento (124)	10. Mercantil (85)
2. Povos (203)	5. Processo (152)	8. Trabalho (108)	
3. Social (182)	6. Sistema (138)	9. Evolução (85)	

TABELA 1: Lista das dez palavras mais frequentes no subcorpus de estudo da obra *O processo civilizatório* em português

choose another word, but the decision must be a conscious one. To foster consistency, the editor can suggest that translators create a personal glossary of key terms as they work through a text.

1. Social (241)	4. Process (138)	7. Development (147)	10. Human (92)
2. Revolution (165)	5. System (117)	8. Peoples (103)	
3. Societies (164)	6. Mercantile (109)	9. Labor (93)	

TABELA 2: Lista das dez palavras mais frequentes no subcorpus de estudo da obra *O processo civilizatório* em inglês

Das palavras presentes na Tabela 1, nove encontraram equivalentes na Tabela 2: “sociedades” → *societies*; “povos” → *peoples*; “social” → *social*; “revolução” → *revolution*; “processo” → *process*; “sistema” → *system*; “desenvolvimento” → *development*; “trabalho” → *labor*; “mercantil” → *mercantile*. A única palavra que não consta entre as dez primeiras (“evolução” → *evolution*) aparece entre as cem palavras mais frequentes na lista de palavras do subcorpus dos TTs. Notamos que, com exceção do adjetivo “social” que aparece 59 a mais no TT, as demais palavras apresentaram frequência menor de uso na tradução de Meggers.

Da mesma forma, realizamos investigações semelhantes para o subcorpus da obra *O povo brasileiro* (OPB). Abaixo, apresentamos as Tabelas de 3 a 4 com as dez palavras mais frequentes e as dez palavras-chave do TO e do TT do corpus de estudo da *O povo brasileiro*.

1. Índios (448)	4. Social (174)	7. Gente (152)	10. Povo (144)
2. População (286)	5. Sociedade (167)	8. Produção (145)	
3. Trabalho (207)	6. Negros (164)	9. Terras (145)	

TABELA 3: Lista das dez palavras mais frequentes no subcorpus de estudo da obra *O povo brasileiro* em português

1. Indians (468)	4. Social (208)	7. Slaves (177)	10. Plantation (133)
2. People (464)	5. Society (187)	8. Blacks (168)	
3. Population (265)	6. Work (178)	9. Cultural (155)	

TABELA 4: Lista das dez palavras mais frequentes no subcorpus de estudo da obra *O povo brasileiro* em inglês

Das palavras presentes na Tabela 5, oito encontraram correspondentes na Tabela 6: “índios” → *indians*; “população” → *population*; “trabalho” → *work*; “social” → *social*; “sociedade” → *society*; “negros” → *Blacks*; “gente” → *people*; e “povo” → *people*. As outras duas palavras que não constaram entre as dez primeiras (“produção” → *production* e “terras” → *lands*) apareceram entre as cem palavras mais frequentes na lista de palavras do subcorpus do TT.

Notamos que, nesta obra, de modo geral, houve um aumento no uso dos vocábulos considerados correspondentes no subcorpus da tradução. Também verificamos que a frequência da palavra *people* em língua inglesa é elevada devido a sua

utilização para corresponder a quatro termos em língua portuguesa, a saber: “povo”, “gente”, “gentio” e “pessoas”. Aparece, também, como tradução para o termo “população” em uma proporção menor. Outro aumento no número de ocorrências está no vocábulo em inglês *Indians*, que corresponde ao uso, em português, de dois elementos gramaticais distintos, ora ao adjetivo no plural “indígenas” ora ao substantivo no plural “índios”.

Observamos que a frequência do uso do vocábulo *work* no TT correspondente ao termo “trabalho” é menor devido à possibilidade de traduzir o mesmo termo pela opção em língua inglesa *labor* (frequência: 98). Dessa forma, se somarmos a frequência de ambas as possíveis traduções teremos 276, mostrando maior ênfase nos processos e ferramentas de trabalho no TT.

O termo *plantation* que aparece na lista de dez palavras mais frequentes em língua inglesa aplica-se à tradução dos termos “fazenda”, “plantação” e também “terra” que aparecem no TO. Com isso, os dados apontam para a comprovação do *traço* de explicitação. No tocante à variação vocabular na tradução, utilizamos a função *Estatísticas* nos subcorpora de estudo. Apresentamos, abaixo, a Tabela 5 com os dados da obra *O processo civilizatório*:

TO		TT	
Itens	63.159	Itens	54.005
Formas	9.258	Formas	6.212
Razão forma/item	14,79	Razão forma/item	11,61
Razão forma/item Padronizada	50,60	Razão forma/item Padronizada	46,99

TABELA 5: Estatísticas simples a partir do corpus de estudo da obra *O processo civilizatório* e respectiva tradução

Com base na tabela acima, observamos que uma menor variação lexical na tradução é evidenciada pelo menor número de palavras que passam de 63.159 no TO para 54.005 no TT, apontando para uma diminuição de 9.154 itens. No âmbito dos vocábulos também houve uma diminuição de 3.046 no TT em relação ao TO. A razão forma/item também variou de 14,79 para 11,61. No entanto, essa razão não é totalmente confiável por ser sensível a textos com comprimentos diferentes. Ao empregar mais repetições de vocábulos, a tradutora utiliza dados procedimentos, de modo consciente

ou inconsciente, a fim de facilitar, para o público da cultura alvo, a compreensão das teorias antropológicas brasileiras para o inglês. Verificamos, ainda, que a razão forma/item padronizada, calculada a cada mil palavras, mostra os resultados de 50,60 no TO e de 46,99 no TT e aponta para uma menor variação de palavras na tradução.

Dessa forma, observamos que Meggers tende a manter a estrutura do TO, realizando apenas pequenas alterações, como podemos ver no exemplo abaixo:

(TO) Segundo, os contingenciamentos da vida associativa, cujo desenvolvimento e manutenção exigem a criação de pautas culturais capacitadas a propiciar o **convívio** e ordenar a interação social para os efeitos de reprodução do grupo (incesto, família, parentesco, clã, etc.) e da produção econômica (divisão do trabalho, estratificação, etc.).

(TT) Secondly, there are the contingencies of **group living**, which require the creation of cultural guidelines for the maintenance of group solidarity (family, kinship, clan, etc.) and for economic production (division of labor, stratification, etc.).

(TO) Para que este regime de escravização, ainda mais opressivo e insidioso, pudesse funcionar, os **caciques** foram transformados em aliciadores da força de trabalho válida das comunidades indígenas para entregá-la à exploração dos eneamenderos, como condição para que os velhos sobreviventes e as crianças pudessem continuar nas aldeias (Sérgio Bagu, 1919 e 1952).

(TT) In order that this increasingly oppressive slavistic regime could operate, **native chiefs** were assigned the task of securing able-bodied labor for exploitation by the encomenderos, their cooperation being rewarded by allowing elderly people and children to remain living in the villages.

No TO, o autor optou por fazer uso do termo simples, como por exemplo, “convívio”, ao passo que a tradutora, no TT, acrescentou o adjetivo *living* à noção de um “grupo” (*group*), explicitando a ideia de que existem grupos que mantêm o princípio da convivência e coabitação entre eles.

Em outro exemplo, a tradutora utiliza, por exemplo, o sintagma *creation of trade unions* para mostrar a relação de desenvolvimento do “sindicalismo” em língua meta (LM), explicitando o conceito de criação dos “sindicatos”:

(TO) Pelos mecanismos de institucionalização dos conflitos de classes — sobretudo o **sindicalismo** — que, em lugar de amadurecerem a consciência operárias para o papel histórico que lhe fora vaticinado, permitiram desviar para a conciliação e o reivindicacionismo econômico grande parte

do ímpeto revolucionário[...]

(TT) 3) institutionalization of class conflicts, especially by the **creation of trade unions** which, instead of maturing the worker's consciousness of the historic role foretold for him, have diverted a large part of the revolutionary impetus into economic gain;

Assim, os exemplos mostram maneiras distintas de explicitar as relações de sentido que se estabelecem dentro do conjunto terminológico da Antropologia e das Ciências Sociais. Enquanto em língua fonte (LF) existe um termo simples que carrega um significado completo, em LM ocorre uma tendência de explicar a noção criada pelo TO para que fique mais claro ao leitor alvo os elementos teóricos contidos no texto. Dessa forma, no sintagma apresentado, a preposição *of* pode referir-se a uma relação de: a) finalidade e uso; b) composição ou participação; e c) construção e conteúdo.

Encontramos, ainda, exemplos em que Meggers optou por explicitar, por meio de associação entre sentidos, o conceito contido em um dado termo:

(TO) Os **shamans** convertem-se, assim, em sacerdotes e, para atender às novas funções, organizam-se em corpos burocráticos e institucionalizam em igrejas a antiga religiosidade co-participada.

(TT) During this process, the **shamans or medicine men** were converted into priests. To fulfill their new functions, the priests organized into bureaucratic bodies of growing size, and temples institutionalized what had formerly been community religious observances.

Outra característica de explicitação, que verificamos em nossa pesquisa, foi o uso de diferentes vocábulos em LM para identificar um dado termo ou expressão em LF, como nos exemplos a seguir:

VAGABUNDAGEM

(TO) A eles se juntavam os forçados que a justiça inglesa condenava por delinquência e **vagabundagem** e os raptados mediante toda sorte de expedientes(...)

(TT) Supplementing these indentured servants were criminals condemned by English justice for delinquency or **vagrancy**, and individuals enticed by a variety of other methods.

(TO) Tal massa ficara reduzida à alternativa de vender sua capacidade de trabalho, à mendicância, à **vagabundagem** ou ao roubo como única fonte de renda.

(TT) Such a mass would be reduced either to the sale of its labour power or to beggary, **vagabondage** and crime, but was herded off this road on to the narrow path which led to the labour market by means of gallows, pillory and whip.

SOCIEDADE ESTRATIFICADA

(TO) Algumas destas civilizações brotaram da gestação de descobrimentos técnicos e institucionais desenvolvidos depois da sedentarização das comunidades agrícolas e de sua ruralização em **sociedades estratificadas**.

(TO) Um dos reptos principais com que se defrontaram essas primeiras **sociedades estratificadas** consistiu na necessidade de desenvolver princípios integradores capazes de dar unidade social e coesão moral a suas populações divididas em estratos sociais profundamente diferenciados e contrapostos, a fim de torná-las entidades políticas unificadas e operativas.

(TT) These new civilizations were founded on technical discoveries and institutional innovations that followed the appearance of sedentary agricultural communities and **social stratification**.

(TT) One of the main challenges confronting these early **stratified societies** was the development of integrative principles able to give social unity and moral cohesion to populations divided into strongly differentiated and conflicting social strata, and to weld them into unified and operable political entities.

Observamos, na análise da variação terminológica da tradução de *O processo civilizatório*, que Meggers, ao alternar as escolhas lexicais, em LM, para alguns termos simples e expressões fixas e semifixas, em LF, como em “convívio” → *group living*; “cacique” → *native chief*; e “talassocracia” → *maritime state*, produz novos sentidos e conceitos. Nesse âmbito, podemos pensar essa relação também como formas de explicitação. A constituição de diferentes traduções para um mesmo termo ou expressão denota a ampliação dos conceitos terminológicos em Antropologia.

Por conseguinte, a tradutora atua como uma produtora de significações que expõem, de maneira mais clara, as conceituações referentes à teoria darcyniana. Embora a variação de sentido represente diferentes valorações do *capital social* contido na linguagem e, com isso, leve a atribuições conceituais também diferentes, quando pensamos na associação de acepções, verificamos, ainda, a possibilidade de um elemento da terminologia em LF tornar-se mais significativo em LM.

Realizamos o mesmo procedimento para o corpus de estudo da obra *O povo brasileiro*. Abaixo, apresentamos os dados da função *Estatísticas* na Tabela 6:

TO		TT	
Itens	115.474	Itens	139.858
Formas	45.478	Formas	40.990
Razão forma/item	13,57	Razão forma/item	8,44
Razão forma/item padronizada	51,22	Razão forma/item padronizada	45,87

TABELA 6: Estatísticas simples a partir do corpus de estudo da obra *O povo brasileiro* e respectiva tradução

Com base na tabela acima, observamos que uma maior variação lexical na tradução é evidenciada pelo maior número de palavras que passam de 115.474 no TO para 139.858 no TT, apontando para um aumento de 24.384 itens. No âmbito dos vocábulos, pelo contrário, houve uma diminuição de 45.478 no TT para 40.990 no TO, contabilizando 4.488 palavras a menos. A razão forma/item também variou de 13,57 para 8,44, sugerindo a não confirmação do princípio da explicitação. Notamos, também, que o tradutor apresenta uma frequência menor de mudança em relação ao texto de Darcy Ribeiro, visto que no TO, a razão forma/item padronizada foi de 51,22 e no TT a variação foi de 45,87.

Podemos, com isso, observar que número de palavras no TT e no TO confirma a hipótese da explicitação, a qual pode ser observada em determinados trechos do trabalho de Rabassa. Como estudioso dos elementos culturais presentes no processo tradutório, a reflexão do tradutor sobre o TO de Darcy Ribeiro recai, em âmbito linguístico, na opção por explicar os conceitos contidos em termos simples e expressões fixas e semifixas, de maneira ainda mais recorrente que no TT de Meggers. Apresentamos, abaixo, alguns exemplos de explicitação, no que concerne à conceituação contida em termos simples e *brasileirismos* no TT de Rabassa:

(TO) O negro transita, assim, da condição de **boçal** – preso ainda à cultura autóctone e só capaz de estabelecer uma comunicação primária com os demais integrantes do novo contorno social - à condição de ladino – [...]

(TT) In that way the black passed from the condition of **boçal (ignorant, uncouth)** — still held in his autochthonous culture and capable only of establishing elementary communication with the others who made up his new social surroundings— to that of ladino (astute, clever) [...]

(TO) Era também legal e até meritório comprar meninos trazidos por **bugreiros** ou regatões, para instruí-los na fé cristã, o que sucede até hoje nos cafundós da Amazônia.

(TT) Legal, too, and even meritorious was the purchase of children brought in by **Indian trackers** or traders to be instructed in the Christian faith, a practice that is still going on today in the backwaters of the Amazon.

(TO) Essas **ilhas-Brasil** operaram como núcleos aglutinadores e aculturadores dos novos contingentes apresados na terra, trazidos da África ou vindos de Portugal e de outras partes, dando uniformidade e continuidade ao processo de gestação étnica, cujo fruto é a unidade sociocultural básica de todos os brasileiros.

(TT) These **islands that make up Brazil** worked as agglutinating and acculturating nuclei for the new contingents captured in the new land, those brought from Africa, or those coming from Portugal and elsewhere, lending uniformity and continuity to the process of ethnic gestation, the fruit of which has been the basic sociocultural unity of all Brazilians.

No âmbito das expressões fixas e semifixas, encontram-se similaridades:

(TO) Sua única eficácia se deve ao mercúrio com que envenenam as águas, os peixes e a **população ribeirinha**.

(TT) Their only method is based on mercury, which as noted poisons the water, the fish, and the **population along the riverbanks**.

(TO) Enquanto povo das Américas contrasta com os **povos testemunhos**, como o México e o altiplano andino, com seus povos oriundos de altas civilizações que vivem o drama de sua dualidade cultural e o desafio de sua fusão numa nova civilização.

(TT) As a people of the Americas they stand in contrast to those **peoples who have watched the intrusions without losing their former cultural integrity altogether**, like Mexicans and those of the Andean highlands, whose peoples came from high civilizations and have lived the drama of cultural duality and the challenge of fusion into a new civilization.

Observamos que, assim como Meggers, Rabassa utiliza-se de *traços* de explicitação, principalmente em trechos da obra em que a terminologia antropológica e

brasileirismos são usados por Darcy Ribeiro no TO. O tradutor apresenta uma tendência para explicitar termos simples principalmente por meio de:

- 1) apostos, como em: “boçal” → *boçal (ignorant, uncouth)*;
- 2) adjetivações de termos consagrados das Ciências Sociais, como em: “bugreiro” → *Indian tracker*;
- 3) pronomes relativos em orações restritivas, como: “ilhas-Brasil” → *islands that make up Brazil*;
- 4) preposições que, junto a substantivos, designam adjunto restritivo de conteúdo ou acessórios, por exemplo: “jangadeiro” → *raftman with their jangada craft*;
- 5) preposições que, junto a substantivos, designam posse, finalidade, destino, origem, uso, composição, conteúdo e propósito, como em: “sertanista” → *man of sertão superior*; e
- 6) associação entre sentidos, com o uso da partícula *or* como elemento que indica semelhança, como: “mucamas” → *personal slave girls or mucamas*.

Notamos que o número de ocorrências de explicitação no TT de Rabassa é muito maior que no TT de Meggers. Também verificamos que as estruturas linguísticas escolhidas pelo tradutor para elucidar elementos da Cultura Brasileira são mais complexas e diversificadas que as ocorridas na primeira obra de Darcy Ribeiro em LM.

No que diz respeito às expressões, observamos que a necessidade de explicitar ocorre com menor frequência, acontecendo, principalmente, nos contextos de uso de *brasileirismos*. Nesse caso, Rabassa trabalha, na sua maioria, com:

- 1) orações explicativas reduzidas de particípio, como em: “povos avassalados” → *people held in vassalage*;
- 2) pronomes relativos em orações restritivas, como: “povos testemunhos” → *peoples who have watched the intrusions without losing their former cultural integrity altogether*; e
- 3) preposições que, junto a substantivos designam posse, finalidade, destino, origem, uso, composição, conteúdo e propósito, como em: “sertanejo arcaico” → *traditional man of the sertão*.

Verificamos, ainda, que o tradutor compartilha com Meggers a explicitação conceitual por meio do uso de diferentes vocábulos em LM, os quais tendem a formular as concepções darcynianas em etapas ao longo da produção textual da Tradução. Abaixo, apresentamos alguns exemplos deste comportamento tradutório:

CHIMARRÃO

(TO) A roda de **chimarrão** se faz como sempre e é o círculo de convívio social do gaúcho, frequentado às vezes pelo patrão para ali controlar a execução de suas ordens e distribuir novos encargos.

(TO) As regalias destes diminuem e, com elas, a ração da carne para o churrasco e de mate para o **chimarrão**.

(TO) A influência gaúcha em toda essa imensa área é visível no uso do **chimarrão**, no gosto pelo churrasco de costelas e no linguajar entreverado da fronteira.

(TT) The **maté-drinking** circle is always a part of it and is the circle of the gaúcho's social companionship, sometimes joined by the boss to see that his orders are carried out and to assign new duties.

(TT) The benefits for the latter lessened along with his ration of meat for barbecues and mate for his **gourd**.

(TT) The gaúcho influence is visible in the whole area with the use of **mate**, the taste for barbecued ribs, and the particular regional accent of the border country with its overlay of Guarani words.

TRONCO TUPI

(TO) Para tanto aqui se somam à língua falada pelos neobrasileiros, o *nheengatu*, que era uma variante do **tronco tupi**; a fórmula ecológica específica de sobrevivência nos trópicos, com base na agricultura deles, que era também tupi;

(TO) Apesar da unidade linguística e cultural que permite classificá-los numa só macroetnia, oposta globalmente aos outros povos designados pelos portugueses como *tapuias* (ou inimigos), os índios do **tronco tupi** não puderam jamais unificar-se numa organização política que lhes permitisse atuar conjugadamente.

(TO) Os grupos indígenas encontrados no litoral pelo português eram principalmente tribos de **tronco tupi** que, havendo se instalado uns séculos antes, ainda estavam desalojando antigos ocupantes oriundos de outras matrizes culturais.

(TT) Notable in this regard were the language spoken by the neo-Brazilians, *nheengatu*, which was an offshoot of the **Tupi trunk**; the specific ecological formula for survival in the tropics, based on their agriculture, which was also Tupi;

(TT) In spite of the linguistic and cultural unity that allows these groups to be classified as a single macroethnicity in opposition overall to the other peoples designated by the Portuguese as *Tapuias* (or enemies), the Indians of the **Tupi branch** were never able to unite in any political organization that would have permitted them to act in consort.

(TT) The indigenous groups found along the coast by the Portuguese were mainly tribes of **Tupi origin** who, having settled there centuries before, were still dislodging earlier occupants of other cultural matrices.

Notamos que os tradutores fazem uso de um conhecimento adquirido em sociedade, o qual lhes permite institucionalizar os usos de dadas opções léxico-sintáticas em seus TTs. Dessa forma, observamos a existência de dados padrões de escolha que os indivíduos adquirem por meio de sua experiência social.

No caso da prática tradutória, tais padrões podem ser representados pelos *traços* apontados por Baker (1993, 1995, 1996, 1999), entre os quais escolhemos para análise a explicitação.

Nesse sentido, averiguamos a percepção de Meggers e Rabassa diante da possibilidade que os TOs darcynianos apresentam para a adequação da terminologia a um novo mundo social onde os tradutores estão inseridos, o que favorece, ainda, a geração de novas práticas, por parte de outros tradutores e mesmo de novos cientistas sociais.

No plano do linguístico, os exemplos apontam para a capacidade humana de reconhecer as possibilidades oferecidas pela língua e de avaliar as várias ocasiões em que podem ser utilizadas.

Por meio da investigação dos *traços* de explicitação, por conseguinte, pudemos notar mais claramente como as escolhas lexicais e sintáticas compõem um comportamento tradutório e como a conduta de ambos os tradutores obedecem a certas regulações sociais, visto que recorrem aos mesmos *traços*. Nesse sentido, as explicitações representam elementos linguísticos que nos permitem observar as relações entre diferentes valores atribuídos à linguagem de especialidade. Funcionariam como moedas diferentes nos TOs e nos TTs, de modo que as condições sociais que normatizam a produção da teoria por Darcy Ribeiro no Brasil influem diretamente nas condições de produção dos TTs e no valor dos conceitos utilizados pelos tradutores.

Com base nas análises, também pudemos observar como o comportamento antropológico contido no léxico pode influenciar na formação e na leitura dos tradutores de maneiras diferentes e conduzir a produções terminológicas variadas. Com isso, o processo tradutório atua efetivamente na constituição do campo da AC em LM, rompendo os limites geográficos das ideias e teorias de Darcy Ribeiro e permitindo aos antropólogos estrangeiros conhecerem os valores sociais da visão dos brasileiros pelos brasileiros.

Quanto à tradução da obra *O processo civilizatório*, verificamos, no âmbito do trabalho de Meggers, a formação e o conhecimento do *campo* antropológico levaram a tradutora a optar por simplificar e apagar determinados conceitos contidos em termos simples e em expressões fixas e semifixas, a fim de, talvez, adequar o TT às normas comuns à conduta das Antropologias Social e Cultural, promulgadas por cientistas sociais americanos, ingleses e franceses. Com isso, vimos como valores socioculturais estabelecidos na terminologia de uma área podem restringir as mudanças de posturas ideológicas e teóricas.

No entanto, ao trabalharmos com a tradução da obra *O povo brasileiro*, compreendemos que os valores e os conhecimentos culturais apresentados por Darcy Ribeiro são entendidos, por Rabassa, como uma nova posição do comportamento antropológico, a qual engloba o *brasileirismo* na concepção dos conceitos e das teorias da área da AC. Em decorrência dessa inserção de novas práticas antropológicas, como a identificação do autor com seu objeto de análise, o povo brasileiro, o tradutor depara-se com mais termos referentes à brasilidade que Meggers encontrou no contexto da primeira obra do autor. A alteração que se realizou na forma de traduzir textos de Antropologia permitiu um maior número de empréstimos e também a recorrência ao *traço* da explicitação com o objetivo de expor concepções relacionadas ao contexto social brasileiro.

Notamos que os tradutores depreendem os comportamentos do antropólogo Darcy Ribeiro por meio de suas escolhas no âmbito da linguagem de especialidade, e permitem que as condutas terminológicas variáveis do autor repercutam na formação dos procedimentos tradutórios, os quais, em um ciclo de desenvolvimento constante, irão gerar novas terminologias e variações no TT, que irão, por sua vez, agir ativamente na compreensão teórica por parte do público alvo. Conseguimos, pois, observar como o processo e o produto tradutórios repercutem na constituição da linguagem da AC e como a explicitação nas escolhas do léxico pode também alterar os conceitos e promover novas interpretações.

Consideração Finais

Ao considerarmos a abordagem intedisciplinar proposta pelos Estudos da Tradução Baseados em Corpus (BAKER, 1995, 1996; CAMARGO, 2005, 2007), foi-nos possível comparar, de modo empirista, os dados estatísticos do TO e do TT e verificar quais *traços* de explicitação estavam presentes nas traduções produzidas por Meggers e Rabassa.

As características salientadas neste trabalho não correspondem a generalizações dos processos utilizados pelo tradutor. Confirmam-se algumas evidências em relação aos *traços* propostos por Baker, embora não possamos afirmar que esta seja uma constante de textos de Ciências Sociais, visto que nosso corpus é de porte pequeno-

médio. Acreditamos que as evidências encontradas servirão para futuros contrastes em trabalhos dessa natureza.

Notamos que os respectivos tradutores costumam trabalhar com estruturas sintáticas e lexicais nos TTs bastante próximas dos respectivos TOs. As análises revelaram algumas alterações em relação à escolha lexical, o que poderia apontar para a explicitação, principalmente na obra *The Brazilian People*.

De maneira geral, a tradução dos termos simples ocorrentes nos textos de Darcy Ribeiro, assim como seus cotextos de uso, apresentou *traços* de explicitação, sendo que a única alteração mais visível foi a inserção de possíveis termos em inglês que seriam explicativos em relação aos termos em língua portuguesa, assim como o uso de alguns empréstimos para o uso de empréstimos em língua portuguesa.

Acreditamos que os resultados obtidos mostram que a articulação das diferentes áreas que compõem o estudo produziu um trabalho que poderá fornecer subsídios a futuras pesquisas voltadas, também, para a formação do tradutor. Tais pesquisas, por sua vez, possibilitarão uma reflexão teórica sobre os Estudos da Tradução e uma abordagem empírica envolvendo os Estudos da Tradução Baseados em Corpus.

Referências

- BARROS, L. A. *Curso básico de Terminologia*. São Paulo: EDUSP, 2004.
- BAKER, M. *In other words: a coursebook on translation*. London and New York: Routledge, 1992.
- _____. Corpus linguistics and translation studies: implications and applications. In BAKER, M.; FRANCIS, G.; TOGNINI-BONELLI, E. (Org.). *Text and technology: in honour of John Sinclair*. Amsterdam: John Benjamins. 1993, p. 233-250.
- _____. Corpora in translation studies: an overview and some suggestions for future research. *Target*, Amsterdam, v. 7. n2. 1995, p. 223-243.
- _____. Corpus-based translation studies: the challenges that lie ahead. In: SOMERS, Herald. (Ed). *Terminology, LSP and translation studies in language engineering: in honour of Juan C. Sager*. Amsterdam: John Benjamins. 1996, p. 177-186.
- _____. Linguística e estudos culturais: paradigmas complementares ou antagônicos nos estudos da tradução? In: MARTINS, M. A. P. (Org). *Tradução e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Lucena. 1999, p. 15-34.
- BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. Barueri, SP: Manole, 2004.
- CABRÉ, M.T. *La terminología: representación y comunicación*. Barcelona: Institut Universitari de Linguística Aplicada, 1999.

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

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

EVEN-ZOHAR, I. The position of translated literature within the literary polisystem. In: HOLMES, J.; LAMBERT, J.; VAN DEN BROECK, R. (Ed.). *Literature and translation*. Leuven, 1978, p. 83-100, [Versão revisada em VENUTI, L. (Ed.). *The translation studies reader*. London/New York: Routledge, 2000, p.198-211]

FAULSTICH, E. Socioterminologia, mais que um método de pesquisa, uma disciplina. *Ciência da Informação*. Brasília, v. 24, n.3, p.281-288, 1995.

_____. Aspectos da terminologia geral e terminologia variacionista. *TradTerm: Revista do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia*. São Paulo,v.7, p. 11-40, 2001.

_____. Variação em terminologia: aspectos de socioterminologia. In: RAMOS,G.G.; LAGOS, M.F.P. (Coord.) *Panorama actual de La terminologia*. Granada: Interlíngua, Editorial Comares, 2002, p. 65-91.

_____. Formação de termos: do constructo e das regras às evidências empíricas. In: FAULSTICH,E.; ABREU,S.P. de (Orgs.) *Linguística aplicada à Terminologia e à Lexicologia: cooperação internacional Brasil e Canadá*. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, 2003, p. 11-31.

_____. *Duas questões em discussão: o que são brasileirismos nos dicionários de Língua Portuguesa? Existem brasileirismo terminológicos?* In: Jornada sobre “Variacion Geolectal i Terminologia” Red Panlatina de Terminologia Realiter/IULAterm/Institut Universitari de Linguística Aplicada. Barcelona, Espanha, 24 de novembro de 2004.

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

PATHAK, L.P. *Sociological Concepts and Terminology*. New Delhi: Anmol Publications PVT.Ltda., 1998.

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

Obras consultadas

CORPUS PRINCIPAL (PARALELO) DE ANTROPOLOGIA DA CIVILIZAÇÃO

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

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

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

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

O DISCURSO CITADO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DAS PROPOSTAS DOS LIVROS DIDÁTICOS ÀS PRODUÇÕES DE TEXTOS DOS ALUNOS

Ananias Agostinho da SILVA⁵⁸

Gilton Sampaio de SOUZA⁵⁹

Resumo: O principal objetivo desse estudo é analisar as propostas de trabalho com o discurso citado em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e produções textuais escritas por alunos pertencentes a esse nível de ensino. Interessa-nos verificar, por meio de um estudo comparado, se as propostas de trabalho presentes nos livros didáticos contribuem efetivamente para a apropriação, por parte dos alunos, dos modos convencionais de inserção do discurso do outro na produção de seus textos.

Palavras-chave: Discurso citado. Ensino de Língua Portuguesa. Livro Didático. Produção de Textos.

Abstract: The main objective of this study is to analyze the work proposals with the cited speech in textbooks of elementary school of the Portuguese language and textual productions written by students belonging to that teaching level. We are interested in checking, through a comparative study, if the work proposals, found in textbooks, contribute effectively to the appropriation, by the students, of the conventional modes of the other's speech insertion in the production of their texts.

Keywords: Cited Speech. Portuguese Teaching. Language Textbook. Production of texts.

Introdução

Recentemente, no âmbito do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino do Texto (GPET), do Departamento de Letras, do *Campus* Avançado “Prof^a. Maria Elisa de

⁵⁸ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino do Texto (GPET) da UERN, *Campus* de Pau dos Ferros, RN, Brasil, e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: ananiasuern@hotmail.com.

⁵⁹ Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Bolsista de Produtividade em Pesquisa da UERN. Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP e Pós-doutor em Estudos Comparados: Língua Portuguesa e Língua Francesa, pela Université Paris VIII, na França.

Albuquerque Maia”, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, temos publicado um número significativo de textos que enfocam questões relacionadas ao discurso citado em textos dos mais variados gêneros, produzidos por alunos de graduação e especialistas de diversas áreas do conhecimento (BESSA, 2007; BESSA, BERNARDINO e SILVA, 2011; BESSA e NASCIMENTO, 2010; BESSA e BERNARDINO, 2011; BERNARDINO, 2009; PEREIRA, 2007; dentre outros). Esses estudos, de um modo geral, têm reafirmado o pressuposto bakhtiniano – amplamente aceito nos estudos linguísticos situados numa perspectiva enunciativo-discursiva – de que a recorrência ao discurso do outro é um fenômeno característico e peculiar a qualquer tipo de discurso. Em textos produzidos na universidade, a referência ao discurso alheio se apresenta como uma prática ainda mais recorrente, uma vez que, conforme atestam Bessa e Bernardino (2011), o texto científico é inevitavelmente atravessado pela voz do outro, principalmente quando produzido por pesquisadores iniciantes, que precisam do respaldo de uma autoridade da área para fundamentar o seu dizer.

De modo mais específico, essas investigações têm revelado que os textos produzidos por alunos de graduação apresentam problemas que vão desde questões convencionais da citação acadêmica – propostas na ABNT e em Manuais de Metodologia do Trabalho Científico – à articulação entre o discurso citado com o discurso citante, o que implica prejuízo para continuidade de sentido no nível da microestrutura do texto. Possivelmente, isso ocorre porque esses alunos estão em processo de iniciação na produção de textos acadêmicos e ainda não conhecem as principais convenções de apropriação do discurso do outro. Na verdade, parece que esses alunos chegam à academia com quase nenhum conhecimento acerca dos modos de inserção do discurso alheio em seus escritos. A citação (principalmente o discurso citado direto), muitas vezes, é incoerentemente compreendida apenas como um recurso possível de ser utilizado para preencher o número de páginas exigido pelos professores quando solicitam a produção de algum texto.

Nesse sentido, defendemos a tese de que o trabalho com a citação não deve ter início apenas na universidade, quando os alunos iniciam um curso superior e veem a necessidade de produzir variados textos com fins diversos. Se a referência ao discurso do outro é elemento constituinte de todo discurso, já na Educação Básica, é necessário mostrar aos alunos que seus textos não possuem uma orientação monológica, mas são

permeados por vozes alheias emitidas por sujeitos e em lugares os mais diversos. Seguindo esse pressuposto, nos propomos, nesse estudo, a analisar as propostas de trabalho com o discurso citado em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e produções textuais escritas por alunos pertencentes a esse nível de ensino. Em outros termos, interessa-nos verificar, por meio de um estudo comparado, se as propostas de trabalho presentes nos livros didáticos contribuem efetivamente para a apropriação, por parte dos alunos, dos modos convencionais de inserção do discurso do outro na produção de seus textos. Para dar conta desse objetivo, buscamos respaldo teórico nos postulados de Bakhtin (1990, 2006), especialmente em suas discussões sobre dialogismo e sobre discurso citado; e em estudos desenvolvidos por Maingueneau (1996, 2002) e Authier-Revuz (1998, 2004) sobre o discurso citado/relatado.

Considerando que o nosso *corpus* será constituído por livros didáticos e por textos escritos por alunos do Ensino Fundamental, esse estudo pode ser caracterizado como uma pesquisa de natureza descritiva e documental, que se orienta por uma abordagem qualitativa, uma vez que não nos interessa apenas a quantidade de dados colhidos, mas as questões particulares do universo pesquisado. Para constituir o nosso *corpus*, solicitamos formalmente a uma escola do Estado do Rio Grande do Norte um empréstimo dos livros adotados na disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Em um primeiro momento, analisamos, de forma geral, os livros didáticos, procurando observar qual (is) capítulo (s) enfocavam a temática do discurso citado. Em seguida, solicitamos ao professor desta disciplina que nos informasse o período no qual discutiria esta questão para que pudéssemos acompanhar as aulas e, assim, ter acesso aos textos produzidos pelos alunos após a execução das propostas de trabalho presentes nos livros. Por fim, tendo os livros e os textos em mãos, passamos a analisar os dados, relacionando-os com o referencial teórico apresentado, mesmo que de maneira sucinta, logo abaixo.

Compreendendo o dialogismo na linguagem

A referência ao discurso do outro é uma característica peculiar da própria linguagem. Seja nos discursos mais informais do cotidiano, como o discurso familiar, seja em discurso mais formais, como o discurso político, científico, entre outros, a referência ao discurso do outro é uma exigência necessária. Desse modo, independente

da esfera comunicativa, tudo o que dizemos evoca o discurso alheio, pois “a palavra sempre é a palavra do outro, palavra alheia, e o eu vai buscar as palavras que usa não nos dicionários ou nas gramáticas, mas nos lábios alheios e em contextos alheios” (MIOTELLO e COUVRE, 2004, p.201). Nesses termos, é a partir do discurso do outro que produzimos nossos discursos, de modo que nossos discursos sempre habitarão outras vozes que não as nossas, as vozes do outro. Quando enunciemos estamos sempre utilizando o outro em nossos discursos, seja como representação do interlocutor ou como retomada de dizeres anteriores. O que devemos ter em mente é que todo discurso proferido terá um caráter dialógico, ou seja, ele nunca será uno, pois, conforme Bakhtin (2000), sempre haverá outros discursos fundamentando, reforçando, recebendo este discurso primeiro.

Para este autor, até mesmo em produções monológicas, como o monólogo interior, sempre há uma relação dialógica. “Apenas o Adão mítico que chegou com a palavra num mundo virgem (...) podia realmente evitar por completo esta mútua-orientação dialógica do discurso” (BAKHTIN, 2000, p.88). Nossas palavras não são “objetos virgens ainda não designados”, mas elas se cruzam e se encontram com as palavras do outro, de modo que todo discurso é essencialmente dialógico. Esta afirmação de Bakhtin pode ser sustentada em duas justificativas: i) o discurso é construído entre pelo menos dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; ii) todo discurso se constrói como um “diálogo entre discursos”, ou seja, todo discurso mantém relações com outros discursos. Neste sentido, além de ser construído a partir da interação entre dois sujeitos sociais, o discurso é produzido a partir da orientação para o discurso do outro.

Bakhtin (2000, p.89) ressalta que “ao se constituir na atmosfera do ‘já dito’, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo”. Nesse sentido, muitas vezes, nosso discurso já é orientado para o discurso alheio mesmo antes de ser produzido, pois ele é construído no território de outrem sobre o fundo aperceptivo do seu ouvinte. De acordo com este autor, a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. “Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é um território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 2000, p.63). A palavra – compreendida aqui como o discurso de modo geral – não é constituída unicamente por mim, mas é constituída

através de uma relação dialógica entre eu e o outro, ou seja, entre dois sujeitos sociais situados em um contexto específico.

Conforme Bakhtin (2000), o dialogismo destaca a natureza contextual da interação e o aspecto sociocultural dos contextos, nos quais as interações se realizam. Para este autor, toda enunciação corresponde a um ato responsivo, uma resposta suscitada pelo contexto. Por isso ele afirma que “o discurso nasce do diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto” (BAKHTIN, 1990, p.88-89). Sendo assim, o diálogo deve ser compreendido como uma interação entre indivíduos que se influenciam mutuamente através da linguagem e se constituem enquanto seres históricos e sociais por meio desta interação.

Essa visão defendida por Bakhtin (2000), de que o discurso é essencialmente dialógico, tem como alicerce a concepção sociointeracional da linguagem. Por isso, para este autor, são as práticas discursivas que constituem o cerne do princípio dialógico e não as estruturas linguísticas. “A relação dialógica pressupõe uma língua, mas não existe no sistema da língua.” Porém, “os limites dialógicos entrecruzam-se por todo o campo do pensamento vivo do homem” (BAKHTIN, 2000, p. 348). Segundo Brait (1996), o dialogismo bakhtiniano deve ser compreendido a partir de duas perspectivas: as relações dialógicas existentes entre os interlocutores de determinada situação comunicativa e as relações dialógicas que um discurso estabelece com outros discursos. Esta última perspectiva foi amplamente discutida e revista por Kristeva (1974), que a denominou de intertextualidade. Para esta autora, “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de uma infinidade de outros textos” (KRISTEVA, 1974, p.64).

O discurso citado e seus modos de manifestação

“O discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (BAKHTIN, 2006, p.150). Nesta perspectiva, o discurso citado não corresponde apenas ao conteúdo do discurso citante, ele também entra em sua estrutura sintática com uma unidade integral de sua construção. Entretanto, mesmo o discurso citado integrando as estruturas sintáticas, semânticas, estilísticas e composicionais do discurso citante, de

acordo com o autor acima citado, ele conserva sua autonomia estrutural e semântica sem nem por isso alterar a trama linguística do contexto que o integrou.

Nesses termos, quando o discurso citado é introduzido na estrutura do discurso citante as marcas do dizer do outro não são apagadas, pois conserva sua “autonomia primitiva, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido” (BAKHTIN, 2006, p.151). Assim sendo, não há como o discurso de outrem diluir-se totalmente dentro de um novo discurso, pois seu conteúdo semântico e sua estrutura sintática permanecem *relativamente estáveis*, de modo que a integridade do discurso citado permanece palpável, “como um todo auto-suficiente” (BAKHTIN, 2006, p.151). Portanto, “o discurso é sempre o discurso citado e o texto se constrói como um ‘mosaico’ de citações” (CAZARIN, 2005, p.137).

Consoante ao pensamento de Bakhtin (2006), Authier-Revuz (1990) compreende o discurso citado – ou relatado, em sua terminologia – como uma das formas da heterogeneidade mostrada do discurso, isto é, o conjunto de formas linguísticas que inscreve o outro na sequência do discurso, representando de diferentes modos a negociação do sujeito com a heterogeneidade constitutiva do seu dizer. Entretanto, esta autora ressalta que o discurso citado não corresponde ao discurso do outro em funcionamento, mas sim ao seu simulacro, que pode ser valorizado positiva ou negativamente pelo discurso citante, de acordo com suas próprias categorias.

Para Authier-Revuz (1990), a funcionalidade da situação comunicativa do discurso citado não é transposta realmente para o discurso citante, o que acontece é apenas uma reprodução semelhante ao real. Nesta reprodução, o discurso citante elabora meios para indicar na superfície do texto a presença de outros discursos, de outras vozes que não a do locutor. Estas vozes citadas são destacadas como forma de delimitar os limites e fronteiras dos discursos e de garantir a identidade do outro no interior do discurso citante.

Em conformidade com os dizeres de Bakhtin (2006) e Authier-Revuz (1990), Maingueneau (1996, p.103) levanta uma questão central: “Como integrar uma enunciação, *o discurso citado*, que dispõe de suas próprias marcas de subjetividade, de seus embreantes, numa segunda, *o discurso citante*, ligado a uma outra instância enunciativa?”

Maingueneau (1996) responde a esse questionamento afirmando que existem diversas formas de integrar o discurso do outro na tessitura do discurso citante, sem que

aquele perca sua subjetividade. Existem várias formas de transmissão ou de introdução do discurso citado no discurso citante, que, conforme propôs o próprio Bakhtin (2006), sofrem a influência dos gêneros discursivos e do contexto sócio-histórico, de modo que não são formas estanques, dado que sofrem variações. “Conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto presente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma, ora outra” (BAKHTIN, 2006, p.153). Dentre as principais formas ou modos de referência ao discurso do outro, pode-se destacar: o discurso citado direto (DD), o discurso citado indireto (DI), a modalização em discurso segundo, a ilhota textual, a evocação e o resumo com citação.

A seguir, apresentamos uma caracterização realizada por Bessa e Bernardino (2011) acerca de cada um desses modos, conforme os trabalhos de Authier-Revuz (1990, 2004), Maingueneau (1996, 2002) e Boch e Grossmam (2002).

Quadro 01: Caracterização dos modos de discurso citado

MODOS DE DISCURSO CITADO	CARACTERIZAÇÃO
Discurso citado direto	<ul style="list-style-type: none"> - o locutor se constitui como simples porta voz das palavras do outro, que ocupam o tempo ou espaço na frase; - delega a responsabilidade da fala citada a um segundo locutor, o do discurso direto; - procura conservar a integridade e a autenticidade do discurso alheio, esforçando-se para delimitar esse discurso com fronteiras nítidas e estáveis (itálico, aspas ou presença de um verbo introdutor), por isso mesmo “só tem existência através do discurso citante, que constrói como quer um simulacro da enunciação citada” (MAINGUENEAU, 1996, p.105).
Discurso citado Indireto	<ul style="list-style-type: none"> - o locutor faz uso de suas próprias palavras, remetendo a um outro como fonte do “sentido” dos propósitos que ele relata; - o discurso indireto não reproduz um significante, mas dá um equivalente semântico integrado à enunciação citante; e é o interlocutor que se encarrega do conjunto da enunciação; - no discurso indireto, a fala do outro se apresenta sob a forma de uma oração subordinada substantiva objetiva direta, introduzida por um verbo dicendi;
Ilhota citacional	<p>“[...] o enunciador citante isolou em itálico e entre aspas um fragmento que, ao mesmo tempo, ele utiliza e menciona, emprega e cita. [...] mesmo tratando-se globalmente de discurso indireto, este contém algumas palavras atribuídas aos enunciadores citados. [...] a <i>ilha</i> está perfeitamente integrada à sintaxe: só a <i>tipografia</i> permite ver que essa parte do texto não é assumida pelo relator. [...]” (MAINGUENEAU, 2002, p.151)</p>
Evocação	<ul style="list-style-type: none"> - o locutor não comenta o texto citado nem resume seu conteúdo, somente faz alusão a discurso de outrem; - apresenta algumas peculiaridades tais como: Ausência de marcas introdutórias de discurso reportado (tais como: Segundo X, conforme X, ou equivalentes), Ausência de desenvolvimento temático do dizer do outro, Presença de um nome próprio de autor, frequentemente com data à qual o autor do artigo se refere, sem precisar o teor do texto. (BOCH; GROSSMANN, 2002, p.101)

Discurso citado direto com “que”	- apresenta as mesmas características do DD, mas tem como introdutor um <i>verbo dicendi</i> mais <i>que</i> . Neste caso, “um fragmento entre aspas que apresenta as características do DD vem depois de ‘que’” (MAINGUENEAU, 2002, p.152)
Modalização em discurso segundo	- o enunciador, além de remeter ao discurso de outra pessoa, pode <i>comentar sua própria fala</i> ; - é introduzida por modalizadores que podem ser grupos preposicionais (conforme, segundo, para, etc.), verbos, dentre outros.
Resumo com citações	- é geralmente marcado pela acumulação de itálico e aspas; - os fragmentos entre aspas são partes do discurso original, estando “integrados sintaticamente” ao discurso que cita; - “trata-se do resumo de um texto cujo original aparece apenas em <i>fragmentos no fio do discurso</i> ” (MAINGUENEAU, 2002, p.154)

Análise dos dados

Considerando os pressupostos teóricos acima delineados, organizamos nossa análise em três etapas: na primeira, analisamos as propostas de trabalho com o discurso citado presentes em uma coleção livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, adotada por uma escola do Estado do Rio Grande do Norte. Em segunda, nos deteremos a analisar as produções textuais escritas por alunos pertencentes a este nível de ensino e a escola acima citada, procurando identificar os modos de materialização da presença do discurso citado nesses textos. Por fim, procuramos verificar, por meio de um estudo comparado, se as propostas de trabalho presentes nos livros didáticos contribuem efetivamente para a apropriação, por parte dos alunos, dos modos convencionais de inserção do discurso do outro em suas produções textuais.

Das propostas nos livros didáticos de Língua Portuguesa

Em um primeiro momento, realizamos uma observação bastante geral da coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa adotada pela escola no Ensino Fundamental, tendo em vista a compreensão da organização macroestrutural desses livros. Apenas os livros adotados pelo 8º e 9º anos enfocam questões relacionadas à presença do discurso do outro nos textos que produzimos nas mais diversas esferas sociais de comunicação, apesar de se focalizar apenas dois tipos de texto: ficcionais (8º ano) e jornalísticos (9º ano). Também foi possível perceber que não há, nesses dois livros, uma discussão profunda ou um capítulo dedicado à temática. Há somente tópicos sucintos, intitulados

O discurso citado, nos quais se apresentam, de forma genérica, conceitos de determinadas nomenclaturas, seguidos por exercícios de compreensão e interpretação de textos.

O livro do 8º ano, inicialmente, apresenta uma introdução acerca da temática, mostrando que os textos produzidos em nosso cotidiano, nas mais variadas esferas de interação social, não são originais, mas são constituídos por outras vozes enunciadas por sujeitos diferentes, em lugares e contextos históricos também diversos. Reproduzimos abaixo a descrição presente no referido livro didático:

“Geralmente supomos que o nosso texto é original e único e que ele expressa apenas a nossa voz. Mas não é bem assim. Na verdade, não há discurso inteiramente original, pois todo discurso é uma resposta a outro. Ao falar ou escrever estamos sempre dialogando com outras vozes e outros discursos com os quais temos ou tivemos contato. Numa conversa cotidiana, por exemplo, quando damos um conselho que julgamos ser nosso, estamos quase sempre reproduzindo o que ouvimos de nossos pais ou amigos ou lemos em um livro ou jornal.”

Como se pode perceber, o livro apresenta, de maneira didática, o pressuposto bakhtiniano de que todo discurso *é uma resposta a outros discursos*. Para exemplificar essa ideia, os autores recorrem a um gênero comumente utilizado em nosso cotidiano (o *conselho*), quando sentimos a necessidade de orientar o outro sobre como agir em determinadas situações. Assim, os autores demonstram que mesmo quando pensamos ser autores de nosso dizer, na verdade, estamos reproduzindo aquilo que ouvimos de alguém ou lemos em algum tipo de texto. Isso porque, como defende Bakhtin (2006, p. 88), todo discurso, concreto e histórico, “nasce no diálogo como réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto”.

Após essa breve introdução, o livro apresenta um exercício de interpretação de um texto ficcional, no qual os alunos devem observar a presença e a *convivência* de vários tipos de discursos. Trata-se de um curto texto narrativo, escrito por Donald Buchweitz, que, de forma explícita, apresenta três vozes ou discursos diferentes: a do narrador, a de um menino vendedor de jornal e a de um motorista enganado pelo menino. Em um primeiro enunciado, o exercício solicita que os alunos identifiquem essas vozes e o sinal de pontuação utilizado para introduzi-las. Em seguida, os autores destacam um fragmento do texto em discurso indireto “Um motorista abaixa o vidro, puxa o dinheiro e pede ao menino que, por favor, lhe dê um jornal” e sugere que os

alunos reescrevam-o em discurso direto. Por fim, os autores do livro recomendam que os alunos reflitam sobre qual a finalidade de reproduzir integralmente as falas das personagens em um texto ficcional.

Esse exercício apresenta alguns problemas que merecem uma reflexão mais detalhada. O primeiro enunciado sugere apenas a identificação das marcas gráficas (o travessão) que introduzem as vozes presentes no texto, desconsiderando a presença de elementos linguísticos, como os verbos introdutórios, por exemplo, *que*, além de introduzirem o discurso do outro, indicam uma ruptura de perspectivas num mesmo enunciado. Além disso, conforme Maingueneau (1997, p.88), “em função do verbo escolhido (sugerir, afirmar, pretender...) toda a interpretação da citação será afetada.” Se em um determinado discurso o locutor optar pelo verbo *dizer* para reportar-se ao discurso de outro, mesmo sendo um verbo aparentemente neutro, criará um efeito de afastamento sobre o dito. Entretanto, se em vez de mobilizar o verbo *dizer* para este fim, o locutor utilizar o verbo *classificar*, por exemplo, além da ideia de afastamento do discurso citado, o verbo criará um efeito de organização ou hierarquia, dependendo do contexto.

O segundo enunciado sugere que os alunos transformem um fragmento do texto escrito em discurso indireto para o discurso direto. A princípio, poderíamos pensar ser esta uma proposta interessante, pois supomos que, para realizá-la, o aluno deve refletir sobre as características desses dois modos de discurso citado, percebendo as discrepâncias linguísticas existentes entre ambos. É preciso perceber, por exemplo, que, na passagem de um discurso direto para o discurso indireto, os verbos empregados no presente do indicativo passam para o pretérito do imperfeito, os pronomes na primeira pessoa são substituídos por pronomes da terceira pessoa e torna-se necessário o emprego de um verbo introdutor (MAINGUENEAU, 1997). Ocorre que o livro não apresenta, antes de sugerir tal atividade, conceitos ou exemplos referentes aos modos acima citados, o que torna praticamente impossível a realização desta tarefa por parte dos alunos.

No último enunciado, o livro sugere que os alunos reflitam sobre qual a finalidade do autor do texto ao reproduzir *ipsis litteris* a fala das personagens no texto ficcional. Essa proposta também é bastante interessante, uma vez que sugere a reflexão sobre as escolhas que fazemos quando inserimos o discurso do outro em nossos textos. Entretanto, para isso, é preciso que os alunos conheçam o gênero em questão, já que a

opção por um modo de discurso citado está atrelada, dentre outros aspectos, ao tipo de gênero que se irá produzir. Na piada, por exemplo, a reprodução integral do discurso das personagens, além de tornar a narrativa mais dinâmica, direta e engraçada, faz a situação relatada ficar mais semelhante às situações reais. Entretanto, não fica claro na proposta do livro didático se o texto apresentado corresponde a uma piada, a uma anedota ou mesmo a um pequeno conto, de modo que parece ser complicado refletir sobre a influência do gênero na escolha de determinado modo de discurso citado.

No capítulo seguinte, o livro apresenta uma conceituação sobre os modos de discurso citado direto e indireto, expondo as distinções existentes entre ambos:

*“No **discurso direto**, a fala das personagens é reproduzida integralmente no discurso narrativo, conservando sua forma de expressão: tempo verbal, pronomes, etc. Ele é geralmente introduzido por travessão ou delimitado por aspas.
No **discurso indireto**, a fala das personagens é reproduzida pelo narrador, o que provoca nela alterações quanto a pessoa, tempos verbais e pronomes e o emprego das palavras **que** ou **se**.*

Nesse fragmento, o discurso direto é compreendido como um modo de discurso citado em que o locutor procura reproduzir fielmente (tal e qual) as palavras do outro, conservando a integridade e a autenticidade do discurso alheio e esforçando-se para delimitar esse discurso com fronteiras nítidas e estáveis. Enquanto o discurso direto supostamente repete as palavras de outro ato de enunciação e dissocia dois sistemas enunciativos, o discurso indireto, como propôs Maingueneau (1996, p.108), “só é discurso citado por seu sentido, constituindo uma tradução da enunciação citada”. Nesse sentido, a estratégia empregada no discurso indireto é totalmente diferente da estratégia do discurso direto, pois o autor não procura reproduzir fielmente a fala do outro, mas sim traduzi-la, imprimindo suas entonações. Se essas definições tivessem sido postas no livro didático antes do exercício anteriormente analisado, possivelmente, os alunos encontrariam mais facilidade em responderem efetivamente às questões propostas.

Após essa breve conceituação dos dois modos de discurso citado, o livro apresenta uma tabela com vários fragmentos que exemplificam as principais transformações que ocorrem na passagem de um discurso direto para indireto ou vice-versa, focando, especificamente, os verbos, os pronomes e os advérbios. Por fim, o livro propõe que os alunos respondam a um novo exercício, constituído por enunciados que sugerem a identificação e classificação de determinados fragmentos em discurso citado

direto ou indireto, atentando para as mudanças ocorridas quando se emprega um ou outro modo.

O livro do 9º ano apresenta uma proposta de trabalho com o discurso citado que focaliza os gêneros jornalísticos, principalmente a notícia, a reportagem e o artigo de opinião. Reproduzimos abaixo o fragmento que introduz o tópico que trata da temática em questão no livro didático aqui analisado:

“Nos textos narrativos ficcionais, o discurso citado – seja o discurso direto, seja o discurso indireto – introduz a fala das personagens no discurso do narrador, dando vivacidade e dinamismo à história. Em outros tipos de texto, como os jornalísticos, o discurso citado desempenha um papel diferente.”

Podemos perceber que os autores do livro parecem acreditar que os alunos já construíram concepções sobre os modos de discurso citado direto e indireto, considerando que, no ano anterior, os alunos devem ter desenvolvido uma proposta de trabalho com esses modos, focalizando os textos narrativos ficcionais. Isso demonstra a sequência de conteúdos que os livros da coleção adotada pela escola parecem apresentar. Entretanto, mesmo assim, seria interessante que o livro do 9º ano expusesse, mesmo que de forma breve, uma conceituação sobre cada um dos modos acima citados, que funcionaria como um dispositivo de ativação da memória dos alunos. Os autores do livro afirmam que em outros tipos de texto, como os jornalísticos, o discurso citado desempenha um papel diferente de quando empregado em textos narrativos ficcionais. Ocorre que essa nova função não é explicitada no próprio livro didático, de modo que, *a priori*, não há como os alunos identificarem o “papel” do discurso citado nos textos jornalísticos.

Após a exposição desta sucinta introdução, o livro sugere que os alunos realizem a leitura de uma reportagem publicada no jornal *O Estado de S. Paulo*, intitulada *Sonho é ter mais espaço para estimular leitura*, e respondam a um exercício que se segue. Este é composto por quatro questões: a primeira recomenda que os alunos identifiquem a fala da jornalista que noticia os fatos e das personagens que executam as ações relatadas, atentando para os sinais de pontuação que marcam os trechos referentes ao discurso das personagens; na segunda questão, os alunos devem identificar as expressões utilizadas pela jornalista para introduzir o discurso das personagens; a terceira questão sugere a identificação, no texto lido, de um fragmento em discurso indireto correspondente à fala

da personagem principal; por último, na quarta questão, os alunos devem identificar os meios utilizados pela jornalista para citar, de modo fiel, a o discurso das personagens.

Como se pode perceber, todo o exercício sugere apenas a identificação de determinados aspectos referentes aos modos de discurso citado direto e indireto. Os alunos parecem não precisarem refletir sobre o emprego de um ou outro modo ou mesmo sobre a necessidade de se recorrer ao discurso do outro, em textos jornalísticos, como forma de se relatar fielmente os fatos ocorridos. Na segunda questão, por exemplo, os alunos devem apenas identificar as expressões utilizadas pela jornalista para introduzir o discurso citado (grupos preposicionais – conforme, de acordo com, segundo, dentre outras). Essas formas, além de introduzirem o discurso do outro, conforme Maingueneau (2002), também trazem consigo um enfoque subjetivo e permitem ao locutor atribuir a responsabilidade do dizer ao autor do discurso citado, isentando o locutor do discurso citante de qualquer responsabilidade sobre as palavras proferidas. Além de não considerar esse aspecto dos grupos preposicionais, os autores do livro deixam de mencionar outros modos de introdução do discurso citado, como os verbos introdutores e os recursos tipográficos (as aspas, o itálico e o recuo). Esses recursos tipográficos podem assumir grande relevância na delimitação do discurso citado, principalmente em casos que não apresentam introdutores explícitos.

Por fim, em um pequeno quadro abaixo deste exercício, o livro apresenta outro tipo de discurso citado ainda não abordado: o discurso indireto livre ou semi-indireto, considerado pelos autores como um modo que consiste na fusão da fala ou do pensamento da personagem com o discurso do narrador. Nesse caso, de acordo com Maingueneau (2002), não há conjunções que separam o discurso citado do discurso citante, assim como não há verbos introdutores ou mesmo a mudança dos tempos verbais e dos pronomes pessoais. Após essa breve conceituação, o livro expõe dois pequenos trechos e sugere que os alunos identifiquem os fragmentos que correspondem ao discurso indireto livre. Entretanto, essa proposta de fixação deste modo de discurso citado parece ser insuficiente para que os alunos realmente apreendam-no, de modo que possa identificá-lo com facilidade em qualquer outro texto e empregá-lo adequadamente quando necessário.

Das produções textuais dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa

Para coletar os textos que, somados aos livros didáticos acima analisados, constituíram o *corpus* desta investigação, solicitamos as professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental que, após desenvolverem as propostas de trabalho com o discurso citado, nos possibilitassem o acesso a produções textuais escritas pelos alunos do 8º e do 9º anos. É preciso ressaltar que esses textos não compunham produções correspondentes às propostas trabalhadas, mas sim a um conjunto de textos produzidos posteriormente à execução das propostas, com fins e objetivos os mais diversos. Dentre os vários textos cedidos pelas professoras (aproximadamente quarenta textos, das duas turmas), selecionamos uma amostra constituída por quatro textos: dois produzidos por alunos do 8º ano e dois produzidos por alunos do 9º ano. Após selecionarmos os textos, procuramos verificar, por meio de um estudo comparado, se as propostas de trabalho presentes nos livros didáticos contribuíram, de maneira efetiva, para a apropriação, por parte dos alunos, dos modos convencionais de inserção do discurso do outro na produção de seus textos.

Os quatro textos selecionados correspondem a uma proposta apresentada pelas professoras, na qual os alunos deveriam visitar uma biblioteca escolar ou municipal ou mesmo a sala de leitura de alguma escola e realizar uma entrevista semi-estruturada com os bibliotecários ou com alguém responsável pelo órgão. Em seguida, os alunos deveriam produzir uma reportagem que contenha as informações emitidas na entrevista. Como subsídio, para ampliar o conhecimento dos alunos sobre o tema, a professora apresentou dois textos pertencentes ao gênero solicitado – reportagem – publicados em importantes jornais do país. Por fim, a professora ainda apresentou um roteiro com instruções claras e explícitas sobre as informações que os textos a serem produzidos precisariam apresentar. Essa proposta de produção foi aplicada nas turmas do 8º e do 9º anos da Escola onde realizamos a pesquisa.

Fragmento (01)

Fomos até a biblioteca de nosso município e falamos com sua equipe. Fizemos algumas perguntas e obtivemos as seguintes respostas. Perguntamos a bibliotecária Maria das Neves⁶⁰ quantos livros tem na biblioteca e ela nos respondeu: “Temos exatamente 9.114 livros”. (Aluna do 9º ano)

Como percebemos no fragmento acima, ao citar o discurso da bibliotecária, a aluna procura conservar a integridade e autenticidade do mesmo, esforçando-se para delimitar esse discurso com fronteiras nítidas, como postula Bakhtin (1990), Maingueneau (2002), Authier-Revuz (1990), dentre outros. A delimitação entre o discurso citado e o discurso citante ocorre da seguinte forma: primeiramente, ao usar a expressão “ela nos respondeu:”, a aluna utiliza, como forma de introdução, um verbo *dicendi* (respondeu) e dois pontos (:); além disso, ela também recorre ao emprego das aspas, que permitem ao locutor isentar-se da responsabilidade pelo dito. Assim, o discurso do outro é materializado de maneira facilmente visível na tessitura do texto produzido pela aluna. Nos termos de Maingueneau (2002), podemos dizer que, ao citar em discurso direto, a aluna do Ensino Fundamental se comporta como “porta-voz” do discurso do outro, fazendo com que este ocupe um “lugar ou espaço” no texto por ela produzido.

Fragmento (02)

Ela disse que os livros que tinham lá eram todos diferentes e tinha livros de todos os gostos para todas as idades, além de revistas, jornais, enciclopédias e dicionários. (Aluno do 8º ano)

Neste fragmento, é possível perceber que, ao apresentar a diversidade de livros que constituem o acervo bibliográfico da biblioteca, o que lhe permite atender públicos pertencentes a faixas etárias também diversas, o aluno menciona, em discurso citado indireto, a fala da bibliotecária. Desse modo, o aluno se comporta como uma espécie de “tradutora” – na terminologia de Maingueneau (2002) – do discurso produzido pela funcionária da biblioteca, de modo que não sabemos exatamente que palavras ela usou,

⁶⁰ Tendo em vista a preservação da identidade das funcionárias da biblioteca, optamos por um nome fictício.

de fato, ao tentar responder ao questionamento feito pelo aluno, mesmo que as palavras usadas por este se constituam como um equivalente semântico dos dizeres daquela. Em outros termos, o aluno constrói o seu texto usando suas palavras para traduzir as palavras do outro, ou seja, ele não cita exatamente o que diz a bibliotecária, mas sim o conteúdo do seu pensamento.

Fragmento (03)

Então, perguntamos a ela quantos leitores frequentavam semanalmente a biblioteca e ela nos respondeu que “tinham visitantes de todas as idades, mas os que mais frequentavam eram crianças”. (Aluno do 9º ano).

Esse fragmento poderia ser compreendido como um discurso citado direto – e, na verdade, o é. Entretanto, há aqui uma estrutura diferente daquela empregada no primeiro fragmento apresentado nesta análise: *verbo dicendi + que + aspas*, o que nos permite denominar este modo de discurso citado direto com *que*. O mesmo é caracterizado por Maingueneau (2002, p.152) como sendo uma forma híbrida de discurso citado, pois há “um fragmento entre aspas que apresenta as características do discurso direto vem depois de *que*”. Assim, ao mobilizar esse modo de discurso citado, o aluno faz com que os dois atos de discurso – citado e citante – se unam sintaticamente, de modo que apenas os recursos tipográficos marcam a fronteira entre ambos. Portanto, sem as aspas, não perceberíamos quais as palavras da bibliotecária, pois se transformaria num discurso citado indireto, cujas palavras seriam delegadas ao enunciador do discurso citante, no caso o aluno do 9º ano, embora se constituindo como tradução do discurso do outro.

Fragmento (04)

Procuramos saber se a bibliotecária gostava de ler e se tinha o hábito de leitura. Para ela, ler é muito mais do que um hábito, é uma paixão (Aluno do 9º ano).

Neste fragmento, encontramos uma modalização em discurso segundo. Identificamos facilmente este modo por causa da expressão introdutora *Para ela*, que corresponde à categoria de introdutores dos *grupos preposicionais*, próprios de modalizações em discurso segundo. Além disso, ao mobilizar este recurso ao discurso

do outro, o autor indica que ele não é o responsável pelo conteúdo do enunciado, pois neste modo ele apenas indica que está se apoiando em outro discurso, se isentando da responsabilidade pelo que é citado. É a presença desses modalizadores na modalização em discurso segundo que permitem distingui-la do discurso indireto, que, por sua vez, é introduzido por um verbo *dicendi*.

Em síntese, esses foram os modos de discurso citado mobilizados pelos alunos na produção de seus textos. É preciso dizer que, por causa da extensão deste trabalho, preferimos apresentar apenas um exemplo dos modos utilizados pelos alunos, mas cada um deles foi mobilizado com frequências diversas nos textos analisados. Além disso, vale ressaltar que, muitas vezes, os alunos apenas inserem o discurso citado em seus textos, mas não conseguem estabelecer uma negociação, por meio de formas de retomada, entre este e o discurso citante na tessitura dos textos. Nesses casos, os textos não apresentam uma progressão textual e parecem constituir apenas um mosaico de citações de discursos outros, que não estabelecem entre si relações semânticas e dialógicas.

Considerações finais

Considerando as ponderações realizadas na análise do *corpus* desta investigação, podemos concluir que as duas propostas aqui apreciadas restringem o trabalho com o discurso citado a três modos: direto, indireto e indireto livre ou semi-indireto. Outros modos – tais como a evocação, modalização em discurso segundo, discurso direto com que, dentre outros – apresentados por autores como Maingueneau (1996, 2002), Authier-Revuz (1990, 2004) e Boch e Grossmam (2002) não são abordados em nenhum dos livros analisados. Além disso, as propostas priorizam a identificação de determinados elementos (recursos gráficos, formas verbais e pronominais, grupos preposicionais, dentre outros) em detrimento de uma reflexão sobre o emprego desses modos nos diversos textos produzidos pelos alunos em seu cotidiano.

Mesmo assim, pudemos perceber, nos textos produzidos pelos alunos, a recorrência a vários modos de discurso citado, como o discurso direto e indireto, por exemplo, abordados nas duas propostas dos livros didáticos. Os alunos parecem ter compreendido que os nossos discursos não são enunciações monológicas, construídas unicamente pela fala do locutor. A referência ao discurso do outro é uma exigência

necessária a qualquer tipo de discurso, como propôs Bakhtin. Nos textos analisados – textos do tipo jornalísticos – a referência ao discurso do outro por meio de citações permite aos alunos se isentarem da responsabilidade pelas opiniões apresentadas. Além disso, se reafirma o comprometimento do produtor do texto com a verdade, já que não há marcas indicativas de certo ponto de vista dos autores, mas apenas uma narração ou descrição dos fatos tais como aconteceram.

Entretanto, observamos também que alguns modos de discurso citado mobilizados não foram trabalhados nas propostas dos livros didáticos. É o caso da *modalização em discurso segundo* e do *discurso citado direto com que*, utilizados com frequência nos textos analisados. Assim sendo, o aprendizado dos alunos não se restringiu apenas aos modos apresentados nos livros didáticos, eles ousaram em arriscar o uso de outros modos desconhecidos, mas possíveis de serem empregados. É claro que esse uso pode também ter sido inconsciente ou mesmo consequência de um equívoco de quando se ia empregar um daqueles modos trabalhados nas propostas dos livros didáticos. Mas o que realmente importa é que outros modos de discurso citado foram mobilizados pelos alunos, o que revela certa restrição daquelas propostas analisadas anteriormente.

Portanto, se esses modos de discurso citado forem trabalhados, na Educação Básica, de forma que os alunos compreendam a necessidade que temos de inserir o outro em nosso discurso, já que nosso dizer se constitui a partir da interação com os dizeres enunciados por outros, possivelmente, no Ensino Superior, esses alunos quase não encontrarão dificuldade em mobilizar certos modos de discurso citado para estabelecerem diálogos com os diversos autores que produzem conhecimento em sua área.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Tradução de Claudia R. Castellanos Pfeiffer, et al. Revisão técnica da tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

_____. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Apresentação Marlene Teixeira; revisão técnica da tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.11-80.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1990.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BERNARDINO, R. A. dos S. **A reformulação parafrástica na fundamentação teórica de trabalhos de conclusão do curso de Letras**. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

BESSA, J. C. R. **Referência ao discurso do outro: uma análise de problemas de relações de sentido entre discurso citado direto e discurso citante no gênero monográfico**. 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

_____; BERNARDINO, R. A. dos S. A Referência ao discurso do outro em textos acadêmicos de estudantes de curso de Letras/Português. CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 7, 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2011, p.2068-2081.

_____; NASCIMENTO; I. A. de A. **Relatório técnico final de atividades: Pesquisa “A referência ao discurso do outro em textos acadêmicos de estudantes de Letras”**. 47 p. Departamento de Letras do *Campus* Avançado “Profa. Ma Elisa de Albuquerque Maia”, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Pau dos Ferros: UERN, 2010.

_____; SILVA, A. A.; BERNARDINO, R. A. dos S. **Relatório técnico parcial de atividades: Pesquisa “O discurso do outro em textos acadêmicos de especialistas de diferentes áreas do conhecimento”**. 37 p. Departamento de Letras do *Campus* Avançado “Profa. Ma Elisa de Albuquerque Maia”, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Pau dos Ferros: UERN, 2011. (Apoio: CNPq)

BOCH, F; GROSSMANN, F. De l’usage des citations dans le discours théorique: des constats aux propositions didactiques. **Lidil**, n. 24, p. 91-112, 2001.

_____. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. **Revista Scripta**, v. 6, n.11. Belo Horizonte: PUC Minas, 2002. p. 97-108.

CAZARIN, E. A. **Identificação e representação política: uma análise do discurso de Lula**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à Semanálise**. Tradução de Lúcia Helena França. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MAINGUENEAU, D. **Elementos de linguística para o texto literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Análise de textos de comunicação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MIOTELLO, V. & COVRE, A. Alguns apontamentos sobre a questão do dialogismo à luz de Bakhtin. In: MIOTELLO, V.; NAGAI, E.; COVRE, A. et al. **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. São Carlos (SP): Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE, 2004, p. 199-220.

PEREIRA, C. C. **Formas e funções do discurso do outro no gênero monográfico.** 2007. 234 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

ANÁLISE DO DISCURSO E CONSTITUIÇÃO DO SENTIDO EM ENUNCIADOS SOBRE PESQUISAS CIENTÍFICAS COM CÉLULAS TRONCO

Gregório Pereira de VASCONCELOS⁶¹

Pedro Farias FRANCELINO⁶²

Resumo: Este trabalho propõe reflexões sobre os processos discursivos e de constituição do sentido que permeiam uma série de enunciados sobre pesquisas científicas com células tronco. Baseia-se, principalmente, em pressupostos de Pêcheux (2008, 2010), Foucault (1999) e Gregolin (2001, 2006). Para compreender os enunciados, o leitor precisa resgatar uma memória discursiva relacionada ao fato social relativo ao momento da enunciação e, a partir daí, estabelecer relações entre os efeitos de sentido. Considerou-se que apesar de remeterem ao mesmo fato, os enunciados constroem diferentes significações, tendo em vista a natureza diversificada das condições de produção e da posição social ocupada pelos enunciadorees.

Palavras-chave: Discurso. Sentido. Enunciado. Memória. Formação discursiva. Interdiscurso.

Abstract: *This study purposes reflections about the discursive and sense construction processes which permeate a group of texts about scientific researches with stem cells. It is based, mainly, on ideas from Pêcheux (2008, 2010), Foucault (1999) and Gregolin (2001, 2006). To understand the text, the reader must recover a discursive memory related to the social fact and the moment of textual production and, after that, establish relations between the sense effects. It was considered that despite the texts remit to the same fact, they construct different senses, considering the diverse nature of production conditions and the social position of the enunciators.*

Key-words: *Discourse. Sense. Textual production. Memory. Discursive formation. Interdiscourse.*

⁶¹ Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB). Mestre em Linguística pelo PROLING/UFPB. Professor da UFPB Virtual. Tutor a Distância da UFPB Virtual. Coordenador de Tutoria da UFPB Virtual. Professor da Faculdade Potiguar da Paraíba (FPB). João Pessoa, Paraíba, Brasil. gregoriopereira@gmail.com

⁶² Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco UFPE (2007). Professor Adjunto III do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal da Paraíba (DLCV / UFPB). Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB). João Pessoa, Paraíba, Brasil. pedrofrancelino@yahoo.com.br

Considerações Iniciais

O desenvolvimento de pesquisas científicas com células tronco é um assunto abordado de forma constante por meio dos diversos veículos de comunicação. Apesar de representar uma possibilidade de cura para diversas doenças, esta prática sempre gerou muitas discussões divergentes no meio social, especialmente entre autoridades da Medicina, do Direito e da Religião.

Tais divergências persistem mesmo com a sanção da Lei de Biossegurança (Lei 11.1105/05), de março de 2005, tendo em vista que algumas autoridades consideram que este tipo de pesquisa, na verdade, é uma afronta à própria vida, pois os estudiosos manipulam células embrionárias fertilizadas *in vitro* para desenvolver investigações de caráter científico.

Os enunciados sobre o tema polêmico mencionado continuam sendo apresentados pela mídia e por diversos gêneros discursivos, a exemplo da charge. Este gênero retrata, de forma crítica e multimodal, enunciados sobre diversos temas relevantes que emergem no meio social e, segundo Pêcheux (2008), constituem a própria realidade do universo físico-humano onde o sujeito está inserido.

Assim, com base na Análise do Discurso de linha francesa, o presente trabalho propõe uma reflexão sobre os processos discursivos e de constituição do sentido que permeiam uma série de enunciados (charges) divulgados por meio da *internet* sobre pesquisas científicas com células tronco.

Para tanto, esse estudo baseia-se, principalmente, nos pressupostos de Michel Pêcheux (2008, 2010), Michel Foucault (1999) e Maria do Rosário Gregolin (2001, 2006) sobre discurso, enunciado, sentido, formação discursiva e interdiscurso, entre outros conceitos. Vale salientar que estabeleceremos diálogos com outros autores durante este trabalho. Nesse sentido, a seção seguinte apresenta a fundamentação teórica utilizada neste estudo.

Pressupostos sobre a Análise do Discurso de linha francesa

[...] se isso faz sentido é porque há o sem-sentido, o incompreensível; se isso faz sentido é porque o sujeito pensa levantar, por instantes, o véu da compreensibilidade e enxerga, no isso, uma evidência do sentido que lhe aparece, concreta, diante dos olhos (GREGOLIN, 2001, p.10).

Presente no nosso cotidiano por meio de jornais, de revistas e da *internet*, por exemplo, a charge é um gênero discursivo que comporta, na maioria das vezes, uma articulação entre a linguagem verbal e a não verbal e aborda, de forma crítica, diversos personagens e acontecimentos do cotidiano.

Para compreendermos as formas e sentidos da charge, a abordagem discursiva propõe que se mostre a rede dialógica do enunciado, considerando o diálogo entre o intra e o interdiscurso. Por que é dito de uma determinada forma? Por que se usa um enunciado específico e não outro? O que foi silenciado ou interdito? Qual é o objetivo da enunciação?

Vale ressaltar que a Análise do Discurso (AD) de linha francesa não considera a língua como objeto teórico, mas sim o discurso. A língua, para a AD, é um pressuposto, pois tal campo do saber se interessa por analisar não apenas o lado linguístico, mas este articulado ao histórico-social. Entretanto, a língua ocupa um lugar de destaque, visto que o sujeito, que é social, só produz discursos na ordem material da língua.

Para a Análise do Discurso, assim como para os estruturalistas saussureanos, a língua é uma instituição ou fato social. Não é possível desenvolver um estudo imanente na AD, já que pela análise simplesmente da estrutura não é possível estudar o discurso, e este tipo de estudo excluiria a relação entre a língua, o sujeito e a história.

Ao analisar o lado social, o histórico e o ideológico do discurso, é preciso recuperar o acontecimento dentro da estrutura linguística. Assim, para a AD, existe uma relação indissociável entre língua e história. Tal relação deve ser elucidada para interpretar a materialização da ordem histórica na ordem da língua, pois a interpretação, que é algo instável devido à variação dos sentidos, engloba a estrutura e o acontecimento discursivo.

Desse modo, segundo a Análise do Discurso, a língua só faz sentido a partir de uma intervenção histórica, pois não há fato ou acontecimento que não reclame interpretação. Então, para Michel Pêcheux, o analista do discurso também é um analista social, tendo em vista seu papel de refletir sobre os processos discursivos que se manifestam na sociedade do seu tempo. Nessa perspectiva,

o “acontecimento discursivo” é, portanto, apreendido na consciência de enunciados que se entrecruzam em um momento dado. O acontecimento não é o fato como contado por um poder, nem por um

historiador e nem se confunde com a notícia; ele se dá nesse entrecruzamento (SARGENTINI, 2006, p.41).

Seguindo estes pressupostos, o analista do discurso estuda a língua não para descrever seus níveis estruturais, mas para analisar a produção do acontecimento (que é da ordem da história). Dessa forma, analisa-se a historicidade do linguístico, isto é, como os sentidos são produzidos na ordem material da língua e da história (dimensão sócio-ideológica do enunciado).

Nesse contexto, a língua é concebida como materialidade histórica e linguística, simultaneamente; um fato social não existe na mente de um único indivíduo, mas na mente da coletividade. Portanto, as condições sócio-históricas de produção são fundamentais para compreender os sentidos do texto; a significação do enunciado depende do contexto social mais amplo em que ele foi produzido.

Assim, a relação do enunciado, com a série de formulações com as quais ele coexiste, atesta sua historicidade, pois ele sempre se correlaciona a um campo subjacente e a um campo associativo (GREGOLIN, 2006, p.26). Isto implica afirmar que o enunciado é suscetível a atualizações, a renascimentos, a reformulações, e se opõe a outros enunciados em cada ato comunicativo. Dessa forma, a análise da enunciação deve englobar, ainda, sua relação com a memória, pois ela

não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos (PÊCHEUX, 2010, p.56).

Ele argumenta, ainda, que o enunciado é opaco, pois o sentido não está na estrutura; quando levada para novos campos, a estrutura pode ter outros sentidos. Assim, a descrição é da ordem do estável, do confortável, e a interpretação é instável, assim como o conhecimento, pois tudo é interpretação e os sentidos variam de acordo com o contexto comunicativo.

É o que Pêcheux mostrou com o enunciado “*On a gagné*” [“Ganhamos!”], na obra *Discurso. Estrutura ou acontecimento*. Este termo foi deslocado do contexto esportivo para o político, tornando-se um enunciado que representa um grito de vitória de um grupo. Tal exemplo contribuiu para compreendermos como ocorre o

deslocamento de sentidos em enunciados veiculados no meio social, além de ter demonstrado como a ideologia se manifesta impregnada na palavra, tendo em vista que todo signo é ideológico.

Dessa forma, é importante afirmar que a análise do enunciado deve englobar a dispersão e a regularidade, considerando a singularidade e a repetição que o constituem. Nesse ponto conceitual, o discurso é percebido como o aspecto que articula a linguística e a história; o social e o ideológico são inseparáveis na análise do discurso.

Assim, ao interpretar os sentidos expressos no texto, é preciso recuperar os acontecimentos, por meio da memória, e analisar a rede enunciativa: procurar as relações de sentido estabelecidas no enunciado, que não pode ser analisado sozinho devido a sua heterogeneidade constitutiva e a seu caráter sócio-histórico.

Em 1969, quando foi lançado o livro *Análise Automática do Discurso*, Michel Pêcheux e Jean Dubois tinham em comum o discurso político como objeto de análise. A unidade básica de análise foi o enunciado; eles inovaram desde o início. Analisavam o discurso em uma época em que os linguistas tinham a frase como objeto de análise.

Durante a terceira época da análise do discurso, Michel Pêcheux expandiu as perspectivas da AD ao dialogar com Michel Foucault e novos historiadores. Considerou-se a importância de investigar o sujeito construído no discurso, tendo em vista seu papel de colocar a língua em funcionamento; ampliou-se o foco da análise do discurso institucional para a análise do discurso do cotidiano.

Nessa visão, a concepção de sujeito é compatível com uma noção de discurso marcado pela heterogeneidade discursiva, em que a sua consciência, ideologia e pensamentos são construídos por meio das inter-relações com os outros. Tem-se, portanto, um sujeito essencialmente heterogêneo.

Assim, a AD se interessa por investigar o sujeito construído no discurso: o sujeito não é de carne e osso, não é real, é uma construção. O sujeito se constitui “na e pela linguagem”. Daí, o sujeito é percebido como resultado de uma construção discursiva que envolve aspectos históricos, sociais, culturais e ideológicos.

Em *A ordem do discurso*, texto produzido a partir de uma aula inaugural no Collège de France, em 1970, Michel Foucault (1999) chama atenção aos procedimentos de controle e de delimitação do discurso. Nesse sentido,

não há sociedade onde não existam narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar; fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas; coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza (FOUCAULT, 1999, p. 22).

Ele afirma, ainda, que tais procedimentos podem ser delimitados externamente, pela sociedade, determinando o que pode ser dito em determinada situação, e pelas instituições, utilizando suas vontades de verdade para pressionar determinadas produções discursivas. Tal delimitação também pode ocorrer internamente, por meio do próprio discurso, funcionando como princípio de ordenação que regula a dimensão do acontecimento e do acaso, como o comentário. Embora alguns textos saiam de evidência e o comentário tome a frente do processo discursivo, a charge não perde sua função enunciativa.

Ao longo da construção da teoria e análise do discurso, a noção de formação discursiva (FD) representa uma relação de ideias entre Pêcheux e Foucault. A formação discursiva determina o que pode e deve ser dito em uma determinada conjuntura. Ela é marcada por regularidades (regras de formação) que estruturam o que pertence (ou não) a uma FD; a formação discursiva é atravessada por discursos oriundos de outras FDs que são incorporados numa relação convergente ou divergente.

Compreende-se que uma FD não é formada por elementos ligados entre si por um princípio de unidade; o conjunto de enunciados que constitui o arquivo de uma época é considerado um espaço discursivo heterogêneo. Com isso, tem-se a concepção de interdiscurso como objeto de estudo, em que o discurso de outrem – outras FDs – é incorporado pela FD em análise que, apesar disso, mantém uma identidade, cuja estrutura é determinada pela própria relação interdiscursiva.

Assim, a instauração do outro na FD tem como consequência a concepção de sujeito que decorre daí. Pêcheux desejava construir uma teoria não subjetivista do sujeito para a qual operam a ideologia e o inconsciente, já que no interior de uma mesma FD há espaço para o confronto, a divergência, a contra-identificação do sujeito, o que confirma a sua heterogeneidade constitutiva. (GRANJEIRO, 2007).

Portanto, caracterizada como uma disciplina de entremeio, tendo em vista sua relação com a História, a Psicanálise e a Linguística, a Análise do Discurso se interessa

pela refletir sobre o lugar social ocupado pelo sujeito e pela análise de como a ideologia, que não se encontra apenas no campo das ideias, se materializa no discurso.

A próxima seção apresenta uma análise sobre o *corpus* deste trabalho.

Para efeito de análise...

Vários enunciados foram veiculados sobre a pesquisa científica com células tronco em diversos gêneros discursivos. Nesta seção, destacaremos as charges divulgadas por meio da *internet* que servirão como objeto de análise do discurso e da construção do sentido sobre o referido tema, considerando os aspectos da teia discursiva que os envolve e a forma como se instaura a rede enunciativa e a relação entre tais enunciados.



Figura 1 - Oração

Disponível em: <http://triviaveg.blogspot.com>

Nesta materialidade⁶³, é possível ver um líder religioso em uma igreja convocando os fiéis para fazer uma prece aos *pecadores* que desenvolvem pesquisas com células tronco, classificando este estudo como uma prática do *diabo*. Ironicamente, os fiéis fazem a oração pedindo que as doenças (Alzheimer, Parkinson e câncer) sejam curadas por meio destas pesquisas.

Na Figura 1 temos, de um lado, o discurso religioso contra a pesquisa científica com células tronco e, do outro, o discurso de pessoas que defendem a referida pesquisa. Percebe-se, portanto, que o diálogo estabelecido entre discursos nem sempre apresenta visões em comum: pode evocar posicionamentos contrários e divergentes, por exemplo.

O enunciado apresentado pela Figura 1 está relacionado com a charge a seguir:

⁶³ “Vamos orar pelos pecadores que desenvolvem trabalhos demoníacos de pesquisas científicas com células tronco!” “Senhor, ajude-os a encontrar uma cura para o Alzheimer do meu pai...”. “Uma cura para o Parkinson da minha mãe...”. “Uma cura para o meu câncer...”.



Figura 2 - Caminho

Disponível em: <http://arqtodesca.blogspot.com>

Nesta materialidade, o personagem do bispo e a cruz utilizada para impedir que o cadeirante siga o caminho indicado para o tratamento com células tronco ocupam um lugar na memória social, tendo em vista que o bispo possui um dos cargos mais influentes da igreja, instituição que tem a cruz como um dos principais símbolos. A postura do bispo no enunciado reverbera que a igreja é contra a pesquisa científica com células tronco, por considerá-la algo que prejudicaria o ser humano, ao invés de promover melhorias de vida.

Em diversos comunicados por meio da televisão e da *internet*, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) reafirma que a igreja é radicalmente contra esta prática, argumentando que o embrião já é um ser humano dotado de uma alma imortal, imagem e semelhança de Deus e, por isso, não pode ser destruído. Assim, é importante salientar que

Pêcheux enxerga nos protagonistas do discurso não a presença física de organismos humanos individuais, mas a representação de lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares cujo feixe de traços objetivos característicos pode ser descrito pela Sociologia. (BRANDÃO, 2004, p.44).

Desse modo, a análise que se faz de um dado enunciado, sob a ótica da análise do discurso francesa, objetiva estudar as estruturas linguísticas para entender a materialidade histórica que as constitui (BARACUHY, 2008. p.720). Nesse sentido, os enunciados das Figuras 1 e 2 inserem o leitor num jogo discursivo de relações entre lugares sociais que representa um duelo, uma disputa entre religião e ciência pelo bem da humanidade.

Assim, para compreender os enunciados em questão, o leitor precisa dominar, em sua memória, o discurso religioso sobre a pesquisa científica com células tronco. Com este domínio, considerando a materialização discursiva da ideologia, é possível compreender as representações dos personagens a partir do lugar social que ocupam no âmbito das condições de produção, tendo em vista as inter-relações sociais estabelecidas pelos sujeitos no plano histórico-discursivo.

Na Figura 3, tem-se o personagem de um ministro do STF dizendo a um cadeirante que “é melhor esperar sentado!” pelo julgamento sobre a legalidade de pesquisas com células tronco no Brasil, como é possível observar a seguir.



Figura 3 - STF

Disponível em: <http://arqtodesca.blogspot.com>

Foucault argumenta que a produção do discurso obedece a uma ordem que determina o que pode ser dito em certa conjuntura, sendo o comentário um destes procedimentos de controle discursivo, em que se tem a retomada, a atualização de enunciados já ditos e, por consequência, um deslocamento de sentidos, cuja apreensão total é uma tarefa impossível de se realizar.

Esses pressupostos podem ser percebidos na charge em questão, na qual o discurso foi apresentado em forma de comentário, o que provocou uma retomada, uma ressignificação de sentidos, com a intenção de promover uma crítica sobre algum personagem ou fato social, no caso, o julgamento adiado sobre a legalidade de pesquisas com células tronco.

Na análise do discurso que permeia este enunciado, é preciso considerar a posição social do sujeito, o lugar em que o enunciado foi produzido. Para interpretá-lo, é necessário ter conhecimento sobre o fato em questão, contemporâneo a sua época da enunciação. Assim, para compreender efeitos de sentido, é preciso interpretar o enunciado da Figura 3 sob a luz das condições sócio-históricas de produção inerentes à

rede discursiva que engloba o julgamento de pesquisas com células tronco. Nessa linha de pensamento,

a historicidade do enunciado apresenta suas margens povoadas por outros enunciados, mostra-o correlacionado a um campo adjacente, um campo associativo constituído por uma série de outras formulações e um conjunto de formulações a que se refere (FERNANDES, 2007, p.53).

Face à sua historicidade, o enunciado “é melhor esperar sentado!” só pode ser interpretado com a mobilização de uma memória discursiva, tendo em vista a opacidade e a constituição heterogênea dos dizeres sociais, bem como a gama de enunciados que o precedem e o sucedem. As dimensões verbais e não verbais da linguagem utilizadas na charge favorecem o resgate desta memória e mostram o lugar social ocupado pelas personagens no interior do texto, bem como suas posições sócio-ideológicas.

O ministro do STF, enquanto representante da maior instância da justiça brasileira, tem papel fundamental diante da legalidade do uso de células tronco em pesquisas científicas. Na charge em pauta, o ministro se manifestou com ironia, tendo em vista a situação debilitada do outro personagem que se encontra sentado em uma cadeira de rodas à espera de tratamento. Ao mesmo tempo, o enunciado reflete a morosidade para julgar o processo sobre a pesquisa científica com células tronco devido à complexidade social inerente ao caso.

Para a AD, a língua (estrutura formal do sistema linguístico) é um sistema instável, sujeito à falha, ao deslocamento de sentidos. Desse modo, ela é a condição de possibilidade dos discursos; o que deve ser analisado não é o acontecimento real, mas o discursivo, materializado em uma realidade linguística. Observemos a charge a seguir:



Figura 4 – Regeneração
Disponível em: <http://geobio2010.blogspot.com>

Neste enunciado, temos dois cidadãos, em Brasília, observando a Esplanada dos Ministérios e dialogando sobre as células tronco. Então, um deles pergunta: “Será que elas podem regenerar cérebros corruptos e atrofiados também?” e o outro responde: “Queira Deus”.

Na Figura 4, é possível perceber o deslocamento discursivo do tema sobre a pesquisa científica com células tronco para o campo político. Os enunciados dos personagens foram utilizados em novos contextos, produzindo novos efeitos de sentido, relacionando-se com outros enunciados precedentes e subsequentes. Este processo contínuo e dialógico caracteriza a singularidade da sua condição de produção, bem como o ponto de vista do enunciador.

Assim, a memória representa, na Análise do Discurso, uma estrutura heterogênea, passível de mudanças, que fornece legibilidade a cada momento de enunciação. Sem a memória, o sujeito fica impossibilitado de recuperar e interpretar sentidos expressos no mundo contemporâneo a sua época, tendo em vista que o enunciado é algo repetível, mas também é singular.

Os dizeres dos cidadãos materializam a indignação do povo sobre as práticas de corrupção desenvolvidas, constantemente, por alguns políticos, evidenciando, num jogo metafórico, a sobreposição do referido problema político-social em relação ao tema da pesquisa científica com células tronco.

Ao falar na vontade de Deus, além de estabelecer uma conexão com a rede de inúmeros enunciados precedentes sobre este aspecto, também remete à rede de memória sobre o discurso religioso; a igreja considera a pesquisa com células tronco uma prática errada, cujo posicionamento já foi amplamente divulgado nos diversos meios de comunicação e citado neste trabalho.

Nesta materialidade, o enunciado sobre a regeneração de cérebros corrompidos e atrofiados em conexão com a linguagem não verbal remete ao leitor que o apoio da pesquisa científica com células tronco pela igreja é tão difícil quanto a conversão dos políticos que se envolvem em problemas de corrupção.

Reflexões finais

Procuramos refletir, durante a análise dos quatro enunciados que constituíram o *corpus* deste trabalho, sobre os principais aspectos da constituição discursiva dos sentidos sobre a pesquisa científica com células tronco. Percebeu-se que, apesar de remeterem ao mesmo fato, os enunciados constroem diferentes significações, tendo em vista a natureza diversificada das condições de produção e da posição social ocupada pelos enunciadores.

Durante as análises, foi oportuno observar que a língua é um sistema instável, passível de falhas, de deslocamentos de sentido. Para compreender o enunciado, o leitor precisa resgatar uma memória discursiva relacionada ao fato social inerente ao momento da enunciação e, a partir daí, estabelecer relações entre os efeitos de sentido.

Os jogos discursivos que decorrem destas relações demonstram como se manifesta a constituição dialógica do enunciado, que representa um contato permanente entre discursos e influencia, diretamente, a constituição heterogênea da consciência e da ideologia do sujeito.

Com base nestas reflexões, é possível afirmar que o caso do desenvolvimento de pesquisas científicas com células tronco se trata de um acontecimento discursivo; cada vez que ele é abordado nos diversos meios de comunicação, geram-se novos enunciados e estabelece-se uma nova teia interdiscursiva por meio do comentário, refutação, ironia, etc. ao dialogar com o já dito e com o que será dito em outras oportunidades enunciativas.

Referências

- BARACUHY, M. R. Relaxa e goza: enunciado, memória e poder nas lentes da mídia. In: GAMA-KHALIL, M.; STAFUZZA, G.; FRANÇA, T. M. (Orgs.) *Análise do discurso: sujeito e subjetividade*. Uberlândia: EDUFU, 2008. p.720-728.
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.
- FERNANDES, C. A. A noção de enunciado em Foucault e sua atualidade na AD. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. (Orgs.) *Percursos da análise do discurso no Brasil*. São Carlos: Claraluz, 2007. p.47-68.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- GRANJEIRO, C. R. P. Foucault, Pêcheux e a formação discursiva. In: BARONAS, R. L. *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007. p.33-45.
- GREGOLIN, M. R. V. Análise do discurso: o sentido e suas movências. In: GREGOLIN, M. R. V.; CRUVINEL, M. F.; KHAIL, M. G. (Orgs.) *Análise do discurso: entornos do sentido*. Araraquara: Laboratório Editorial/Cultura Acadêmica, 2001. p.9-36.
- _____. AD: descrever – interpretar acontecimentos cuja materialidade funde linguagem e história. In: Navarro, P. (Org.). *Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos*. São Carlos: Claraluz, 2006. p.19-34.
- PÊCHEUX, M. *O discurso*. Estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- _____. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.). *Papel da memória*. Tradução e introdução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010. p.49-57.
- SARGENTINI, V. M. O. Arquivo e acontecimento: a construção do corpus discursivo em Análise do Discurso. In: Navarro, P. (Org.). *Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos*. São Carlos: Claraluz, 2006. p.35-43.